



TRILHAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Sônia Caldas Pessoa

Phellipy Jácome

ORGANIZAÇÃO





TRILHAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Sônia Caldas Pessoa

Phellipy Jácome

ORGANIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida
Vice-Reitor: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Bruno Pinheiro Wanderley Reis
Vice-Diretora: Thais Porlan de Oliveira

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

Coordenadora: Paula Guimarães Simões
Sub-Coordenador: Daniel Reis Silva

SELO EDITORIAL PPGCOM

Bruno Souza Leal
Juarez Guimarães Dias

CONSELHO CIENTÍFICO

Ana Carolina Escosteguy (PUC-RS)	Kati Caetano (UTP)
Benjamim Picado (UFF)	Luis Mauro Sá Martino (Casper Libero)
Cezar Migliorin (UFF)	Marcel Vieira (UFPB)
Elizabeth Duarte (UFSM)	Mariana Baltar (UFF)
Eneus Trindade (USP)	Mônica Ferrari Nunes (ESPM)
Fátima Regis (UERJ)	Mozahir Salomão (PUC-MG)
Fernando Gonçalves (UERJ)	Nilda Jacks (UFRGS)
Frederico Tavares (UFOP)	Renato Pucci (UAM)
Iluska Coutinho (UFJF)	Rosana Soares (USP)
Itania Gomes (UFBA)	Rudimar Baldissera (UFRGS)
Jorge Cardoso (UFRB UFBA)	

www.seloppgcom.fafich.ufmg.br

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, sala 4234, 4º andar
Pampulha, Belo Horizonte - MG. CEP: 31270-901
Telefone: (31) 3409-5072

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

T829

Trilhas e desafios do ensino remoto emergencial [livro eletrônico] / Organização Sônia Caldas Pessoa, Phellipy Jácome. Belo Horizonte, MG: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2022 – (Olhares Transversais; v. 1)
366 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86963-62-5

1. Educação. 2. Práticas de ensino. 3. Tecnologias educacionais. I. Pessoa, Sônia Caldas. II. Jácome, Phellipy.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

CRÉDITOS DO E-BOOK

© PPGCOM/UFMG, 2022.

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Atelier de Publicidade UFMG
Bruno Guimarães Martins

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
Bruno Guimarães Martins
Daniel Melo Ribeiro

DIAGRAMAÇÃO
Gracila Vilaça

Esta obra foi selecionada pelo Conselho Editorial do Selo PPGCOM/UFMG após avaliação por pareceristas *ad hoc*.

O acesso e a leitura deste livro estão condicionados ao aceite dos termos de uso do Selo do PPGCOM/UFMG, disponíveis em:
<https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/termos-de-uso/>

| Sumário

APRESENTAÇÃO	
Práticas pedagógicas: trilhas e desafios do Ensino Remoto Emergencial	13
<i>Sônia Caldas Pessoa, Phellipy Jácome, Nísio Teixeira e Daniel Melo Ribeiro</i>	
I. EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS	25
CAPÍTULO 1	
O Ensino Remoto Emergencial nos cursos de graduação da UFMG: planejamento coletivo, implementação e avaliação	27
<i>Benigna Maria de Oliveira, Bruno Otávio Soares Teixeira e Maria José Batista Pinto Flores</i>	
CAPÍTULO 2	
Participação ativa e construção de modelos e rotinas do trabalho remoto	43
<i>Bruno P. W. Reis e Thais Porlan de Oliveira</i>	

CAPÍTULO 3	
“Mas de tudo, terrível, fica um pouco,”	49
<i>Elton Antunes</i>	
CAPÍTULO 4	
O Ensino Remoto Emergencial e a Pós-Graduação em Comunicação na UFMG	59
<i>Bruno Souza Leal e Carlos d’Andréa</i>	
CAPÍTULO 5	
A experiência do trabalho remoto do NDE integrado dos cursos de graduação de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas	67
<i>Vanessa Cardozo Brandão e Phellipy Jácome</i>	
CAPÍTULO 6	
Desafios e impactos do Ensino Remoto Emergencial no cotidiano do Colegiado de Jornalismo	75
<i>Sônia Caldas Pessoa e Phellipy Jácome</i>	
CAPÍTULO 7	
O Ensino Remoto Emergencial no curso de Publicidade e Propaganda da UFMG: análise das experiências e desafios de estudantes e professores durante os dois semestres de 2020	81
<i>Lucianna Furtado, Ana Carolina Vimieiro e Pablo Moreno Fernandes</i>	
CAPÍTULO 8	
Conquistas e Desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Coordenação dos Cursos de Psicologia e Ciências Sociais	101
<i>Erika Lourenço e Nina Rosas</i>	

II. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS	113
CAPÍTULO 9	
Ser bolsista no ERE: planejamento, desafios e experiências	115
<i>Ana Paula Gondim, Matheus Miguel e Clara Silva</i>	
CAPÍTULO 10	
“Oi! Gente, alguém sabe sobre isso?”: a experiência dos alunos e representantes de turma com o grupo de repasses do Colegiado de Jornalismo	123
<i>Bruna de Souza Gomes e Teresa Cristina Silva Pereira</i>	
CAPÍTULO 11	
"Tem alguém aí?" Um ERE na sala de aula	135
<i>Carlos Magno Camargos Mendonça</i>	
CAPÍTULO 12	
Da emergência à permanência: o que fica e o que sai com o ERE?	145
<i>Camilo Aggio</i>	
CAPÍTULO 13	
No tempo da delicadeza: experiências de acessibilidades possíveis e hospitalidade	153
<i>Camila Maciel C. A. Mantovani e Sônia Caldas Pessoa</i>	
CAPÍTULO 14	
Tornar sensível a mediação digital: um experimento de cocriação decolonial em diálogos com Filosofias Afrodiaspóricas e Ameríndias da imagem	177
<i>Luciana de Oliveira, Ana Paula Veras Camurça Vieira, Elison Oliveira, Ester Antonieta Santos, Fábio de Carvalho, Frederico Mendes de Carvalho, George Ulysses, Rodrigues De Sousa, Iago Porfírio, Leandro Silva Lopes, Leonardo Mont'Alverne Câmara, Rafael de Amorim Albuquerque e Mello e Washington Luis Santos Oliveira</i>	

CAPÍTULO 15	
Entre o “Fora” e o “Dentro” da Sala de Aula: relato de experiência de práticas laboratoriais online no ensino da Comunicação	191
<i>Vanessa Cardozo Brandão</i>	
CAPÍTULO 16	
<i>Ver junto</i> ou compartilhar a tela? A imagem em movimento nas salas de aula em tempos de pandemia	205
<i>Eduardo de Jesus</i>	
CAPÍTULO 17	
Mulheres Não Heterossexuais: articulação de copresença para inclusão de todxs xs estudantes	219
<i>Joana Ziller</i>	
CAPÍTULO 18	
Sons da Pandemia: um relato das práticas pedagógicas na disciplina Som e Sentido em tempos de ensino remoto e isolamento social	229
<i>Graziela Mello Vianna</i>	
CAPÍTULO 19	
Rádio pandêmico: experiências afetivas no Laboratório de Rádio e Mídias Digitais	243
<i>Sônia Pessoa, Phellipy Jácome e Jessica Almeida</i>	
CAPÍTULO 20	
Estamos juntos, de outra forma: a performance da presença como metodologia de ensino-aprendizagem em dimensão remota e afetiva	257
<i>Juarez Guimarães Dias e Márcio Jorge Alves Cardoso de Melo</i>	

CAPÍTULO 21	
Experiências temáticas de pesquisa em Projetos C-Jornalismo a partir dos acervos da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional	283
<i>Nísio Teixeira</i>	
CAPÍTULO 22	
Como elaborar o projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso	309
<i>Carlos Alberto de Carvalho</i>	
CAPÍTULO 23	
Interações comunicativas no contexto do Ensino Remoto Emergencial: desafios e possibilidades	325
<i>Paula Guimarães Simões</i>	
CAPÍTULO 24	
Encontros possíveis em meio ao isolamento social: reflexões éticas, políticas e comunicacionais na experiência do ensino remoto	333
<i>Ângela Cristina Salgueiro Marques</i>	
Sobre as autoras e os autores	349

APRESENTAÇÃO

Práticas pedagógicas: trilhas e desafios do Ensino Remoto Emergencial

SÔNIA CALDAS PESSOA

PHELLIPY JÁCOME

NÍSIO TEIXEIRA

DANIEL MELO RIBEIRO

Este livro integra os resultados previstos no projeto apresentado em atendimento à Chamada Interna Prograd N° 1/2020 - Programa para o Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG). Seu objetivo é trazer reflexão e a sistematização de proposições pedagógicas originárias do contexto emergencial e que possam vir a ter repercussões duradouras em material didático a ser disponibilizado. Afinal, associado ao desafio das práticas pedagógicas está também aquele que diz respeito ao monitoramento, avaliação e produção de conteúdo que estimule a aproximação entre docentes e discentes e qualifique as relações de ensino/aprendizagem. Esta iniciativa conta com a participação docente da equipe coordenadora do PDEG, da equipe de apoio pedagógico, docentes e discentes.

Esse breve relato de experiências de ensino que apresenta vivências de práticas didático-pedagógicas na formação em Jornalismo e em outras áreas se debruça sobre lacunas a preencher, que se tornaram maiores e de urgente solução, com a realidade do distanciamento social imposta pela pandemia da covid-19, que levaram à adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) pela UFMG.

Como é sabido, no primeiro semestre de 2020 o Curso de Jornalismo se encontrou diante do grande desafio do ERE com a adaptação das disciplinas ofertadas para os ambientes digitais e em meio ao processo de reformulação de uma proposta curricular. A cerimônia de colação de grau dos primeiros formandos na modalidade de Curso autônomo e não mais habilitação (que integralizaram os créditos ao final de 2019), ocorreu de modo remoto no contexto da pandemia da covid-19, no dia 17 de abril de 2020.

Os Colegiados de Jornalismo e de Comunicação Social propuseram várias ações para monitoramento do ERE, de acordo com as orientações da Prograd. Em março de 2020, logo após a suspensão das atividades presenciais, o Colegiado de Jornalismo adaptou todos os serviços prestados aos estudantes aos ambientes digitais utilizando diversas estratégias de atendimento aos discentes, tais como o lançamento da página especial no site do Colegiado com informações sobre ofícios, resoluções, normativas e formulários. Todo o atendimento da secretaria e da coordenação passou por adaptações significativas para o ambiente digital. Entre outros, ainda se incluem videoconferências para orientação a estudantes, respostas diárias e imediatas a e-mails, criação de grupo com representantes de turma e a coordenação do Colegiado pelo Whatsapp, envio sistemático de e-mails a docentes e discentes com atualizações sobre a suspensão das atividades didáticas presenciais e, posteriormente, sobre o ERE.

Foi formada uma Comissão Inter Colegiados, Departamento e Núcleo Docente Estruturante (NDE) para analisar e referendar os planos de ensino adaptados ao ERE e para orientar os professores na elaboração dos novos planos e no cuidado com as orientações da Universidade sobre o ensino emergencial. Os Colegiados de Jornalismo e de Comunicação Social também se uniram para articular um conjunto de ações necessárias para a compreensão dos desafios e das boas práticas durante o ERE, bem como suas repercussões em um contexto de ensino de graduação pós-pandemia. Para tal, contam ainda com o apoio de professores que compõem Projetos de Ensino Estruturante, Núcleo Docente Estruturante, Áreas Transversais aos Cursos, o pleno e a coordenação dos dois Colegiados. O objetivo principal é reunir corpo docente interessado e

envolvido na discussão e na continuidade de ações que visem a consolidação dos processos didático-pedagógicos do Curso de Jornalismo já em sua condição autônoma.

Devemos, no entanto, considerar que esta é uma etapa ancorada em diversas ações e projetos implantados ao longo dos últimos anos. Aprovado no início de 2012 pela Câmara Departamental do Departamento de Comunicação Social, o *Projeto de Ensino Produtos e Processos Jornalísticos* consistiu de um conjunto de ações didático-pedagógicas que incluiu disciplinas, atividades laboratoriais, de pesquisa e de extensão, subsidiadas por estratégias de avaliação e acompanhamento, notadamente por meio de questionários aplicados a discentes, em conjunto com entrevistas em profundidade realizadas em grupos focais. Simultaneamente, docentes realizaram avaliações das disciplinas ofertadas, incluindo a auto-avaliação e a identificação de estratégias pedagógicas de sucesso, necessidades de aprimoramento e desafios frente a um quadro precário de laboratórios, equipamentos e pessoal de apoio acadêmico e administrativo, no último caso, especialmente no turno da noite.

É nesse contexto que a presente publicação vem se somar a essas ações e, especificamente no tocante à discussão e à formação pedagógicas, a outras similares anteriores, como o livro “Formação em jornalismo: da prospecção dos acontecimentos à edição”, publicado pela Editora UFMG em 2018, como parte da série *Didática*, e a uma iniciativa coletiva anterior de docentes do Jornalismo da UFMG com o livro paradidático “Para entender o jornalismo”, publicado em 2014. Tais iniciativas derivam do *Projeto de Ensino Produtos e Processos Jornalísticos*, instrumento estratégico para conhecimento das especificidades de discentes dos turnos da manhã e da noite, possibilitando uma formação comum, mas em consonância com as especificidades de cada turma e cada turno. Aliás, outras pesquisas junto a discentes em graduação, que permitiram uma boa percepção acerca de perfis, expectativas e vivências das diversas atividades integrantes da formação em Jornalismo, foram instrumentos importantes para ambas as publicações referidas. Deste modo, o Curso de Jornalismo mantém-se fiel às estratégias tornadas possíveis por projetos de ensino coletivamente realizados por docentes

e discentes dos diversos níveis de formação universitária, às quais, portanto, essa publicação vem se somar.

Este livro reúne contribuições valiosas dos diversos atores envolvidos no processo de adaptação à nova realidade apresentada pelo Ensino Remoto Emergencial na UFMG. Como os leitores e as leitoras poderão constatar nesta publicação, os relatos demonstram o enorme esforço integrado que foi empreendido por todas as instâncias que atuam para viabilizar o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade.

Abrimos as reflexões com o capítulo “O Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de graduação da UFMG: Planejamento coletivo, implementação e avaliação” escrito pelos responsáveis por liderar a comunidade acadêmica nessa empreitada: as professoras Benigna de Oliveira (Pró-Reitora de Graduação em 2020), o professor Bruno Teixeira (Pró-Reitor Adjunto de Graduação em 2020) e a professora Maria José Flores (Diretora de Inovação e Metodologias no Ensino – GIZ em 2020). O artigo apresenta um relevante relato das ações conduzidas pela Pró-reitoria de Graduação da UFMG (Prograd) para a viabilização do ERE, em diálogo com a Câmara de Graduação (CG), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), as unidades acadêmicas, os Departamentos e os Colegiados de Curso de toda a Universidade. No artigo, destaca-se a preocupação com a implementação de ações para viabilizar a adaptação do ensino para o contexto de isolamento, com ênfase nas iniciativas de inclusão digital dos estudantes, formação de equipe para monitoramento, avaliação das atividades e uma busca incansável de amparo institucional, de forma a não comprometer a qualidade do ensino durante esse período de incertezas proporcionado pela pandemia.

No capítulo seguinte – “Participação ativa e construção de modelos e rotinas do trabalho remoto” – o professor Bruno P. W. Reis e a professora Thais Porlan de Oliveira, respectivamente o diretor e a vice-diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), apresentam um relato das ações da Unidade nesse contexto. Contando com o apoio integrado de professores, alunos e servidores, a Fafich se mobilizou para adaptar seus processos e organizar o Comitê Local de Enfrentamento ao Coronavírus, oferecendo um norte para a operação dos setores, Departamentos e Colegiados. Como nos relata o artigo, esse comitê local se

mobilizou para reportar um diagnóstico periódico das condições sanitárias da Unidade, tendo como referência os indicadores da pandemia na cidade de Belo Horizonte. Assim, o comitê assumiu o protagonismo na elaboração do plano de ocupação dos espaços da Fafich ao longo desse período, uma iniciativa fundamental para suportar as decisões que impactam diretamente a vida acadêmica dos nossos estudantes.

Elton Antunes, representando a chefia do Departamento de Comunicação Social, traz um diagnóstico crítico dos desafios administrativos e pedagógicos que envolvem a gestão de professores, técnicos e alunos dos Cursos. No capítulo “Os desafios do Departamento de Comunicação Social”, o autor aponta lacunas e oportunidades para o desenvolvimento institucional, tendo em vista os múltiplos papéis que assumimos na Universidade.

Trazendo o ponto de vista da pós-graduação no contexto do ERE, os professores Bruno Souza Leal e Carlos d’Andréa fazem um diagnóstico do ensino remoto, bem como apontam os aprendizados decorrentes dessa experiência. No capítulo “O Ensino Remoto Emergencial e a Pós-Graduação em Comunicação na UFMG”, os autores lembram que as orientações para o desenvolvimento do ERE no âmbito da pós-graduação foram mais flexíveis, em comparação com a graduação. Houve, contudo, preocupações semelhantes, com destaque para o cuidado com o acesso à ferramentas de comunicação a distância e a necessidade de readaptação de atividades ligadas ao desenvolvimento da pesquisa, como bancas, aulas, conferências e reuniões. Como aspectos positivos, o ERE promoveu uma interlocução com outros pesquisadores geograficamente distantes por meio de *lives* e outras conversas virtuais, uma vez que o distanciamento impediu o deslocamento físico para eventos e palestras. A ausência do contato interpessoal, por sua vez, acabou por incentivar a “escrita reflexiva” dos pesquisadores, que se viram diante de um acontecimento que, inevitavelmente, atropelou o próprio olhar sobre os respectivos objetos de estudo. Os autores não deixam de apontar que o cenário de retomada ainda é incerto, não somente pelas inseguranças do contexto pandêmico, mas também pelas condições que a pós-graduação nas Universidades públicas brasileiras enfrenta.

O foco pedagógico do Núcleo Docente Estruturante (NDE) também não poderia ficar de fora desta reflexão sobre o ERE. No artigo “A Experiência do Trabalho Remoto do NDE Integrado dos Cursos de Graduação de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas”, Vanessa Cardozo Brandão e Phellipy Jácome apontam que, além dos desafios ligados à gestão de um NDE integrado aos três novos Cursos de graduação da área, o grupo se viu diante da tarefa de apoiar os professores e os Colegiados na adaptação para o ERE. Essas tarefas ocorreram em paralelo à elaboração dos novos projetos pedagógicos dos três Cursos, que articularam intensas trocas e reflexões dos professores do Departamento.

Nos dois capítulos seguintes, os leitores e as leitoras encontrarão duas perspectivas relevantes sobre o ERE, referentes aos Cursos de graduação em Publicidade e Propaganda, Psicologia e Ciências Sociais da Fafich. No artigo “O Ensino Remoto Emergencial no Curso de Publicidade e Propaganda da UFMG: análise das experiências e desafios de estudantes e professores durante os dois semestres de 2020”, Lucianna Furtado, Ana Carolina Vimieiro e Pablo Moreno Fernandes organizam e apresentam os dados de duas pesquisas realizadas com estudantes e professores do Curso. O material levanta as dificuldades dos alunos e professores na adaptação para o Ensino Remoto, mas também elenca boas práticas e algumas lições aprendidas. Por sua vez, as contribuições de Erika Lourenço e Nina Rosas no artigo “Conquistas e Desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Coordenação dos Cursos de Psicologia e Ciências Sociais” articulam os relatos desses dois Cursos, que também integram as atividades da Fafich. As autoras reforçam o diagnóstico sinalizado pela diretoria da Fafich neste mesmo livro. O ERE proporcionou uma maior aproximação entre os Departamentos, os Colegiados e a própria diretoria, uma vez que as decisões referentes às atividades didáticas da Unidade eram sempre objeto de deliberação coletiva, por meio de reuniões virtuais e organização de grupos de comunicação por Whatsapp. As autoras também descrevem as adaptações necessárias nas rotinas administrativas diárias do Colegiado, que envolveram não somente mudanças nos processos e acolhida dos estudantes, mas se desdobraram em projetos de extensão e de ensino.

O ponto de vista dos estudantes também é imprescindível para compreendermos os impactos do ERE na vida acadêmica. No capítulo “Ser bolsista no ERE: planejamento, desafios e experiências”, Ana Paula Gondim, Matheus Miguel e Clara Silva trazem um relato dos esforços empreendidos na adaptação das atividades didáticas para o modelo remoto. Contando com o apoio de bolsas do PDEG (Programa para o Desenvolvimento do Ensino de Graduação), esses estudantes tiveram a oportunidade de atuar como ponto de contato entre os estudantes de Jornalismo e o Colegiado, a fim de identificar dúvidas, aprimorar a comunicação e identificar oportunidades de melhoria nas disciplinas ofertadas no contexto da pandemia. Essa reflexão é complementada por Bruna de Souza Gomes e Teresa Cristina Silva Pereira, no capítulo seguinte. Em “A Experiência dos Alunos e Representantes de Turma com o Grupo de Repasses do Colegiado de Jornalismo”, as autoras descrevem a experiência de repasse de informações por meio de representantes de turma, uma solução que procurou colocar os estudantes em contato mais próximo com o Colegiado, apoiando-se em troca de informações via Whatsapp.

No capítulo “Tem alguém aí? Um ERE na sala de aula”, o professor Carlos Magno Camargos Mendonça observa, com perspicácia, a maneira como a Universidade foi obrigada a se movimentar frente à necessidade de adaptação da educação formal num contexto de crise sanitária. Essa adaptação também demandou adequações no ambiente doméstico e na infraestrutura de conexão de alunos e professores, a fim de viabilizar um ambiente minimamente favorável ao diálogo mediado por dispositivos digitais conectados em rede.

Dando sequência aos relatos das experiências docentes durante o Ensino Remoto Emergencial, o professor Camilo Aggio, no capítulo 12, “Da emergência à permanência: o que fica e o que sai com o ERE?”, longe de minimizar a relevância da presencialidade nas relações de extensão, pesquisa e ensino-aprendizagem, reflete sobre como determinadas práticas e conhecimentos adquiridos na experiência do ERE podem ter trazido contribuições positivas mais duradouras que incrementem as formas tradicionais de trabalho nas Universidades.

No capítulo 13, “No tempo da delicadeza: experiências de acessibilidades possíveis e hospitalidade”, as professoras Camila Mantovani e Sônia Pessoa recolhem relatos de experiências de discentes com deficiência que dividiram a sala de aula com outros sem deficiência, além de refletir sobre os impactos da pandemia e a educação inclusiva e a escolha de se pensar a hospitalidade e o acolhimento a pessoas com deficiência em projetos de Comunicação.

Os capítulos 14 a 20 têm como ponto comum os relatos de soluções encontradas no âmbito do ERE para disciplinas nas quais a (con)vivência e a experiência prática e/ou laboratorial têm um forte componente pedagógico e que, dadas as condições do ERE, tiveram de ser suspensas, repensadas, redefinidas. Assim, uma espécie de inventário de sensibilidades comparece no Capítulo 14, em “Tornar Sensível a Mediação Digital: Um Experimento de Cocriação Decolonial em Diálogos com Filosofias Afrodiaspóricas e Ameríndias da Imagem”, escrito pela professora Luciana de Oliveira em co-autoria com os discentes Ana Paula Veras Camurça Vieira, Elison Oliveira, Ester Santos, Fábio de Carvalho, Frederico Carvalho, George de Sousa, Iago Porfírio, Leandro Lopes, Leonardo Câmara, Rafael Mello e Washington Oliveira. Diante da impossibilidade das aulas-ato, aulas-performance, aulas-seminário, aulas-roda de conversa, aulas-caminhada, típicas da forma presencial da disciplina, apresenta-se a solução para um fórum cocriativo consubstanciado num documento de trabalho colaborativo e compartilhado, chamado de “contra-arquivo sempre em feitura”, que reuniu pelo menos três tipos de geradores sensíveis: palavras escolhidas a partir dos sistemas de relevância de cada pessoa; imagens vistas e comentadas previamente às aulas ou pesquisadas no pós-aula; e pessoas que trouxeram seus corpos-saberes ao diálogo vivo na interação síncrona.

Já no capítulo 15, “Entre o ‘Fora’ e o ‘Dentro’ da Sala de Aula: Relato de Experiência de Práticas Laboratoriais Online no Ensino da Comunicação”, por Vanessa Cardozo Brandão, aponta como, diante da intenção principal de engajar discentes com as propostas de realização de atividades práticas mesmo fora do espaço laboratorial, uma estratégia pedagógica se tornou central nesse processo: a presença de convidados externos - no caso, clientes reais, com problemas de comunicação

contemporâneos e, muitas vezes, derivados do próprio contexto de reorganização de mercado diante da pandemia.

No Capítulo 16, Eduardo de Jesus, após um belo panorama em torno dos afetos e experiências do audiovisual em “Ver junto ou compartilhar a tela? A imagem em movimento nas salas de aula em tempos de pandemia”, relata as tentativas de manutenção, no âmbito do ensino remoto, do gesto de “ver junto” como método e procedimento didático.

Questão similar encarada por Joana Ziller no capítulo 17: “Mulheres Não Heterossexuais: articulação de copresença para inclusão de todxs xs estudantes”, disciplina que tem estudantes de diversas áreas e que, no contexto da pandemia, era composta majoritariamente por mulheres também diversas – estrangeiras em mobilidade, cotistas, mães com as crianças em casa, trabalhadoras que tiveram de ampliar a jornada presencial ou alterar os horários, entre outras. Dessa diversidade emergem também os desafios discentes relatados pela autora em torno do acesso ao equipamento, ao sinal de celular, horários fixos. Na perspectiva de “não deixar ninguém para trás” um programa foi montado pensando na equanimidade das oportunidades de discussão; na melhor distribuição avaliativa do cronograma e busca por uma ambiência complementar que permitisse a interação mais próxima e a troca de experiências.

O impacto do ERE na convivência pedagógica laboratorial no âmbito das atividades relacionadas aos sons e ao rádio também foi alto. E as soluções encontradas são relatadas por Graziela Vianna no capítulo 18 em “Sons da Pandemia: um relato das práticas pedagógicas na disciplina Som e Sentido em tempos de ensino remoto e isolamento social” em que, igualmente, respostas práticas e pedagógicas foram construídas junto aos discentes do primeiro período de jornalismo em torno do desafio de se ensinar, captar, editar e montar as paisagens sonoras, matéria prima e foco central da atividade. Problemática muito próxima da abordada também no Capítulo 19: “Rádio pandêmico: experiências afetivas no Laboratório de Rádio e Mídias Digitais”, por Sônia Pessoa, Phellipy Jácome e Jéssica Almeida, em que, diante do desafio da manutenção da oitava temporada da Rádio Terceiro Andar, foi necessária uma ampla adaptação das dinâmicas pedagógicas para poder fomentar um sentimento de cooperação e de pertencimento a um projeto mais amplo

do que a experiência da atividade acadêmico-curricular em três movimentos complementares: o reconhecimento inicial de diagnósticos para que docentes envolvidos pudessem entender as prioridades, expectativas e formação dos estudantes; a produção e discussão de pautas para a oitava temporada e, por fim a oferta de um ciclo de criação à livre escolha discente que, em grupos, propuseram o piloto de um produto sonoro.

O desafio de como superar esse “estar junto” no processo pedagógico entre discentes e entre estes e docente foi novamente abordado em atividade dedicada ao exercício dramatúrgico da performance no Capítulo 20, “Estamos juntos, de outra forma: a performance da presença como metodologia de ensino-aprendizagem em dimensão remota e afetiva” por Juarez Guimarães e Márcio de Melo, que, com relatos independentes, apresentaram discussões e conceitos que atravessam sua constituição e práticas, estabelecendo reflexões sobre estratégias de ensino-aprendizagem e com uma descrição dos procedimentos utilizados e aplicados, tais como a “Partilha dos combinados”, “Ritos iniciais”, “Carta para o futuro”, “Show de talentos”, “Memorial afetivo” e Manifestos.

No Capítulo 21, “Experiências Temáticas de Pesquisa em Projetos C - Jornalismo a partir dos Acervos da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional”, Nísio Teixeira aponta como recursos previamente trabalhados na base de dados digital da Hemeroteca Nacional e, conseqüentemente, uma textualidade do jornalismo de outrora pode se metamorfosear em temas de interesse atuais e contemporâneos para os discentes, produzindo levantamentos e relatos dos mais variados. De forma semelhante, uma metodologia de trabalho previamente aplicada por Carlos Alberto de Carvalho na disciplina Seminários de projeto experimental com suas adaptações para o ERE também foram abordadas no Capítulo 22 em “Como Elaborar o Projeto de Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso”.

Por fim, nos capítulos 23 e 24, Paula Simões e Ângela Marques fazem a partir também da própria experiência docente, uma espécie de balanço das principais questões, tensões e soluções em, respectivamente, “Interações comunicativas no contexto do Ensino Remoto Emergencial: desafios e possibilidades” e “Encontros possíveis em meio ao isolamento

social: reflexões éticas, políticas e comunicacionais na experiência do ensino remoto”. Neste, Ângela Marques evoca, sobretudo a partir de Jacques Rancière, a fabulação do acolhimento, da escuta, dos dizeres do avizinhamo e da esperança, sobretudo no contexto da pandemia e das aulas remotas, que tecem articulações, povos e diferentes arranjos sociais que sustentam e amparam a pulsação dinâmica dos movimentos que registram nossas passagens e permanências em diferentes limiares da vida. Naquele, inspiradas pelas reflexões de Louis Quéré, Vera França e Paulo Freire, a autora discute algumas possibilidades de diálogo e interação no contexto do ERE, apesar de todos os limites impostos pelo distanciamento social e pelos dispositivos técnicos que viabilizam a sala de aula online a partir de um relato de experiência vivida com turmas de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda.

I

Experiências institucionais

CAPÍTULO 1

O Ensino Remoto Emergencial nos cursos de graduação da UFMG: planejamento coletivo, implementação e avaliação

BENIGNA MARIA DE OLIVEIRA

BRUNO OTÁVIO SOARES TEIXEIRA

MARIA JOSÉ BATISTA PINTO FLORES

A decretação da pandemia da doença covid-19 pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, afetou de maneira abrupta todos os níveis de ensino, especialmente, pela suspensão praticamente imediata das atividades presenciais. Nesse contexto, em 18 de março de 2020, por meio de Portaria da Reitora e considerando as recomendações do Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e das autoridades sanitárias municipais quanto a medidas de proteção e segurança, foram suspensas, por tempo indeterminado, as aulas presenciais dos Cursos de Graduação, Pós-Graduação, Extensão e da Educação Básica e Profissional nos campi da UFMG em Belo Horizonte e Montes Claros.

Foi nesse momento, diante das circunstâncias impostas pela pandemia, que a instituição se viu desafiada a organizar o processo de ensino-aprendizagem sem a interação física entre os docentes e os estudantes. Neste capítulo, é apresentado um breve histórico das reflexões e recomendações da Câmara de Graduação (CG) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG durante o processo de planeja-

mento e implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), assim como são relatadas algumas ações, executadas em parceria com outras instâncias institucionais, que foram fundamentais para dar suporte e viabilizar esse processo.

Imediatamente após a suspensão das aulas presenciais, teve início uma intensa movimentação por parte dos diversos segmentos da UFMG, envolvidos com o ensino de graduação, na busca por informações e orientações. A possibilidade de realização de atividades “a distância” gerou intensa preocupação nos estudantes que relatavam dificuldade de acesso à internet e a equipamentos adequados, necessidade de retornar às cidades de origem, o que também dificultaria, para alguns, o acompanhamento dessas atividades. Por parte dos docentes, coordenadores de Cursos de graduação e diretores de Unidades acadêmicas, as principais dúvidas estavam relacionadas a uma possível autorização para utilização de tecnologias de informação e comunicação (TDIC) para dar continuidade às atividades didáticas e avaliativas e qual seriam os limites normativos e as diretrizes pedagógicas.

Diante dessa situação sem precedentes, a CG reuniu-se, em 19 de março de 2020, para analisar as normativas recém-publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais dispunham sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19, podendo a instituição optar ou não pela referida substituição. A CG considerou indispensáveis, para a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (ou por atividades didáticas a distância), os seguintes parâmetros: i) condições de oferta e acesso a todos os discentes, ii) garantia de qualidade do ensino ofertado e iii) cumprimento das normas vigentes que compreendiam a Resolução CEPE Nº 13/2018, a Portaria MEC Nº 2117/2019 e a Portaria MEC Nº 343 (alterada pela Portaria MEC Nº 345).

A CG avaliou que a heterogeneidade do corpo discente da UFMG não permitia, naquele momento, garantir que todos teriam acesso frequente e estável aos recursos computacionais necessários para acompanhamento das atividades. Cabe destacar que as Portarias do MEC determinavam como responsabilidade das instituições de ensino a “disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conte-

údos ofertados bem como a realização de avaliações”. Os relatórios do Setor de Estatística da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) apontavam que, em 2019, 56% dos ingressantes na graduação da UFMG declararam renda familiar de até cinco salários-mínimos, 49% não residiam em Belo Horizonte e mais de um quarto dos estudantes eram assistidos pela Fundação Mendes Pimentel (Fump), ou seja, estavam em situação de vulnerabilidade social. Diante dessa realidade, uma grande parcela dos estudantes dependia dos espaços da UFMG, que se encontravam fechados, para realizar as atividades a distância, e, portanto, a Universidade não teria como assegurar a disponibilização dessas ferramentas a todos de forma equânime e inclusiva.

Considerando a impossibilidade de garantir a equidade de tratamento aos estudantes, a CG tomou a decisão unânime de recomendar que o ensino de graduação da UFMG não substituísse as aulas presenciais por aulas em meios digitais e que também fossem suspensas as atividades avaliativas presenciais ou a distância e tarefas síncronas das disciplinas dos Cursos de graduação da UFMG. As decisões tomadas naquela reunião da CG apontaram os princípios que balizaram todas as discussões para o planejamento e implementação do ERE na UFMG: cuidado com a vida e a segurança da comunidade, equidade de tratamento aos/às estudantes e qualidade do ensino ofertado, atentando-se para o perfil do egresso que a UFMG deseja formar.

Naquelas primeiras semanas, quando a Universidade começou a lidar com as mudanças decorrentes das medidas de distanciamento social, não houve tempo para uma reflexão aprofundada sobre o que significaria essa interrupção das atividades presenciais. Estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos (TAE) tiveram que ajustar suas vidas, de maneira inesperada, ao cotidiano desconhecido do confinamento. Não somente a implementação do trabalho remoto nos setores administrativos e a intensificação das atividades de pesquisa e de assistência na área da saúde, voltadas para o enfrentamento do novo coronavírus, foram consideradas urgentes, mas também se identificou a necessidade imediata de construção de alternativas para viabilizar as atividades de ensino e para assegurar o vínculo dos estudantes com a instituição, tendo em vista a previsão de longo período de interrupção

das atividades presenciais. De forma simultânea e integrada, as diversas instâncias envolvidas com o ensino de graduação começaram a trabalhar, no âmbito de suas competências.

A construção da política de inclusão digital, coordenada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e pela Fump, foi fundamental. Essa construção teve início com uma consulta aos estudantes de graduação e pós-graduação para entender o seu perfil e suas necessidades para o acompanhamento das aulas em meios digitais. A partir dessa avaliação, foram lançadas diversas “Chamadas de Auxílio à Inclusão Digital”, direcionadas para grupos e necessidades específicas, contemplando estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, incluindo chamadas direcionadas para estudantes com deficiências, indígenas, quilombolas e para a população do campo. Essas chamadas foram acompanhadas pela manutenção da maior parte das modalidades de auxílio direcionadas aos estudantes assistidos pela Fump de forma a contribuir para a sua permanência na Universidade, em um momento para o qual já se vislumbrava o agravamento das desigualdades sociais. A Administração Central determinou que fosse mantido o pagamento das bolsas acadêmicas, destinadas aos estudantes participantes de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, foi necessária a adaptação dos planos de trabalho dos bolsistas para que as atividades fossem desenvolvidas no modo remoto. Mais adiante, foi possível verificar o quanto a manutenção dessas bolsas foi importante para a continuidade dos diversos projetos, muitos relacionados a ações de enfrentamento da pandemia, para o suporte ao ensino remoto e para que muitos estudantes tivessem, pelo menos, um apoio financeiro mínimo.

Planejamento coletivo e implementação do ERE

Em 14 de maio de 2020, o CEPE deliberou que as Pró-Reitorias e as Câmaras do CEPE iniciassem discussões com vistas ao planejamento para retomada de atividades, considerando medidas de curto, médio e longo prazo. Ainda que não fosse possível prever datas para o retorno de atividades presenciais, avaliou-se que era fundamental que esse planejamento fosse iniciado em amplo diálogo com a comunidade acadêmica e os órgãos Colegiados.

No que diz respeito ao ensino de graduação, a CG já vinha realizando, desde abril de 2020, discussões, tomando como pergunta orientadora: “que processos de ensino-aprendizagem estamos fomentando ou gostaríamos de fomentar?”, considerando que essa reflexão deveria contribuir para a definição de ações emergenciais, mas também para avaliação e aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem conduzidos na Universidade.

Foram estabelecidos, inicialmente, os princípios norteadores para esse planejamento, que reiteraram aqueles apontados pela CG em março de 2020, como a garantia da qualidade do ensino ofertado, a atenção à heterogeneidade do corpo discente na avaliação das condições de oferta das atividades acadêmicas curriculares, devendo ser estabelecidas políticas de apoio e acompanhamento para estudantes em situação de vulnerabilidade, e a necessidade de cumprimento das normas vigentes, com atenção aos casos excepcionais. No entanto, outros aspectos foram incluídos como a importância de se considerar também a diversidade do corpo docente, dos Cursos, das áreas do conhecimento e das Unidades Acadêmicas, a situação de infraestrutura física e de tecnologia da informação da Universidade e as propostas apresentadas pelo Comitê de acompanhamento das demandas discentes. O retorno escalonado às aulas e demais atividades presenciais deveria ser planejado em sintonia com as diretrizes estabelecidas pelas autoridades sanitárias e pelo Comitê Permanente da UFMG. Nesse contexto, a primeira ação indicada pela CG foi a realização de uma consulta aos Colegiados de Cursos de Graduação e respectivos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). As diretrizes gerais para o planejamento e ações correspondentes seriam estabelecidas pela Câmara de Graduação, com participação de Colegiados e NDE, no âmbito de suas competências, tendo como referência inicial os resultados obtidos por meio da referida consulta.

Em relação à consulta, a CG recebeu, até o dia 12 de junho de 2020, respostas de 77 (99%) dos 78 Colegiados, correspondendo a 89 (98%) dos 91 Cursos de graduação. Após analisar os resultados desse diagnóstico, a CG deliberou pela criação de três grupos de trabalho (GT) para definição de diretrizes para comunidade acadêmica quanto a: i) estratégias de ensino-aprendizagem; ii) atividades avaliativas para os estu-

dantes e ações de avaliação e monitoramento das estratégias adotadas no processo de retomada das aulas; e iii), possibilidades de flexibilização do regime acadêmico. Esses grupos de trabalho contaram com a participação de representantes docentes e discentes de diferentes áreas do conhecimento. Considerando que as circunstâncias não permitiam, naquele momento, o retorno às atividades presenciais e, mesmo naqueles casos excepcionais em que as atividades presenciais fossem consideradas imprescindíveis, elas só poderiam ocorrer com os devidos cuidados de biossegurança, incluindo as medidas de distanciamento social, foi proposto que a retomada das atividades acadêmicas curriculares ocorresse em três etapas:

- Etapa 1: diagnóstico, planejamento, regulamentação da oferta e integralização de atividades acadêmicas complementares e de atividades voltadas para os concluintes, e preparação e formação dos docentes para as atividades de ERE
- Etapa 2: implementação do ERE
- Etapa 3: ERE com ampliação gradual das atividades presenciais.

Além disso, a CG assumiu como premissa que, caso fosse definida a retomada das atividades por meio do ensino remoto, essa opção deveria ser encarada como temporária e emergencial, não significando migração para a modalidade de ensino “Educação a Distância”, que apresenta regulamentação própria, requer planejamento de estratégias e mediação pedagógica específicas e profissionais capacitados.

Essas propostas foram aprovadas pelo CEPE em 10 de junho de 2020, assim como as principais ações e condições consideradas imprescindíveis para viabilizar a realização de cada uma dessas etapas. Entre as condições consideradas fundamentais para o início da etapa 2 (ERE), cabe destacar a importância de que houvesse a implementação de uma política de inclusão digital da Universidade, garantindo condições de acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pela comunidade discente, assim como o estabelecimento e divulgação de diretrizes para o uso de TDIC disponibilizadas aos docentes ou indi-

casas pela Instituição para prática do ERE e que fosse estabelecido um prazo suficiente para adaptação dos diversos segmentos envolvidos antes da retomada das atividades.

Tendo como referência essas reflexões e propostas, em 09 de julho de 2020, o CEPE aprovou a Resolução CEPE N° 02/2020, que dispõe sobre a regulamentação do ERE para os Cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença covid-19. Nessa resolução, o ERE foi definido como regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica assentada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação estudante-docente-conhecimento.

Diante disso, estava regulamentado o ERE para substituição temporária das aulas presenciais de atividades acadêmicas curriculares teóricas, práticas ou teórico-práticas dos Cursos de graduação da UFMG, em caráter excepcional. A definição das atividades acadêmicas curriculares que seriam ofertadas de acordo com o ERE, ficaria a cargo dos Colegiados, ouvidos os Departamentos ofertantes. De acordo com a Resolução, deveriam ser implementadas ações que favorecessem à integralização dos Cursos, priorizando-se os estudantes concluintes. Outros aspectos que merecem destaque são aqueles relacionados à flexibilização do regime acadêmico, como a concessão automática de dois períodos letivos no tempo máximo de integralização (TMIR) atribuído ao estudante, não aplicação do desligamento por infrequência, a aprovação de requerimentos de trancamento total ou parcial de matrícula com justificativa por motivo de impossibilidade de acompanhamento das atividades remotas durante período de pandemia da doença covid-19.

Para dar apoio aos docentes, discentes e TAEs, foi elaborado, por dois dos Grupos de Trabalho (GT Ensino-aprendizagem e GT de Atividades avaliativas) instituídos pela CG, o guia “Ensino Remoto Emergencial na UFMG”, que contém diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ERE nos Cursos de graduação da UFMG; possibilidades de adaptações ao ERE, buscando oferecer referências de organização e planejamento de ensino e recomendações sobre as tecnologias disponíveis para sua realização no ERE; e uma seção dedicada à discussão dos princípios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem no

contexto de ERE, apresentando os subsídios teóricos sobre concepções de ensino-aprendizagem, avaliação e tecnologias digitais no ensino.

Considerando o compromisso da Universidade com a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), em parceria com diversas instâncias da UFMG, também elaborou um guia, intitulado “Recomendações para promoção da acessibilidade no ensino não presencial”, visando subsidiar os docentes a organizarem suas práticas de ensino no sentido de garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

Em 03 de agosto de 2020, aconteceu o reinício do primeiro período letivo de 2020 (2020/1), uma vez que quase três semanas já haviam sido cumpridas para o mesmo antes da pandemia. Esse retorno foi precedido por quatro meses de muito diálogo entre os diversos segmentos da Universidade, intenso investimento para a oferta de processos de formação e acompanhamento dos movimentos de outras Universidades. O ERE foi a alternativa possível para a retomada do ano letivo, garantindo a continuidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes nos 91 Cursos de graduação da UFMG. Cerca de 92% das turmas de atividades acadêmicas curriculares (teóricas, práticas e teórico-práticas) cuja oferta teve início em março de 2020 foram adaptadas para o ERE em agosto de 2020. Houve cancelamento de 12,5% das turmas práticas previstas para 2020/1. Para as turmas teórico-práticas, esse cancelamento foi de 10% e, para as teóricas, foi somente de 1,8%.

Diante de um cenário de tantas incertezas, ficou evidente que seria imprescindível muita flexibilidade, colaboração e apoio mútuo entre docentes e discentes. Conforme previsto, foi necessário um esforço coletivo e individual dos docentes para um planejamento minucioso do processo de ensino-aprendizagem com atenção para a forma como seria estabelecida a mediação pedagógica e tecnológica entre estudantes, professores e conhecimento (UFMG, 2020).

Após seis meses de suspensão das atividades presenciais, foi aprovada, em setembro de 2020, a primeira versão do Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto, elaborado a partir da assessoria técnica-científica do Comitê de Enfrentamento do Novo Coronavírus e dos trabalhos da Comissão de Acompanhamento

designada pelo Conselho Universitário da UFMG. No entanto, durante todo o ano letivo de 2020, em função das restrições determinadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, apenas os Cursos da área da Saúde obtiveram autorização para oferta de atividades acadêmicas presenciais, direcionada exclusivamente para disciplinas práticas ou com atividades assistenciais. Assim, no segundo período letivo de 2020, houve oferta presencial de algumas turmas de atividades práticas para esses Cursos, contribuindo para aumento de 4,8% de turmas com carga horária prática ofertadas em 2020/2 em comparação a 2020/1.

Cabe destacar que a Pró-reitoria de Graduação procurou divulgar sistematicamente as diretrizes e resoluções estabelecidas, por meio de ofícios e outros documentos, interações pelo Moodle e outros canais, e pela manutenção de uma agenda intensificada de reuniões e contatos com os coordenadores de Colegiados de Cursos de Graduação e Chefes de Departamentos Acadêmicos para esclarecimento de dúvidas e sensibilização.

O Programa Integração Docente

O Programa Integração Docente foi instituído em abril de 2020 com o objetivo de apresentar as principais ferramentas e metodologias utilizadas pelo ensino a distância à comunidade acadêmica e responder à demanda de formação dos docentes, discentes e TAEs da UFMG para atuação no ERE. Coordenado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (Giz) da Prograd, pelo Centro de Apoio à Educação a Distância (Caed) e pela Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI), o Programa conta com a parceria de diversos órgãos e instâncias da UFMG, como o NAI, a PRAE, o Centro de Comunicação da UFMG (Cedecom) e a Coordenadoria de Assuntos Comunitários (CAC), que reuniram as suas competências para oferecer, aos docentes da Universidade, fóruns, oficinas, Cursos, webinars e outras ações virtuais de apoio ao uso de tecnologias digitais no ensino.

Tendo completado 15 meses, o Programa já havia promovido 19 fóruns e 12 webinars para toda comunidade da UFMG e público externo interessado e ofereceu atividades formativas a professores e estudantes, por meio de oficinas e miniCursos. Também foram publicados, no *site*

do Programa, diversos tutoriais e guias, na maior parte elaborados por docentes da UFMG. Ao longo desse período, o Programa consolidou-se como um espaço de formação, diálogo, troca de experiências e discussão sobre as práticas de ensino. Nesse sentido, o CEPE aprovou a inclusão de datas nos calendários escolares de 2021 e de 2022 para que fossem realizados os Seminários Integração Docente. O objetivo desses seminários é que sejam instituídos, em cada período letivo, momentos para o fortalecimento da cultura de autoavaliação, planejamento e trabalho coletivo no cotidiano das Unidades, articulando professores, estudantes e TAEs em torno do ensino de graduação, buscando o seu contínuo aprimoramento. A expectativa é que essa iniciativa permaneça nos calendários dos próximos anos, constituindo-se em um espaço/tempo marcado para o ensino.

Ao mesmo tempo, as articulações das instâncias envolvidas no Programa continuam a oferecer as ações formativas e a promover a socialização das experiências de ensino realizadas nos diversos Cursos, as quais têm enriquecido as práticas pedagógicas e ampliado o cenário educativo no cotidiano da Universidade.

Avaliação e Monitoramento do ERE

As diretrizes aprovadas pela CG previam a execução de um processo de avaliação e monitoramento do ERE que deveria ocorrer em diferentes momentos, sendo indispensável no meio e ao final do período letivo. O monitoramento deveria ocorrer em três níveis: no nível da atividade acadêmica curricular, sob responsabilidade do docente; no nível do Curso de graduação, sob responsabilidade do Colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) e no nível da Universidade, sob responsabilidade da Câmara de Graduação em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação da UFMG (CPA). O objetivo desse processo seria oferecer dados e subsídios para o planejamento das próximas etapas do ERE e para a melhoria das práticas adotadas, sempre em ação reflexiva e crítica e conforme a cultura de autoavaliação da UFMG.

Diversos Colegiados de Curso de graduação e seus respectivos NDE conduziram processos internos de avaliação e monitoramento e uma Comissão instituída pela Câmara de Graduação, apoiada pela Diretoria

de Avaliação Institucional (DAI), coordenou o processo no nível institucional, planejado para ser realizado em três fases, envolvendo docentes, TAE e discentes.

A primeira fase, considerada exploratória, consistiu em um questionário enviado aos Colegiados de Cursos de Graduação que foram responsáveis pelos contatos com os três segmentos da comunidade acadêmica. A consulta obteve participação de 75 dos 78 Colegiados de Curso, que tiveram acesso a 2.162 docentes (68% do total), 8.294 estudantes (26%) e 436 servidores TAE que atuam na graduação, demonstrando a adesão dos Colegiados à proposta, devendo ser destacado que muitos Cursos conseguiram mobilizar parcelas significativas de suas comunidades.

Os resultados dessa etapa demonstraram uma avaliação positiva em relação à experiência com o ERE, pois os respondentes se disseram satisfeitos, em sua maioria, ainda que tenham citado dificuldades de diversas naturezas.

Entre os relatos de boas práticas apontados pelos três segmentos, destacam-se: o trabalho colaborativo e em equipe, o compartilhamento de experiências, a adoção de novas estratégias de ensino, descoberta e uso de novas ferramentas tecnológicas, melhoria do material didático utilizado nas disciplinas, processos avaliativos mais distribuídos e variados, o suporte da UFMG aos discentes para aquisição de equipamentos, e as atividades promovidas pela Universidade para discutir o ERE. Em relação às dificuldades, foram citados: inexperiência e necessidade de apoio/formação para utilização de recursos tecnológicos, gastos com aquisições de equipamentos, dificuldade para conciliar o tempo e espaço doméstico com trabalho/estudo, estresse/sobrecarga, falta de acessibilidade para pessoas com deficiência e questões relacionadas à interação entre docentes e discentes.

A segunda fase do monitoramento teve como objetivo sistematizar as informações sobre o ERE no primeiro período letivo de 2020, por meio da aplicação de três questionários, um para cada segmento da comunidade acadêmica: discentes, servidores docentes e TAE. Os questionários, elaborados com perguntas baseadas nos dados coletados durante a primeira fase do processo, foram enviados nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, caracterizando assim a avaliação do final do período letivo. Nessa segunda fase, também houve boa adesão ao

processo e aproximadamente 15 mil pessoas responderam à consulta, sendo 1.712 docentes (48% do total), 12.303 estudantes (41%) e 996 servidores técnico-administrativos (24%).

Na terceira fase foram triangulados os dados da segunda fase com aqueles produzidos rotineiramente pelo de Setor de Estatística da Prograd. Cabe destacar que as análises foram feitas na perspectiva do ensino remoto e não para estabelecer comparações com o ensino presencial. O relatório final, com os resultados das três fases, apresentou análises relativas aos dados gerais da Universidade, mas também disponibilizou dados específicos por Curso para que os Colegiados pudessem consultar e efetuar suas próprias avaliações.

Os resultados obtidos trouxeram informações valiosas. De acordo com as conclusões apresentadas no Relatório da Comissão de Monitoramento e Avaliação do ERE nos Cursos de Graduação da UFMG, os dados indicaram consolidação de acesso e uso de equipamentos tecnológicos e Internet para o ensino em decorrência da implementação do ERE, contribuindo para a inclusão digital. A proposta do ERE teve ampla adesão de professores e estudantes, explicitando esforço e investimento, caracterizado como sobrecarga por esses sujeitos. Para se adequarem ao ERE, os docentes reavaliaram os planos de ensino, adequando seus conteúdos, metodologia e formas de avaliação, buscando por metodologias e recursos didáticos e incorporando alternativas de ensino que contemplavam a comunicação mediada pelas tecnologias digitais. Entretanto, essa produção intensificada de recursos e atividades foi percebida pelos estudantes como excesso de atividades e exigência de mais tempo de dedicação aos estudos. Esses relatos parecem indicar a necessidade de readequação dessa produção inicial aparentemente excessiva, realizada em um momento emergencial, para uma produção qualificada do ponto de vista pedagógico, considerando que ainda não há perspectiva de retorno imediato e amplo ao ensino presencial.

Em relação aos processos avaliativos, considerando a recomendação da CG de que fosse adotada a concepção de avaliação formativa e a diversificação das formas de avaliação, repensar os procedimentos constituiu-se em um desafio para os docentes. No entanto, a partir das respostas aos questionários, foi possível inferir que houve mudança nesses processos entre o início do período letivo e o final, uma vez que

a percepção dos estudantes foi mais positiva em relação aos métodos e tempo para realização das avaliações nas respostas da segunda fase, quando comparadas com as respostas da primeira fase.

Deve ser destacado que também foram avaliados aspectos relativos aos desafios observados à relação professor-estudante no ERE, à saúde física e mental da comunidade da UFMG e condições de acessibilidade para estudantes com deficiência.

A análise desses resultados, detalhados no relatório final, demonstra que a comunidade universitária, diante de condições desafiadoras e muitas vezes adversas, que afinal eram esperadas, se mobilizou, encontrou alternativas e desenvolveu experiências exitosas. Mas, também indicam a necessidade de fortalecimento das redes de apoio mútuo e institucional, da implementação de ações de promoção da saúde da comunidade acadêmica, de formação permanente para docentes e TAEs, e de acompanhamento dos estudantes em suas condições de estudos.

Além da avaliação realizada pela Comissão, a Prograd, com apoio da Coordenação de Sistemas Acadêmicos, realizou uma análise comparativa dos seguintes indicadores do ensino de graduação antes e durante o ERE: número de turmas ofertadas, número de concluintes, número de trancamentos totais e parciais de matrícula e número de desligamentos.

Em comparação a 2019, observou-se uma redução (7,6% e 6,9% para 2020/1 e 2020/2, respectivamente) no número total de turmas ofertadas para os três tipos (teórica, prática e teórico-prática), especialmente para as turmas práticas (12,8% e 8,6% para 2020/1 e 2020/2, respectivamente) para os dois períodos letivos de 2020. O número total de concluintes em 2020/1 foi 6,4% menor do que a média do mesmo número para os períodos letivos 2018/1 e 2019/1, guardando semelhança com o percentual de redução de turmas ofertadas durante o ERE. Considerando as dificuldades impostas pela pandemia, avalia-se que o esforço coletivo para implantação do ERE permitiu mitigar os efeitos na integralização dos Cursos.

Por um lado, observou-se aumento no número de trancamentos de matrícula realizados pelos estudantes de graduação. Em 2020/2, 8,6% do total de estudantes de graduação da UFMG realizaram trancamento total de matrícula, ao passo que, em 2020/1, esse percentual foi de 6,1%. No ano letivo anterior (2019) à implantação do ERE, 4,6% dos estudantes de

graduação realizaram trancamento total de matrícula. Por outro lado, o número médio de desligamentos por indicadores de desempenho (NSG e RSG) insuficientes em 2020 (quando o ensino ocorreu segundo ERE) é praticamente a metade do mesmo indicador para 2019. Em 2020, de acordo com flexibilizações de regime acadêmico previstas pela Resolução CEPE No 02/2020, não houve desligamento por infrequência e nem por exceder ao tempo máximo de integralização.

Considerações finais

Em um contexto de poucas referências teóricas e sem um modelo a ser seguido, a implementação do ERE na UFMG foi precedida de um processo de planejamento coletivo e ancorada no diálogo e compartilhamento de experiências entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica. Conforme consta no Relatório da Comissão de Monitoramento, pode-se afirmar que o cenário da pandemia representou uma oportunidade ímpar e desafiadora para os docentes repensarem suas metodologias de ensino. Esse processo colaborativo resultou em avanços na direção de uma concepção de “integração docente” compreendida como atitude necessária para o ensino de graduação, que extrapola os tempos da pandemia e a condição de um programa, podendo contribuir efetivamente para a excelência do ensino de graduação sem perder de vista sua relevância social.

Diversas iniciativas articuladas pelos órgãos da Administração Central, Colegiados, NDEs, Departamentos Acadêmicos e docentes envolvidos com o ensino de graduação, incluindo aquelas que já aconteciam antes da pandemia, ganharam visibilidade durante esse período e a expectativa é de que haja continuidade desse movimento para além do ERE.

As análises realizadas durante o processo de monitoramento do ERE ressaltaram a importância de manter sua distinção em relação a qualquer modalidade formal de ensino, reiterando o seu caráter emergencial e transitório. No entanto, a experiência acumulada será fundamental para o planejamento do retorno gradual às atividades presenciais, mantendo o compromisso com os princípios estabelecidos pela CG: segurança, equidade e qualidade.

Referências

UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais. Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Ofício Circular N° 5/2020/Prograd-GAB-UFMG*. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/Prograd/Prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Oficios-Circulares-Comunicados-e-Informacoes/2020>. Acesso em 29 jun. 2021.

UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais. *Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ofício N° 27/2020/Prograd-SAD-UFMG Síntese das reflexões e recomendações da Câmara de Graduação*. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/Prograd/Prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Oficios-Circulares-Comunicados-e-Informacoes/2020>. Acesso em 29 jun. 2021

UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais. Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução No 05/2020, DE 12 DE JULHO DE 2020. *Estabelece diretrizes sobre processos avaliativos e aferição de assiduidade para o Ensino Remoto Emergencial dos Cursos de graduação da UFMG*. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/Prograd/Prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Resolucoes-da-Camara-de-Graduacao/2020>. Acesso em 29 jun. 2021.

UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução No 02/2020, de 9 de julho de 2020. *Regulamenta o ensino remoto emergencial para os Cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença covid-19*. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>. Acesso em 29 marc. 2021.

UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais. *Plano para o retorno presencial de atividades não adaptáveis ao modo remoto na UFMG*. Disponível em: https://ufmg.br/storage/5/6/0/5/5605bbca05ab100a6f9946f7e5402855_16237752621319_1639181798.pdf. Acesso em 29 jun. 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa Integração Docente. *Histórico*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/proposta/>. Acesso em 29 jun. 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Graduação. *Comissão de Monitoramento e Avaliação do Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG*. Relatório Final. Março de 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. *Pró-Reitoria de Graduação. Avaliação do ERE nos Indicadores de Graduação*. Maio de 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Graduação. Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos Cursos de Graduação da UFMG. *Integração Docente: ações formativas para as práticas pedagógicas. Comissão Monitoramento e Avaliação*. Belo Horizonte, Julho 2020a, 38 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/wp-content/uploads/2020/07/ENSINO-REMOTO-2907.pdf>. Acesso em 29 jun. 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Graduação. *Recomendação para a promoção da acessibilidade no Ensino Remoto Emergencial (ERE)*. *Integração Docente: ações formativas para as práticas pedagógicas. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI*. Belo Horizonte, Julho 2020c, 32 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/wp-content/uploads/2020/07/recomendacoes-acessibilidade-ver2807f1.pdf>. Acesso em 29 jun. 2021.

CAPÍTULO 2

Participação ativa e construção de modelos e rotinas do trabalho remoto

BRUNO P. W. REIS

THAIS PORLAN DE OLIVEIRA

Naqueles dias vertiginosos de março de 2020 transitamos, em uma única semana, da preocupação relativamente distante com medidas administrativas a serem adotadas contra o novo vírus, para a suspensão progressiva de reuniões, viagens, aulas, até nos vermos, de repente, arremessados à perspectiva do inimaginável: o completo fechamento da Fafich para atividades presenciais, salvo por manutenção e segurança das instalações.

Como repetiríamos muitas vezes nas semanas e meses seguintes, não há (ou não havia) plano de contingência para pandemias. No início da noite de 19 de março, naquela última quinta-feira de expediente *in loco*, depois de suspendermos a agenda, comunicamo-nos com o Gabinete da Reitora, instruímos a Portaria e afixamos na porta da Diretoria a nota oficial com esta informação. Percorremos juntos o prédio já deserto, e nos despedimos sem saber bem o que esperar dos próximos dias, que afinal se estenderiam por semanas, meses – mais que um ano.

Hoje é difícil imaginar que apenas uma semana antes, na quinta dia 12, ainda seguíamos uma rotina quase habitual. Pois aquele foi o dia em que, trazida pelo Dawisson Belém Lopes, diretor adjunto da DRI, a perspectiva da quarentena entrou de vez no radar. No dia seguinte,

sexta, comunicado do Gabinete da Reitora determinava a suspensão de todos os ritos acadêmicos públicos, viagens, bancas e reuniões. As aulas eram mantidas (“por enquanto”), mas ficava claro que era uma questão de tempo. Pouco tempo.

O comunicado da Reitoria derrubou aquela que seria a primeira reunião da Congregação sob nossa gestão, e que já havia sido convocada. Havíamos tomado posse no final de dezembro de 2019, em janeiro e fevereiro estávamos em período de férias escolares e março parecia ser o início, de fato, de nosso mandato juntos. Na semana seguinte ao comunicado, ainda mantivemos a vida administrativa na unidade, com esforço crescente à medida que passavam os dias, sobretudo depois que as aulas foram também suspensas, a partir da quarta, dia 18. Em 19 de março, quinta-feira, o anúncio do fechamento do comércio em Belo Horizonte pela Prefeitura a partir do dia seguinte tornou insustentável a manutenção da rotina após aquela data. Depois de passar o dia em várias consultas, informamos a Reitoria da difícil decisão de já não abrir a unidade a partir do dia seguinte.

Nos primeiros dias, sinalizar que funcionávamos era a nossa principal preocupação. Não estávamos em greve, não estávamos em férias. A primeira providência foi assegurar a continuidade dos fluxos de comunicação com a comunidade externa, e para isso atiramo-nos obstinadamente à tarefa de redirecionar as chamadas feitas a quase todos os ramais da Fafich para os celulares das pessoas responsáveis pelos respectivos setores. Já intuíamos que, no atual ambiente tecnológico, aqueles ramais seriam relativamente pouco utilizados, mas era uma providência indispensável para afastar o fantasma de telefones tocando sem atendimento – e, até em seu simbolismo, manter a todos nós, membros da comunidade, ainda conectados aos canais institucionais até então habituais.

Para além da conexão externa, a conexão interna à Fafich foi favorecida pela criação de vários grupos em aplicativos de mensagem instantânea: com as coordenadorias dos Colegiados de graduação, com as pós, com as chefias dos Departamentos, com CENEX e NAPq e com os vários setores administrativos, como Secretaria-Geral, Gerência Administrativa, Pessoal, Informática, Biblioteca, Arquivo e, num só grupo,

os vários setores ligados à gestão patrimonial e contábil da unidade – Compras, Contabilidade, Patrimônio e Almoxarifado. A sensação de todos era aparentemente a mesma: logo estaremos de volta, mas enquanto isso precisamos nos organizar.

Exceto pela suspensão temporária das aulas, todos os processos deveriam continuar, tanto quanto fosse possível. Alguns de fato já tinham começado sua adaptação ao SEI – que felizmente havia sido implantado poucos meses antes. Outros não estavam prontos para a migração, outros haviam sido formalmente suspensos por atos da Universidade ou do governo federal. Mas para todos os demais foram disparados pedidos imediatos de providências ou orientação para instâncias superiores da Universidade, para sua necessária adaptação ao novo contexto. Claudio de Souza Faria, Secretário-Geral da Fafich, foi incansável naquela hora, como em tantas outras, trazendo, dia após dia, infinitas rotinas e processos, com instruções detalhadas para nossa execução online. Em poucos meses, para nossa própria surpresa, praticamente todos os processos estavam transplantados. Não havia o tal plano de contingência, mas era quase como se houvesse.

O tempo começou a passar rápido em meio às providências para colocarmos o funcionamento da Fafich no computador e nas nossas casas, literalmente. A cada dia fomos descobrindo e implementando novas maneiras de fazer o trabalho administrativo rotineiro da Diretoria, em sintonia com a Secretaria-Geral da Fafich e os demais setores administrativos mais próximos de nós. Enquanto nos adaptávamos às novas rotinas para administrar todos os processos, mantermos contato e prestamos auxílio aos Colegiados dos Cursos e às chefias dos Departamentos, a UFMG se organizava para planejar o retorno do semestre letivo de 2020/1 em regime temporário, totalmente remoto (o Ensino Remoto Emergencial, ou ERE). A retomada das aulas neste novo formato trouxe muitos e novos desafios para toda a comunidade, que passou a realizar uma de suas principais atividades, o ensino, em um formato completamente novo para a grande maioria de todos nós. Foram dias de apreensão e incerteza, mas, sobretudo, dias de muito planejamento e cooperação, para que o ERE se efetivasse, com todas as suas inevitáveis desvantagens mas, dadas as circunstâncias, também suas vantagens.

Estávamos retomando, embora de maneira muito diferente, a nossa vida acadêmica. Não sabíamos, ainda, como avaliar o impacto daquela transposição das aulas para o modo virtual. Mas sabíamos que estávamos tentando, da maneira possível para aquele momento.

Para a Diretoria, o desafio trazido com a retomada das aulas no ERE envolveu a participação ativa na construção do modelo, junto aos órgãos superiores da Universidade: Reitoria, Comitê Permanente de Enfrentamento ao Coronavírus na UFMG, Prograd, PRPG, Conselho Universitário. Envolveu também levar informações, ouvir e dialogar com nossa comunidade interna. Foram várias reuniões virtuais e conversas ao celular, com trocas importantes com muitas pessoas diferentes, com diferentes dúvidas e demandas. A união da nossa comunidade em um momento tão difícil para o país e para o mundo, como instituição forte e madura, com senso de responsabilidade e clareza quanto à sua missão e seu impacto, fez a diferença. Mesmo abalados, longe do espaço físico da Fafich, nos sentimos parte da UFMG por todo o tempo. Uma das experiências mais inusitadas, mas que simboliza com uma força peculiar que a Universidade segue adiante em sua missão é a reiterada realização, ao final de cada semestre letivo, das colações de grau em formato totalmente online.

Na Fafich, a retomada do semestre letivo coincidiu também, em julho de 2020, com a constituição do Comitê Local de Enfrentamento ao Coronavírus. Tendo identificado o mesmo traço no Comitê Permanente da UFMG, tentamos constituí-lo de maneira que soasse, digamos, *orgânica*, que pudesse ser percebida como *natural* pela comunidade, não arbitrária. Assim, sob a presidência da Vice-Diretora Thais Porlan, convidamos, de saída, a Gerente Administrativa da Fafich, Gleyce Kelle Pitangui Viana; a técnica de referência em RH na unidade, Cirene Vespasiano de Souza; os decanos entre os chefes de Departamentos e entre os coordenadores de Colegiados, Elton Antunes e Luiz Duarte Haele Arnaut. Por fim, o Diretório Acadêmico compareceu com sua própria presidente, Gabriella Rayne Alves Cipriano, e com Julia Montolar Sparovek, que mais tarde deu o lugar a Victor Sidartha Mandelli Noujeimi. Em 2021 o próprio Victor sucedeu Gabriella na presidência do DA e manteve-se no comitê, agora acompanhado por Lucas Fernandes. E Elton Antunes, ao findar

seu mandato na chefia do Departamento de Comunicação Social, cedeu seu lugar a José Angelo Machado.

Desde sua ativação o Comitê Local da Fafich tem atuado como instância consultiva de assessoramento da Diretoria da Fafich no diagnóstico permanente da operação da unidade durante a pandemia e no monitoramento da implementação local das normas de governança para enfrentamento dela, com base nas orientações gerais da Administração Central da UFMG, do seu Comitê Permanente de Enfrentamento e da Comissão de Acompanhamento designada pelo Conselho Universitário. O relato da atuação do Comitê Local tem integrado o expediente das reuniões da Congregação da Fafich desde então. Foram também muitos os desafios enfrentados pelos integrantes do Comitê ao longo de todo o período, em um esforço conjunto para informar, ouvir e procurar garantir segurança à nossa comunidade e ao público da Fafich. Com mais de um ano de funcionamento, o Comitê planeja, junto à Diretoria e à comunidade da Fafich, seguindo as orientações centrais da UFMG, a volta planejada e segura das atividades presenciais, de forma gradual.

Ainda em plena jornada, mas já com terra à vista, o sentimento mais forte é de gratidão. À comunidade, aos colegas, à equipe, à Universidade, à cidade. Na hora grave, poder servir é um privilégio que ajuda a dar sentido aos sofrimentos do dia-a-dia. Em breve ocuparemos novamente nossos corredores, salas, auditórios e espaços. Voltaremos a frequentar a Fafich, transformados por este tempo que tanto nos fez pensar, sentir e agir de novas maneiras. Que nos fez aprender, como é próprio de nossa missão.

CAPÍTULO 3

“Mas de tudo, terrível, fica um pouco,”

ELTON ANTUNES

No dia anterior a escrita desse texto me dei ao “luxo” de interromper o trabalho às 19 horas. Cansaço, dispersão, o trabalho de chefia de Departamento, mesmo “burocrático” e por mais automática a forma com que muitas vezes é realizado, já não renderia nada. Atividades docentes relacionadas ao ensino então, nem pensar. Toca então acompanhar mais um episódio da minissérie da CPI da Covid. *Ops!*: bate-boca, STF, depoente, senadores, TV Senado, sessão suspensa. Deixa achar qualquer outra série para ver.

Dia seguinte, logo pela manhã, 6 e pouquinho, e-mail institucional aberto. Três mensagens “não lidas”: “Lembrete textos E-book ERE PDEG”; “Ofício Cronograma Tramitação Projeto Pedagógico e Regulamento do Curso de Jornalismo no Colegiado de Graduação”; “Orientações iniciais para planejamento coletivo da oferta e da retomada gradual de atividades presenciais para Cursos de graduação da UFMG”. Café com ansiedade. Eu tinha parado às 19 horas, mas parece que isso não faz diferença.

Em 18 de março de 2020 a chefia enviou comunicado aos docentes e técnicos do Departamento informando do quadro de suspensão das

aulas e as orientações sobre jornada de trabalho da UFMG referentes à emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19). Começava ali uma rotina de trabalho remoto, acompanhamento de processos, reuniões nas telas e muita indefinição. O computador, e-mail e telefone dali em diante se transformariam nos dispositivos básicos não só de organização da agenda, do cotidiano e do trabalho, mas de desorganização da vida na Universidade. Momento de espanto e de espera. Muita especulação sobre a pandemia e suas consequências, muita expectativa sobre o que fazer. Aos poucos a instituição foi estabelecendo orientações, tomando decisões e reorganizando a continuidade das atividades – acadêmicas e administrativas. E estar na chefia de um Departamento, parece-me, foi novamente fundamental para perceber como essas duas dimensões não existem de forma separada.

Por isso, curiosamente, a dramaticidade da pandemia, sua “novidade”, me parece nos apanhou no Departamento em um processo que vem de muito antes e, penso, também ultrapassará a emergência sanitária. A pandemia parecia, num primeiro momento, acentuar um momento particularmente grave para a sobrevivência das Universidades públicas, mas para a vida do Departamento não era possível identificar ainda as consequências.

Tenho o entendimento de que no âmbito do Departamento de Comunicação Social trabalhamos muito e de diferentes modos. Mas, boa parte das vezes, conduzimos ações, individual e coletivamente, que prescindem ou se dão à revelia de uma coordenação institucional. O DCS, sem dúvida, chancela e autoriza o que docentes e técnicos realizam, mas me parece fazê-lo sempre a partir de um gesto de “confirmação”, boa parte das vezes de mera homologação que acaba por pedir/induzir uma intervenção individualizada dos servidores.

A maneira como projetos de pesquisa, de extensão ou de ensino têm sido tratados, ao longo dos anos, no âmbito do Departamento, dão uma medida dessas nossas dificuldades. A necessária referência que tais iniciativas apresentam para instâncias externas ou mais abrangentes – Colegiados de graduação, programa de pós, pró-reitorias ou agências de fomento, por exemplo – é proporcional ao desconhecimento que o

Departamento, como espaço de intervenção e trabalho coletivo, possui acerca de tais atividades. *E isso não veio com a pandemia.*

Sem se constituir nesse espaço de apropriação coletiva e ação coordenada, operamos no Departamento com um trabalho em geral de boa qualidade, mas algo desorientados, de forma pouco organizada e muitas vezes carentes de referências ou informações básicas. No contexto da pandemia, penso que tal situação apenas se exacerbou. Rotineiramente os diferentes sujeitos em atuação no DCS “tropeçam” nos procedimentos, nas rotinas e nas regras institucionais que organizam nosso trabalho (desde aquilo que podemos ou não decidir em nossas instâncias administrativas até ao que constrange a organização das diferentes carreiras, de docentes e técnicos). Certamente um microcosmo da Universidade.

A atuação na graduação, penso, é exemplar dessa realidade. Tenho a compreensão de que o corpo funcional do DCS atua na graduação sem poder (ou precisar) tratar informações básicas que qualifiquem sua intervenção, situação minimizada quando em funções de direção ou coordenação. Como docentes e técnicos, por exemplo, utilizamos pouco nas ações acadêmicas as informações acerca do fluxo de estudantes nos Cursos, índices de aprovação e reprovação, percepção dos alunos sobre o grau de dificuldade das disciplinas ou a impressão geral das/dos estudantes acerca dos Cursos. *Mas isso não veio com a pandemia.*

Certamente as condições impostas no momento acentuaram ainda mais algumas dessas dificuldades. As ações continuadas e sistemáticas que são realizadas pelos servidores lotados no Departamento seguiram com a coordenação realizada precipuamente a partir de outras instâncias de atuação – extensão, pós-graduação, pesquisa, formação transversal etc. – mas que para o Departamento, ao final, constitui uma espécie de mosaico de atividades a ser compilado em relatórios departamentais ou em demandas feitas por essas mesmas instâncias.

O distanciamento e o trabalho remoto, sem dúvida, expuseram as interdependências, provisoriiedades e precariedades de nossa ação. Operamos em tensão permanente entre uma dimensão organizativa do funcionamento institucional do Departamento (câmara; assembleia; chefia-subchefia e eventuais comissões) e a necessidade de que esse organograma não reduza nossa ação a formas burocráticas de comunicação e

modelos hierárquicos de organização. Cresceram as dificuldades para o trabalho Colegiado e coletivo que orientasse uma ação planejada. *E isso não ocorre só na pandemia.*

Reuniões abertas para mitigar tais dificuldades foram realizadas no âmbito do Departamento. Mas o crescimento e a reorganização das demandas para o conjunto dos servidores no quadro atual impediu processos sistemáticos e continuados de discussão.

Curiosamente, tive a percepção de viver agora um quadro similar, em termos internos ao Departamento, aquele vivido em junho de 1997. O Curso de Comunicação Social recebeu, então, a visita de um Comitê Externo de Avaliação, como parte do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Esse comitê, em um cenário interno já de opiniões divergentes e bastante fraturado quanto aos caminhos a se seguir, apresentou, diante de todos os professores do DCS reunidos, relatório em que afirmava:

O Curso de Comunicação Social da UFMG vive um momento importante de crise e transformação. A avaliação externa encontrou o Curso num processo latente de questionamento, conflito e insatisfação. Alunos, professores e funcionários têm queixas. Momentos assim são decisivos na história de qualquer instituição e podem ter resultados surpreendentemente bons. É momento de alto risco e grande oportunidade. O pior caminho é deixar tudo como está, porque isto acalmará os acomodados e frustrará os aflitos por mudanças e melhorias. (...) Houve consenso na comissão sobre um erro original. A fragmentação excessiva sabota todo o processo. O Curso de Comunicação Social está fragmentado. Não existe um Radialismo como profissão autônoma do Jornalismo. Não existe uma Relações Públicas desconectada de Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Há claramente em alguns momentos necessidade de enfoques diferentes, mas o processo de formação é único. (Comitê Externo de Avaliação Comunicação UFMG, 1997)

Fiquei então bastante impressionado com o que ocorrera, as discussões, a reunião dos professores, um clima de “acerto de contas”. O resultado da visita do comitê, que destacou no relatório marcadamente apenas os problemas identificados, embora tenham durante a visita apontado boas qualidades, acentuou ainda mais as diferenças no âmbito do DCS sobre os caminhos a seguir, em especial diante da reforma curricular em

discussão. Quando aluno da graduação, fui da primeira turma a cursar uma proposta de currículo apresentada à época (1985) como profundamente renovadora, em termos pedagógicos, do ensino de comunicação na Universidade. Em um quadro de carência material, escassos recursos humanos e debilidade acadêmica da área da comunicação, cursar tal currículo implicou para mim e para minha turma um intenso processo de discussão e mobilização ao longo de quatro anos de graduação. Um processo difícil e muito rico em termos de conhecimento da Universidade, de discussão de processos de ensino, de planejamento da vida acadêmica.

Desse modo, avaliações como as correntes no Departamento e Curso e mesmo as do PAIUB não eram de todo novidade para mim, ainda que minha chegada ao DCS fosse recente. Meses depois, frente a uma situação de virtual impasse e divisão do Departamento, fui “convidado” por diferentes professores a candidatar-me ao cargo de chefe, já que não seria visto necessariamente como “alinhado” a nenhuma das posições em discussão. Assim, pouco mais de seis meses após tornar-me professor efetivo, era eleito em assembleia geral e me tornava, a partir de 08 de outubro de 1997, chefe do DCS.

Uma das primeiras discussões e decisões a ser tomada no âmbito da assembleia/câmara do Departamento foi acerca da proposta de reforma curricular encaminhada pelo Colegiado do Curso de graduação e objeto de acentuada polêmica. Percebi, naquele momento, juntamente com outros docentes, a necessidade de amadurecer a discussão e imprimir novas perspectivas para o debate que, além de cristalizar posições antagônicas no âmbito do DCS, produzira até então uma proposta ainda no contexto de existência do currículo mínimo e sem a certeza do que representaria uma possível flexibilização curricular prevista pela LDB (Lei das Diretrizes Básicas da Educação) e já em discussão na UFMG. Era possível e desejável radicalizar a confecção de um currículo de comunicação mais de acordo com a vocação e o perfil docente e pensar em novas bases o perfil do profissional desejado e que deveria ser formado em uma Universidade pública e comprometida com a sociedade.

Eleito chefe e membro de uma comissão para que pudéssemos sair do impasse em que o Departamento se colocara, me vi imbuído de algumas convicções, expressas no documento:

Esta determinação requer a necessidade de promovermos um recorte epistemológico no amplo e complexo campo da comunicação social e uma problematização a respeito de nossas pretensões. A partir daí poderemos eleger, mais conscientemente, os caminhos que irão definir tanto o perfil dos formandos quanto modificar as práticas e formas de inserção de professores e alunos no cotidiano acadêmico do Curso/Departamento de Comunicação Social da UFMG. E se queremos mudar radicalmente o quadro atual, temos que assumir que faremos escolhas arbitrárias e ousadas com todas as consequências que isto significa para o nosso futuro. Serão estas arbitrariedades e ousadias que nos levarão a ter um papel mais ativo diante dos significados e das exigências diante dos mercados de trabalho e das demandas sociais de comunicação.

Será através destas escolhas que iremos projetar um desenho curricular marcado pela criatividade, responsabilidade pedagógica e compromisso ético com a sociedade, levando em conta o capital acadêmico acumulado até então e as novas demandas pedagógicas, profissionais e conceituais existentes no campo da comunicação.

Entendemos que este desejo não deve significar um simples voo de fênix onde as cinzas seriam um ponto zero de nossa caminhada pedagógica. Entendemos que devemos levar em conta e aproveitar o que conseguimos avançar tanto no Departamento quanto no Curso de Comunicação Social. (Comissão de Discussão Curricular do Departamento/Curso de Comunicação Social da UFMG, 1997)

Foi assim, na condição de chefe de Departamento, que me vi diante das circunstâncias de dar naquele momento um difícil “voto de minerva”, rejeitando a então proposta da coordenação/Colegiado de Curso, e com isso assumindo o compromisso de me empenhar na construção de novas condições de interlocução no Departamento para engendrar uma proposta que pudesse alcançar acordo produtivo entre docentes, técnicos e estudantes.

Mas até para que isso fosse possível, o Departamento não podia se resumir a discutir uma nova proposta curricular da graduação. O

período na chefia passava a ser de intensa programação entre diagnósticos, planejamento e o enfrentamento às questões administrativo-acadêmicas cotidianas. O objetivo era o de eleger princípios que orientassem o trabalho coletivo e os modos mais cooperativos para alcançar determinadas metas.

Lembro-me bem dos princípios eleitos, aparentemente simples se vistos anos depois, mas que à época catalisaram e ajudaram a organizar o esforço comum de melhorar a vida no trabalho cotidiano:

- As produções em comunicação (trabalhos tanto de natureza mais técnica quanto teórica) deviam ser tomadas como os eixos articuladores das atividades do DCS – uma orientação decisiva em um Departamento que era sempre apresentado como em disputa entre “teóricos” e “práticos”;
- O interesse acadêmico seria o critério fundamental para desenvolvimento de propostas e projetos e deveria levar em conta os aspectos do tripé ensino, pesquisa ou extensão, sem que a ênfase numa destas atividades negligenciasse a explicitação dos objetivos a serem alcançados nas outras áreas – um indutor importante para a articulação dos professores a uma atuação menos atomizada e que permitia dotar o Departamento de parâmetros mínimos de avaliação do que era realizado;
- Dar obrigatoriamente publicidade (tornar público) a toda produção/atividade fim do Departamento – uma forma de produzir informações que balizassem as reflexões do conjunto dos servidores e minimizasse o suplício do registro das atividades e da elaboração dos relatórios departamentais anuais;
- As prioridades institucionais deveriam orientar-se pelo trabalho coletivo e norteariam afinidades de interesses e de formação dos docentes – mais que fazer, era preciso fazer de modo articulado nas diferentes instâncias e segundo os diversos interesses;

- A própria introdução da prática de planejamento permanente e coletivo do trabalho nos núcleos, setores e nas instâncias colegiadas que deveriam atuar de forma menos administrativa.

Obviamente que a reorganização do trabalho dos docentes/servi-dores técnicos não se deu de forma automática, sem conflitos e muito menos atendeu a todas as expectativas. Mas, efetivamente, permitiu que conjuntamente os docentes e técnicos formulassem questões e propostas sobre a formação que se pretendia para o aluno de comunicação (gradu-ação), discutissem aspectos envolvendo o ensino/prática pedagógica, tratassem de forma articulada das necessidades de organização adminis-trativa e acadêmica do DCS e, por fim, debatessem a relação do Depar-tamento com o restante da Universidade, já que a interlocução até então era fortemente marcada por uma visão de prestador de serviços. Ou seja, em um momento particularmente rico da vida do Departamento, foi possível especificar objetivos e ações concretas, formular políticas e estratégias, propor normas e estabelecer novas rotinas.

Lembro-me particularmente bem dos momentos de revisão do Sistema de Informações Acadêmicas (INA) de 1997 e 1998 e da elabo-ração do relatório consolidado do Departamento e respectivo plane-jamento para os anos seguintes. A câmara departamental, ainda que inicialmente, conseguia ter uma visão articulada, de conjunto, do trabalho, dos problemas e das tarefas institucionais. Eu não esperaria mais, estando a tão pouco tempo na Universidade e relativamente “verde” com os processos institucionais.

Por que essa longa lembrança? Vinte cinco anos depois vejo, no contexto da pandemia, que o Departamento se apresenta diante de um quadro com contornos parecidos. A tragédia da pandemia – efetiva, cruel, assustadora – curiosamente não “mudou” ou tornou tão imprevisível nossa vida institucional. Vivemos hoje, face aos desafios de adap-tação da vida acadêmica, em todas as suas dimensões, às circunstân-cias do ensino remoto emergencial, a continuidade (e permanência) de outros processos.

O imbricamento das realidades dos Cursos de graduação da área de Comunicação e Departamento fazem com as dificuldades no âmbito dos

primeiros – mergulhados na discussão de novas matrizes curriculares - tenham também uma outra maneira particular de aparição junto ao DCS: a multiplicação das atividades de gestão, administrativas, em sua interface com o ensino. Coordenações, comissões, NDEs, representações, as “telas” de aparição se multiplicam. E, sempre convém lembrar, ultrapassando as funções de representação, os professores do Departamento desenvolvem também um conjunto de tarefas que permitem o adequado funcionamento do cotidiano e “rivalizam” com a dedicação necessária a um conjunto de outras atividades de perfil “mais acadêmico”. É o caso da gestão da infraestrutura de trabalho, essencial ao Curso e ao fazer dos docentes. Laboratórios de áudio, vídeo e informática, carentes de equipamentos e que demandam um esforço contínuo dos professores e técnicos para viabilizar condições de trabalho para o conjunto do Departamento e os estudantes dos Cursos de graduação foram, esses sim, modificados pela pandemia. E o trabalho eminentemente administrativo (gerência, guarda e manutenção de equipamentos) ressen-te-se da falta de servidores técnicos e traz dificuldades operacionais que acabam por consumir um tempo importante do cotidiano de trabalho.

Depois das iniciativas que em 1997 convergiram para a introdução do Currículo 2000, proposta pedagógica que se apoiou na flexibilização curricular indicada pela nova LDB adotada pela UFMG, depois a adesão da UFMG (e do Departamento) ao Reuni, iniciada em 2007 e implementada em 2011, e da modificação da graduação com o estabelecimento de Cursos autônomos na área de Comunicação pelo Conselho Federal de Educação, chegamos a 2021 necessitando continuar todo esse processo. O e-mail institucional (e o seu entorno de *sms*, *Whatsapp* e que tais) parece o painel de pregão da bolsa de valores. Tem esse texto para fazer, tem a tramitação dos projetos pedagógicos da graduação, tem o planejamento da oferta e retomada de atividades presenciais. E tem mais uma sequência de mensagens que chegaram após 7 da manhã. Novas mudanças se insinuam, *não vieram com pandemia*, processos de trabalho permanecem, *também não irão embora com a pandemia*.

PS: O mandato de chefia terminou em outubro de 2021. Nem as tarefas dele e nem a pandemia terminaram...

CAPÍTULO 4

O Ensino Remoto Emergencial e a Pós-Graduação em Comunicação na UFMG

BRUNO SOUZA LEAL

CARLOS D'ANDRÉA

O ensino remoto emergencial, solução encontrada para viabilizar as atividades didáticas durante a pandemia de covid-19 na UFMG, começou primeiro na pós-graduação, tendo como premissa o equilíbrio entre a qualidade acadêmica das atividades e a inclusão de alunas e alunos com diferentes condições socioeconômicas e acesso à internet. Após a suspensão das atividades da Universidade por mais de três meses, a partir de meados de março de 2020, o Programa de Pós-Graduação em Comunicação retomou as aulas na segunda quinzena de julho daquele ano, poucas semanas antes dos Cursos de graduação. Dessa forma - e isso foi uma decisão estratégica assumida pela UFMG -, a pós-graduação serviu como uma espécie de laboratório para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na graduação.

Cientes, por um lado, desse papel atribuído à pós-graduação; e, por outro, das diferenças entre os níveis de ensino, propomos neste artigo um percurso em duas partes. Em um primeiro momento, constituímos brevemente a experiência do Ensino Remoto Emergencial no âmbito do PPGCOM, ao longo de 2020 e no início de 2021. A seguir, refletimos sobre aspectos positivos identificados na nova e abrupta experiência

didática, explicitando também algumas perdas e dificuldades. Abordamos, nesse percurso, também sucintamente, alguns desafios relativos ao ensino de pós-graduação, considerando a virtual repassagem do remoto emergencial para o presencial.

Um percurso inesperado

Quando as atividades didáticas na UFMG foram suspensas, em março de 2020, muitas disciplinas da Pós-Graduação em Comunicação sequer tinham se iniciado. Para parte dos 51 alunos e alunas ingressantes no Mestrado ou Doutorado, o único contato com docentes, colegas e instalações da Fafich havia sido durante a semana de abertura do ano letivo, realizada pouco antes pela então coordenadora (profa. Ângela Marques) e o subcoordenador (prof. Eduardo de Jesus). No primeiro semestre de 2020, foram 14 disciplinas ofertadas, nas três linhas de pesquisa então vigentes. Assim, o reinício das atividades em julho, na modalidade remota emergencial, foi, na maioria das vezes, o começo efetivo das atividades e o primeiro encontro entre discentes e docentes. Mesmo no caso das poucas disciplinas que já haviam começado em março, elas haviam registrado apenas uma discussão introdutória do conteúdo programático e das discussões por vir.

No período em que as atividades didáticas estiveram suspensas, é importante destacar, um momento importante da vida acadêmica da pós-graduação não se interrompeu: as defesas de tese e de dissertação. Entre março e julho de 2020, ocorreram oito bancas de Mestrado e três de Doutorado, todas à distância. Elas se deram sem transtornos ou dificuldades e foram viabilizadas por plataformas como Zoom, Teams e Google Meet, que, aos poucos, se tornaram parte do dia a dia da Universidade. A partir das orientações da PRPG, as bancas tiveram seus links de acesso disponibilizados publicamente, na página do PPGCOM/UFMG, garantindo com isso seu caráter e o acesso público.

Ao contrário das orientações institucionais para o ERE nas disciplinas de graduação, as instruções normativas para a retomada das aulas da pós-graduação foram mais enxutas e flexíveis, em um planejamento que priorizou a autonomia de cada Programa na organização do retorno das atividades didáticas. As principais orientações da Resolução

nº 01/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG e do documento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação que o detalhou (Ofício Circular Nº 3/2020) foram: abertura para ajustes na oferta de disciplinas, anuência de docentes e discentes para a participação de atividades remotas, apresentação de planejamento específico para o ERE e a sugestão de que as aulas fossem gravadas e disponibilizadas de forma assíncrona.

No caso do PPGCOM, uma preocupação central foi com as condições de acompanhamento das aulas por parte de discentes e das plataformas a serem utilizadas. Apesar da indicação do Microsoft Teams pela UFMG, deixou-se a cargo de cada professor ou professora a escolha de qual recurso a ser usado, sendo o Zoom e o Google Meets algumas das opções mais recorrentes. O PPGCOM deu liberdade às/aos docentes para reorganizarem suas aulas e definirem a data de (re)início dos encontros remotos, desde que isso acontecesse na segunda quinzena de julho.

Outro cuidado importante nessa retomada foi a oportunidade de discentes revisarem a matrícula em disciplinas. Afinal, todas e todos haviam se organizado para atividades presenciais, em um cenário de relativa estabilidade, que se alterou bruscamente com a pandemia de covid-19. Essa ação se mostrou acertada, pois houve uma revisão significativa, por parte de discentes, da matrícula inicialmente realizada, com a redução do número de disciplinas a serem cursadas.

Além disso, o reinício das aulas acentuou o processo de adequação do funcionamento administrativo do Programa ao modo remoto. Sem condições de atendimento presencial e com o acesso limitado às instalações da Fafich, a Coordenação e a Secretaria do PPGCOM passaram a se apoiar mais vigorosamente em plataformas digitais. O Moodle, recurso já usual de apoio às atividades didáticas da UFMG, passou a ser utilizado também como canal de acolhimento de demandas discentes, através da criação de uma turma especial, ao qual estão vinculados todas e todos discentes do Programa. Nesse espaço virtual, foram criadas pastas (“tarefas”) para demandas específicas, como pedidos de declarações e documentos oficiais, encaminhamentos ao Colegiado e apresentação de pedidos de aproveitamento de créditos. Um outro recurso utilizado é

o software chamado “Controle Acadêmico da Pós-Graduação”, através do qual o PPGCOM gerencia a sua página na internet e processos específicos, como a matrícula em disciplinas isoladas, pedidos de bolsa e envio dos relatórios anuais discentes. De modo geral, a incorporação desses procedimentos baseados em recursos digitais se deu sem grandes dificuldades e contribuíram, sem dúvida, para melhor organização dos trabalhos da Secretaria.

Ao longo de 2020.1, ou seja, do primeiro semestre do ensino remoto emergencial, o PPGCOM não registrou nenhum problema, queixa ou reclamação relativa às aulas. Houve explicitamente o esforço de discentes e docentes para viabilizarem os encontros e as atividades, numa experiência que era inédita a todas e a todos. De modo geral, as/os docentes do PPGCOM mantiveram os encontros semanais previstos nas disciplinas de 60 horas/aula, reduzindo, no entanto, a duração dos encontros. Ao invés das 4 horas/aula típicas do ensino presencial, as aulas síncronas duraram algo entre uma hora e meia e duas horas. A diferença foi compensada pela adoção de atividades assíncronas, em especial fóruns e tarefas de preparação para as aulas e/ou de síntese de leituras e conteúdos. Apesar da não obrigatoriedade de acompanhar as aulas de modo síncrono, a grande maioria das e dos discentes se organizou para compartilhar com a turma e com a/o professor/a os momentos de “encontro virtual”.

Essas práticas - manutenção dos encontros semanais, redução da duração das aulas síncronas e adoção mais regular de fóruns e tarefas à distância - se tornaram cotidianas e base para as atividades didáticas dos semestres seguintes. Seguindo a tendência das *lives* de quarentena, com frequência as aulas do PPGCOM contaram com a participação de interlocutores externos ao Programa, o que, de certo modo, minimizou a falta dos eventos presenciais que seriam sediados pelo PPGCOM e das eventuais viagens para congressos.

Assim como no início do ERE, a precaução discente quanto ao número de créditos a serem cursados se manteve em 2020.2. Neste e nos demais semestres remotos (2021.1 e 2021.2), não houve redução do número de disciplinas ou alteração dos conteúdos.

Se, do ponto de vista das atividades didáticas regulares do PPGCOM, o ensino remoto emergencial foi bem incorporado, seu impacto no estágio docente foi mais diverso. Tal como estabelecido em resolução específica, o estágio docente, que envolve a formação pedagógica de pós-graduandas e pós-graduandos através de sua atuação no ensino de graduação, pode se dar em três modalidades:

- na coorientação de trabalhos de conclusão de Curso
- como “monitoria”, ou seja, como suporte ao docente em atividades de uma disciplina específica
- no planejamento e gerenciamento de conteúdo de uma disciplina (apenas para doutorandas e doutorandos).

O estágio docente ocorre sempre sob supervisão de docente vinculado ao PPGCOM e é uma prática regular já há muitos anos no Programa. Conforme a Resolução 03/2020, o estágio docente é obrigatório para doutorandas e doutorandos bolsistas e optativo para os demais discentes. Quando da suspensão das atividades na UFMG, em março de 2020, a atual configuração do estágio docente estava sendo finalizada. Quando da retomada das atividades didáticas da graduação, em agosto, as orientações formais já haviam sido revistas e as/os discentes puderam reavaliar suas condições para realizá-lo em função da pandemia e do ensino remoto emergencial. Já em 2020.2 e 2021.1, o estágio docente já foi todo organizado para acontecer de modo remoto.

Na modalidade “monitoria” e mesmo na coorientação de TCCs, o ERE teve pouco impacto na adesão de discentes ao estágio docente, para além da composição das atividades e dos modos em que se deram os contatos com graduandas e graduandos. As vagas ofertadas para o estágio docente foram preenchidas, sem que fosse identificada queda ou aumento significativo de interesse pela atividade. No entanto, no que diz respeito à modalidade que envolve planejamento e gerenciamento de conteúdos, que implica um maior envolvimento de pós-graduandas/os nas disciplinas, foi sensível a diminuição da sua procura. Tanto em 2020.2 quanto em 2021.1, essa modalidade foi aplicada a apenas uma

disciplina por semestre. Em parte, esse desinteresse pode ser explicado pelos desafios didáticos impostos pelo ensino remoto emergencial, com os quais as/os pós-graduandos/as têm, no geral, pouca familiaridade. Em parte, também, esse quadro advém dos impactos da pandemia na vida cotidiana de todas e todos e que levou doutorandas e doutorandos a evitarem a modalidade, cuja demanda de tempo e dedicação é maior que nas demais.

Em dezembro de 2020, já no início do segundo semestre do ano letivo e também do ensino remoto emergencial, a Coordenação do PPGCOM reuniu-se com o corpo discente para avaliar as atividades da Pós-Graduação em Comunicação. A Coordenação já tinha ciência da avaliação positiva dos docentes quanto às atividades de 2020.1. Da mesma forma, o corpo discente do Programa avaliou que a experiência do ensino remoto emergencial teve pontos positivos e perdas, que, no entanto, não envolveram lacunas quanto a conteúdos e discussões. O ritmo semanal dos encontros síncronos de boa parte das disciplinas (as de 60 horas/aula) garantiu ao mesmo tempo uma boa qualidade nas discussões e na reflexão sobre temas e leituras e alguma experiência coletiva, além da identidade das turmas e as interlocuções entre discentes.

Já as atividades assíncronas se apresentaram então como ferramentas complementares de diálogo e compartilhamento de conteúdos e também para trocas de experiências e impressões. Um elemento importante nessa avaliação diz respeito ao tamanho das turmas. Em 2020 e em 2021, o PPGCOM registrou a entrada de, respectivamente, 51 e 52 discentes, que, distribuídos entre as disciplinas ofertadas, gerou turmas com número médio entre 10 e 20 matrículas, incluindo regulares, eletivas e isoladas. Essa média, porém, foi mais baixa em 2020.2, não chegando a 10 matrículas por turma.

Escritas, trocas e desafios

Entre os pontos positivos destacados no ensino remoto emergencial na pós-graduação está a prática regular de escrita reflexiva. Uma vez que as disciplinas adotaram os fóruns e outras modalidades do Moodle nas atividades assíncronas, os exercícios de escrita, antes situados principalmente apenas ao final das atividades, se tornaram mais cotidianos. Boa

parte dessa escrita se deu de modo ou colaborativo ou dialogal, em que as reflexões, mesmo iniciais ou precárias, aconteceram como momento de troca e compartilhamento com colegas e docentes envolvidos. Com isso, produziu um material relativamente vasto que contribuiu para a fixação de conteúdos e percepções, para a elaboração de aproximações entre perspectivas e fenômenos e para um tensionamento da crença de que leitura e escrita seriam processos separados e lineares.

Por outro lado, constantemente lamentou-se a impossibilidade de momentos não institucionalizados de compartilhamento de experiências e de contatos interpessoais. No ERE, as turmas estavam juntas somente no momento das atividades síncronas e os diálogos entre grupos menores em geral se mostraram inviáveis. Que falta fazem o corredor, os encontros presenciais e a hora do lanche, comentavam sobretudo as e os docentes, saudosos inclusive do antes renegado café das cantinas próximas ao PPGCOM.

Do ponto de vista do estágio docente, um ponto positivo, sem dúvida, foi o exercício de práticas didáticas pouco usuais no ensino presencial e demandados especialmente pelas atividades assíncronas. Entre essas práticas, estão a concepção e a produção de conteúdos em áudio ou vídeo e a organização de fóruns e de novas atividades avaliativas. Um ponto negativo incontornável está diretamente ligado a ausência de interações mais dinâmicas e espontâneas, que exigem posicionamentos e modos de condução específicos, que se tornam inviáveis no ERE.

No momento da escrita deste texto - junho de 2021 -, a administração central da UFMG ainda não havia sinalizado possíveis prazos ou procedimentos para uma retomada gradual das atividades presenciais. Na medida em que, lentamente, avança o processo de vacinação no país, aumenta a expectativa - e também o receio - sobre como seria o melhor modo de reavivar as rotinas e as trocas do trabalho presencial sem descartar as aprendizagens e novos hábitos do regime remoto. Em função da pandemia, uma parte significativa do corpo discente do PPGCOM não está residindo na cidade de Belo Horizonte. Por motivos econômicos e/ou afetivos, vários retornaram, em algum momento da pandemia, para suas cidades de origem. No caso das turmas de Mestrado e Doutorado aprovadas no Processo Seletivo 2022, que foi realizado de

forma remota, a grande maioria dos 52 alunos e alunas permanece em cidades do interior de Minas Gerais ou de todas as regiões do país.

Que tipos de atividades podem ou devem ser presenciais e quais funcionariam melhor se mantidas e aperfeiçoadas em um regime remoto não emergencial? Como podemos repensar o uso dos espaços físicos da UFMG e, em especial, das nossas instalações na Fafich de modo a tornar os encontros presenciais mais acolhedores e adequados ao perfil do Programa? Quando e em que circunstâncias as novas e os novos discentes precisarão estar presentes no campus Pampulha da UFMG para participar de atividades acadêmicas e conversar pessoalmente com colegas, docentes, com seus orientadores e suas orientadoras de tese ou dissertação? Essas questões começam a se tornar decisivas, diante da expectativa de retorno das atividades presenciais e ganham matizes específicas no caso da Pós-Graduação em Comunicação.

Nos últimos anos, o PPGCOM/UFMG se consolidou como um Programa de capilaridade e relevância nacional, tendo atraído discentes que, mediante grande esforço pessoal, mudaram-se temporariamente ou de forma definitiva para Belo Horizonte para cursar nossa Pós-Graduação. O crescente desinvestimento nas Universidades públicas e, em especial, a drástica diminuição na oferta de bolsas de mestrado e doutorado tem se tornado, pelo menos desde 2016, em um enorme empecilho para a manutenção e ampliação dessa diversidade regional e nacional que agregou em torno do Programa. Esse cenário modaliza as questões que se apresentam no horizonte de minimização das medidas de isolamento social e com a diminuição dos impactos da pandemia de covid-19.

CAPÍTULO 5

A experiência do trabalho remoto do NDE integrado dos cursos de graduação de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas

VANESSA CARDOZO BRANDÃO

PHELLIPY JÁCOME

A composição do Núcleo Docente Estruturante de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas foi feita em 08 de maio de 2019, com a conclusão de processo eleitoral regido pelo Edital 4 (7 de março de 2019) da Fafich. Naquele momento, passávamos por uma circunstância que poderia ser chamada de “transição”, visto que estavam sendo implementados os novos Cursos de Graduação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas com Coordenações e Colegiados próprios, mas ainda permanecia o Curso de Graduação em Comunicação Social e a estrutura de uma secretaria única integrada para atender aos quatro Cursos - separação que seria realizada gradualmente durante o ano de 2019.

Nesse contexto, tivemos a singular situação de atuar em um NDE Integrado que contemplava os três Cursos de Graduação da área de Comunicação Social, com nove integrantes titulares. Com o grupo ampliado e sob a presidência da Professora Sônia Pessoa (eleita entre os membros do NDE), formou-se uma agenda de trabalho coletiva e desafiadora: gerar novos projetos pedagógicos para os Cursos de Jornalismo, Publi-

cidade e Propaganda e Relações Públicas, com calendário previsto para a finalização deste trabalho e a submissão de novos projetos em 2021.

Até que em março de 2020, fomos todos provocados a migrar para o trabalho remoto. As atividades acadêmicas foram inicialmente interrompidas, mas isso não significou a interrupção dos trabalhos e da função pedagógica do NDE Integrado.

Atuação do NDE Integrado no ERE: questões de ensino

Duas grandes linhas marcaram a atuação pedagógica do NDE, desde março de 2020:

1. a participação na formação de uma comissão de avaliação dos Planos de Ensino ERE, que atuou na leitura, avaliação e assessoramento aos docentes do Departamento de Comunicação Social. A comissão foi composta pela presidência do NDE (também subchefe do Departamento de Comunicação Social) junto aos sub-coordenadores dos Cursos de Graduação de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Comunicação Social, e esteve à frente da organização documental de todos Planos de Ensino no modelo formulado pela Prograd para o ERE. A leitura cuidadosa de cada plano visou assegurar que os critérios gerais da Universidade estavam sendo bem assimilados e contemplados pelas propostas dos docentes do Departamento de Comunicação Social, tanto na perspectiva do respeito às diretrizes gerais do ERE (proporção de aulas síncronas e assíncronas, instruções para realização de avaliações e uso de plataformas online) quanto na da troca de informação sobre práticas acadêmicas, dentro do conjunto de docentes do Departamento. Destaca-se, por exemplo, a realização de duas reuniões gerais dos docentes para diálogo e partilha de expectativas e experiências (24 e 31 de julho de 2020). A partir de convite feito pela Chefia do Departamento de Comunicação Social, as duas reuniões tiveram quórum elevado de docentes que conversaram livremente, partilhando dúvidas, ideias e expectativas quanto à retomada do primeiro semestre de 2020 em modo remoto. Foram abordados temas variados como uso de plataformas, ferramentas, métodos de avaliação remota além de vários outros pontos

sobre o processo de ensino-aprendizagem em modo remoto emergencial, colocados de forma aberta, potencializando trocas e aprendizado coletivo dos docentes naquele primeiro momento de adaptação ao ERE.

2. a continuidade do trabalho e planejamento de calendário de encontros de trabalho remoto para formulação de novos Projetos Pedagógicos de Curso. Desde março de 2020, com a migração para o trabalho remoto e a inicial paralisação de atividades de ensino, os encontros tanto das comissões específicas de cada Curso quanto do NDE Integrado em modo ampliado se intensificaram, com a renovação da intenção de finalizar as propostas de novos projetos pedagógicos no prazo de 2021.

Diante da importância do trabalho de formulação de novos Projetos Pedagógicos de Curso, e dada a centralidade que ele ganhou com o trabalho remoto na pandemia, a seguir passamos ao relato da linha cronológica dos principais acontecimentos na atuação do NDE Integrado.

Atuação do NDE Integrado: processo de formulação de PPC

O trabalho envolveu estudos da adequação dos projetos pedagógicos às Normas Gerais da Graduação, então em processo de implementação na UFMG, além do ajuste às Diretrizes Nacionais Curriculares e a realização de uma Avaliação Diagnóstica de cada Curso. A atuação integrada do NDE foi, desde o início, marcada por uma duplicidade: por um lado, a necessidade de atender a três Cursos distintos, em suas especificidades. Por outro, a demanda de manter uma interlocução e diálogo pedagógico entre os Cursos, evitando o risco da separação completa de práticas formativas compartilhadas.

Diante desse cenário, desde a primeira reunião do NDE Integrado constituído em 2019 decidiu-se pela formação de comissões de trabalho específicas para cada Curso em permanente diálogo com os demais. A agenda do NDE, então, seguiu com trabalhos autônomos da Comissão de Jornalismo, Comissão de Publicidade e Propaganda e Comissão de

Relações Públicas (com calendários próprios e pautas comuns), em paralelo a encontros periódicos feitos para o debate e compartilhamento no grupo ampliado do NDE Integrado. Além do calendário de trabalho de cada comissão, havíamos realizado três grandes encontros do NDE ampliado em 2019/2020.

Em abril de 2020, já em reunião de trabalho em modo remoto, a professora Sônia Pessoa solicitou seu afastamento da presidência do NDE diante das muitas atividades administrativas assumidas na UFMG. Eleita pelos pares, Vanessa Brandão assumiu a Presidência do NDE Integrado. Seguiu a dinâmica de trabalhos e realizou-se conjuntamente um planejamento que intensificou encontros tanto nas comissões de cada Curso, quanto em reuniões do NDE Integrado de modo ampliado. Com o objetivo de tornar mais democrático e inclusivo possível o trabalho de formulação de novos projetos pedagógicos, o grupo optou por convidar para suas reuniões de trabalho em modo remoto tanto os nove docentes titulares no NDE quanto seus suplentes - o que resultou em um trabalho pedagógico que chegou a envolver o conjunto de dezoito docentes do Departamento de Comunicação Social em um total de sete encontros: 3 e 4 de abril de 2019, 17 e 18 de junho de 2019, 29 de outubro de 2019, 12 de janeiro de 2021, 09 de março de 2021.

Em abril de 2021, com a solicitação para realização de novas eleições de recomposição após pedido de afastamento de alguns membros, as Coordenações dos Cursos foram informadas pela Diretoria da Fafich da impossibilidade de seguir com um NDE integrado, e da necessidade de realizar eleições gerais para regularização, visto que cada um dos três Cursos precisa ter seu próprio NDE. Nesse momento, os trabalhos de debate e formulação de novos projetos pedagógicos - no âmbito consultivo e propositivo do NDE - já estavam com previsão de finalização. Foi realizada, então, a última reunião do NDE integrado no dia 09 de maio de 2021, ocasião na qual o grupo debateu encaminhamentos finais com a indicação de uma comissão de compatibilização das três propostas de PPC, já no âmbito das Coordenações de Curso.

O balanço da atuação do NDE Integrado, que se formou em 2019 e atuou intensamente durante o período do ERE até seu encerramento, foi o de ter cumprido com seu papel propositivo na situação de “transição”.

Seu encerramento significa, a um só tempo, o resultado de um esforço conjunto de propor novos projetos pedagógicos com identidade para cada um dos Cursos em sua área de formação profissional – Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas – enquanto se buscou preservar um horizonte comum aos Cursos. Um horizonte que os aproxime tanto no sentido do pertencimento ao campo da Comunicação Social quanto da gestão compartilhada de recursos, dentro particularmente do Departamento de Comunicação, principal instância ofertante de atividades para os três Cursos.

Do NDE Integrado ao NDE de Curso de Jornalismo: novos desafios

A partir dos encaminhamentos do NDE Integrado e com a necessidade de cumprir as resoluções que regem a composição dos Núcleos Docentes Estruturantes para os Cursos de graduação da UFMG, a diretoria da Fafich lançou, em abril de 2021, o edital n.494/2021/Fafich-SGE-UFMG para aquele que seria o primeiro NDE exclusivo do Curso de Jornalismo. Em pleito ocorrido no dia 17 de maio foram eleitos os seguintes docentes: Ângela Salgueiro, Camilo Aggio, Fernanda Maurício, e Phellipy Jácome; que passaram, junto a coordenação de Curso, a implementar uma intensa agenda de adaptações e discussões sobre o novo projeto pedagógico da graduação em Jornalismo, além de planejar as atividades acadêmicas curriculares (AACs) que iriam compor uma nova etapa do ensino durante a pandemia de coronavírus: o chamado “Ensino Híbrido Emergencial”.

Do ponto de vista das discussões do projeto pedagógico, o Colegiado de jornalismo promoveu uma série de reuniões com o seu pleno, bem como participou, a convite do Departamento de Comunicação Social (principal ofertante), de encontros para publicização de seus preceitos e desafios conjunturais e estruturais. A proposta de PPC tem como parâmetros principais: a) interseções de momentos formativos com outros Cursos da área da Comunicação Social, b) a formulação de percursos e AACs reconhecíveis para discentes e docentes; c) redução de AACs não ementadas, o que permitiria diagnósticos mais precisos e planejamentos mais consistentes por parte do Colegiado. Coube ao NDE recém-cons-

tituído participar de reuniões de trabalhos para compatibilização de ementas, carga horária e nomes com outros Cursos da área da Comunicação; avaliar os conteúdos e atividades de AACs para o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Normas Gerais da Graduação da UFMG, além de outros documentos normativos, como a Lei de Estágio e a Formação em Atividades de Extensão. Ademais, montou-se uma verdadeira força de trabalho para o preenchimento das muitas tabelas que organizam os fluxos regulamentares para a proposição de novas AACs, adaptação e exclusão das antigas e requerimentos aos Departamentos ofertantes.

Além desse trabalho para a constituição do novo PPC, o conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG dispôs, a partir da resolução 05/2021, a regulamentação daquilo que seria denominado como “Ensino Híbrido Emergencial” para o retorno gradual e planejado de atividades presenciais na Universidade. Discussões sobre formas seguras de implementar essa presencialidade e seus parâmetros também foram atividades importantes para o NDE de Jornalismo. Junto à coordenação, o núcleo participou de uma série de reuniões propostas pela Prograd, pelo NAI, além de ter formulado a realização de consulta online com aplicação de questionário individual para docentes e discentes, no período de 30 de julho a 08 de agosto de 2021, sobre o EHE com o objetivo de mapear as condições de saúde do corpo docente e discente do Curso, a opinião sobre a retomada de AACs presenciais, as condições de participação nas atividades presenciais, os prejuízos pedagógicos, o impacto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na assistência estudantil e na permanência de estudantes na Universidade. Esses encontros e diagnósticos balizaram as ações do NDE e suas recomendações ao Colegiado.

O NDE indicou as seguintes disciplinas: Diurno: Rádio e Mídias Digitais (Phellipy Jácome) e Laboratório de Assessoria em Comunicação (Camila Mantovani); Noturno: Comunicação e Expressão: Performance da Presença (Juarez Guimarães), Comunicação e Esporte (Ana Carolina Vimieiro) e Iconografias dos Povos Indígenas do Brasil e Relações com comunidades tradicionais (Luciana Oliveira), Aula Especial: Comunicação e Afetos na Pandemia (Sônia Caldas Pessoa). Entre os critérios

estão o respeito ao turno de oferta do Curso, a proporcionalidade do número de alunos por turno e as condições de bio-segurança proporcionadas pelos espaços da Fafich.

Como se vê, a implementação do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Jornalismo teve, desde sua origem, uma série de desafios para auxiliar as decisões do Colegiado, e que certamente continuarão nos próximos semestres com diagnósticos de retenção e de evasão, compatibilização de matrizes curriculares, e acompanhamento da implementação no novo PPC.

CAPÍTULO 6

Desafios e impactos do Ensino Remoto Emergencial no cotidiano do Colegiado de Jornalismo

SÔNIA CALDAS PESSOA

PELLIPY JÁCOME

O Colegiado do Curso de Graduação em Jornalismo, assim como as demais instâncias institucionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), se viu, a partir de 2020, desafiado a responder às demandas de atendimento de discentes e docentes tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico. A chegada da pandemia de covid-19 trouxe uma série de exigências sanitárias, definidas por autoridades de saúde pública municipal e estadual, que culminou na suspensão presencial do atendimento e das atividades acadêmicas curriculares. Imediatamente, o Colegiado passou a respeitar estas exigências e adotou condutas de prevenção ao coronavírus, seguindo as orientações da UFMG, que criou comitês de enfrentamento à pandemia e formulou diretrizes que permitiram a retomada das atividades de ensino em modo remoto a partir de agosto de 2020, com a implantação do Ensino Remoto Emergencial.

Um planejamento emergencial para as atividades do Colegiado de Jornalismo foi fundamental para a operacionalização de todos os serviços em ambientes digitais. A primeira iniciativa foi o fortalecimento da equipe de trabalho cotidiana do Colegiado, que conta com uma secretária (técnica administrativa em educação), dois professores

na Coordenação de Curso e uma professora na Comissão de Estágio. O trabalho conjunto, mantido por meio de reuniões frequentes e grupos em aplicativos de mensagens, permitiu que as decisões fossem tomadas em conjunto e com agilidade.

Todos os processos do Colegiado de Jornalismo passaram a ser realizados em ambiente digital para que os discentes não fossem prejudicados em suas diversas demandas, tais como atendimento da Coordenação, da Secretaria e da Comissão de Estágio, que incluem serviços relacionados a seguir: matrícula e accertos necessários, trancamentos parciais e totais de disciplinas, aproveitamento de créditos, inclusão de atividades extracurriculares, declarações de frequência, registros e defesas de Trabalho de Conclusão de Curso, solicitação de mudança de turno, continuidade de estudos, transferências e intercâmbios, gestão do percurso curricular com formação livre ou formação complementar aberta, emissão de diplomas e colação de grau, assinatura de relatórios e contratos de estágio, entre outros. A solução encontrada foi estabelecer um fluxo mais rápido entre secretaria, comissão de estágio e coordenação, possibilitando retorno imediato aos discentes, com o envio de documentação digitalizada, assinaturas por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e atendimento por meio de e-mails, videoconferências e outros meios e aplicativos disponíveis na Internet. A Coordenação contou com apoio significativo dos professores que compõem o pleno do Colegiado de Jornalismo para reflexão das novas práticas cotidianas de atendimento e reflexões pedagógicas, bem como na elaboração do novo projeto pedagógico do Curso, que estava em desenvolvimento neste período com vistas a atender às Normas da Graduação da UFMG e à nova política de extensão da Universidade.

A Chamada Interna Prograd N° 1/2020 - Programa para o Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG) permitiu que o Colegiado fosse contemplado com três bolsas para estudantes de graduação, sendo uma delas de ações afirmativas, e uma bolsa para estudante de mestrado. A proposta aprovada no edital e implantada pelo Colegiado teve como objetivo promover a reflexão e a sistematização de proposições pedagógicas originárias do contexto emergencial e que possam vir a ter repercussões duradouras em material didático a ser disponibilizado.

Afinal, associado ao desafio do atendimento de discentes em ambiente digital, está também a preocupação com as práticas pedagógicas e com o monitoramento, avaliação e produção de conteúdo que estimule a aproximação entre docentes e discentes e qualifique as relações de ensino/aprendizagem.

Docentes do Departamento de Comunicação Social da UFMG, que oferta a maior parte das disciplinas do Curso de Jornalismo, participaram de mobilização importante para viabilizar a implantação do projeto PDEG. A seguir, relacionamos professores que aderiram à iniciativa:

- Comissão coordenadora do projeto composta por professores do Departamento de Comunicação e Coordenadores dos Cursos de Comunicação Social e Jornalismo: Carlos Alberto de Carvalho, Fernanda Duarte, Juarez Guimarães, Nísio Teixeira, Daniel Melo, Phellipy Jácome, Sônia Caldas Pessoa.
- Comissão de acompanhamento pedagógico composta por membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Jornalismo: Bruno Souza Leal, Elton Antunes, Geane Alzamora
- Equipe de apoio signatária do projeto composta por docentes do Departamento de Comunicação Social (DCS) que ofertam disciplinas obrigatórias e optativas, teóricas e práticas, no Curso de Jornalismo e demais Cursos vinculados ao DCS, e que deram anuência à participação neste projeto. Eles constituem uma equipe ampliada para apoio, sugestões e acompanhamento das atividades do projeto. Alguns compõem os Projetos de Ensino Estruturantes (PEEs) do Curso de Jornalismo, a saber: Produtos e processos jornalísticos nas formações em Comunicação; LabCon; Repertórios Textuais Críticos da Comunicação; e Comunicação Estratégica como Prática Social. Outros estão vinculados à Área Transversal Imagem e Som e à Área Transversal de Fundamentos Sociossimbólicos: André Brasil, Bruno Martins, Camila Alves Mantovani, Camilo Aggio, Carlos Camargos Mendonça, Carlos D'Andréa, César Guimarães, Cláudia Mesquita, Daniel

Melo, Delfim Afonso Júnior, Eduardo de Jesus, Fernanda Duarte, Fernanda Maurício da Silva, Graziela Mello Vianna

A aprovação do projeto PDEG e a chegada de bolsistas deu início a uma nova era nas atividades do Colegiado. Em julho de 2020 foi realizada a primeira consulta com discentes com o objetivo de entender suas dificuldades, desafios e necessidades específicas. A partir das respostas a um questionário online, a coordenação de Curso promoveu encontro virtual com os representantes de turmas para estreitar o diálogo e aprimorar o sistema de repasse de informações que interessam aos estudantes. No mesmo período, os docentes dos Cursos de Comunicação Social e Jornalismo também foram consultados por meio de questionário online e foram realizadas reuniões virtuais em parceria entre os Colegiados e o Departamento de Comunicação Social. Em setembro, o Colegiado de Jornalismo lançou um perfil no Instagram, uma das redes sociais mais usadas pelos estudantes (@coljornalismo.ufmg) com vistas a manter uma comunicação ágil e que atenda às necessidades comunicacionais dos discentes. O site do Colegiado (www.fafich.ufmg.br/jornalismo) passou a ser atualizado com frequência ainda maior e a disponibilizar todos os formulários necessários para a vida acadêmica de discentes.

Entre os objetivos alcançados pelo projeto PDEG, podemos destacar a realização de diagnóstico do Ensino Emergencial Remoto com a participação de discentes e docentes dos dois Cursos; a intensificação da escuta quantitativa e qualitativa de estudantes pelos Colegiados; a potencialização da escuta qualitativa de representantes discentes de todas as turmas ativas dos Cursos; o aprimoramento da comunicação com discentes e docentes por meio de ferramentas digitais; a identificação de problemas de acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Emergencial Remoto; a identificação e a divulgação de boas práticas didático-pedagógicas do Ensino Emergencial Remoto; o trabalho em proposições pedagógicas originárias do contexto emergencial e que possam vir a ter repercussões duradouras; a identificação de *softwares* e plataformas para produções jornalísticas em áudio, vídeo e texto impresso, de acesso livre e gratuito, inclusive com acessibilidades

para diversas modalidades de deficiência; a reflexão sobre práticas pedagógicas no contexto do Ensino Emergencial Remoto e a digitalização de todos os processos e atendimentos do Colegiado de Jornalismo.

O projeto PDEG nos alertou também para problemas de acessibilidade digital para estudantes sem deficiência no Ensino Emergencial Remoto (identificamos alunos com problemas de acessibilidade digital, mantivemos contato e resolvemos casos individuais mas ainda não foi possível ter um mapeamento do todo devido à baixa participação / retorno dos alunos aos contatos do Colegiado), e a importância de divulgação de material didático-pedagógico, de tutoriais para uso específico em contexto de ensino-aprendizagem em Jornalismo e em Comunicação Social, considerando as especificidades de discentes sem e com deficiência; e de orientações simplificadas contendo os principais itens de respeito aos direitos autorais (uso de imagem, de som, de texto escrito etc.) em atividades de pesquisa e de produção em Jornalismo e em Comunicação Social.

Os bolsistas atuaram na elaboração, aplicação, tabulação e divulgação para docentes e discentes de questionários de monitoramento do Ensino Remoto Emergencial em diversas etapas do ERE; criação de grupo de Whatsapp da Coordenação de Curso com representantes de turma para atualização constante de informações e esclarecimento de dúvidas; reuniões virtuais com representantes para orientações sobre o ERE e repasse por eles para os colegas; elaboração de comunicados do Colegiado para docentes e discentes e divulgação constante a partir de reuniões com a Prograd; atualização constante do site do Colegiado de Jornalismo; e apoio na produção deste e-book com artigos sobre práticas pedagógicas no ERE produzidos por discentes e docentes. Além disso, também cabe aos bolsistas a criação e atualização constante do perfil do Colegiado de Jornalismo no Instagram com a produção de conteúdo especializado para discentes. Essa atividade, em conjunto com os comunicados via e-mail e publicados no site e no Instagram, os grupos de Whatsapp e as reuniões com representantes de turma, trouxe benefícios para melhor gestão da secretaria e da coordenação de Curso, reduzindo o fluxo enorme de e-mails de discentes com dúvidas sobre o ERE.

A equipe do projeto PDEG avalia que, apesar da demanda excessiva de trabalho, das tensões cotidianas provocadas pela pandemia e pelo Ensino Remoto Emergencial, dos imensos desafios de garantir informação de qualidade e atendimento ágil a docentes e discentes e do cansaço que tomou conta de nós em diversos momentos do projeto, foi possível cumprir os objetivos e alcançar um aprendizado importante sobre situações de crise.

Por fim, o PDEG finalizado identificou a necessidade de manutenção de uma equipe de apoio composta por bolsistas à secretaria e à coordenação de Curso, tendo em vista as demandas de atualizações constantes de informações para docentes e discentes não somente no ERE. A presença dos bolsistas é fundamental para a elaboração e divulgação dos comunicados, site e Instagram do Colegiado. Além disso, identificou a importância da realização de um guia sobre hospitalidade e acessibilidade com foco em pessoas com deficiências para que permaneçam com qualidade na Universidade, além da realização de rodas de conversas sobre acessibilidade e inclusão. Estas ações foram mapeadas e fazem parte do novo PDEG, em curso no Colegiado de Jornalismo, com realização em parceria com Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Inclusão, Núcleo de Acolhimento e Diálogo (NAD/Fafich), Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão da UFMG, Diretoria de Governança Informacional (Ouvidora da UFMG) e Temporona: Coletivo de Ações em Temporalidades e Narrativas.

CAPÍTULO 7

O Ensino Remoto Emergencial no curso de Publicidade e Propaganda da UFMG: análise das experiências e desafios de estudantes e professores durante os dois semestres de 2020

LUCIANNA FURTADO

ANA CAROLINA VIMIEIRO

PABLO MORENO FERNANDES

Com a chegada da pandemia de covid-19, todas as atividades presenciais na Universidade Federal de Minas Gerais foram suspensas a partir de 18 de março de 2020, incluindo as aulas. A decisão foi tomada pelo Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus, interrompendo as aulas do primeiro semestre letivo de 2020, que haviam começado em março. Cabe destacar que as atividades de ensino foram suspensas, mas a Universidade manteve, em modo virtual, as atividades de Pesquisa e Extensão (quando possível) e as atividades administrativas, sem interromper o trabalho.

A partir da suspensão, a Universidade iniciou uma série de estudos, verificando condições de oferta de disciplinas de maneira virtual, a fim de retomar as atividades de ensino. Estes estudos envolveram os Colegiados dos Cursos, a Pró-reitoria de Graduação (Prograd), a diretoria das Unidades Acadêmicas, os Departamentos e os movimentos estudantis. No Curso de Publicidade e Propaganda, considerando a percepção do corpo docente, as condições sanitárias da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – onde as atividades do Curso ocorrem

–, e as condições de acesso a tecnologias do corpo discente, chegou-se à possibilidade de se ofertar todas as disciplinas do Projeto Pedagógico de forma remota, em caráter emergencial. Tal informação foi repassada à Prograd, por meio de documentos que informavam os resultados da consulta aos professores, acompanhados por adendo ao Projeto Pedagógico do Curso, informando sobre a oferta das disciplinas em modo virtual em caráter emergencial. O adendo foi aprovado em reunião do pleno do Colegiado de graduação em Publicidade e Propaganda.

Antes do reinício das aulas, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e a Fundação Mendes Pimentel (FUMP) realizaram chamadas de Auxílio à Inclusão Digital, visando contemplar membros da comunidade acadêmica com dificuldades de infraestrutura tecnológica, a fim de sanar desigualdades de acesso e garantir que as aulas em modo remoto pudessem ser acompanhadas. Em julho de 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG publicou a resolução nº 2, que regulamenta o Ensino Remoto Emergencial (ERE) dos Cursos de graduação da Universidade como atividade temporária de substituição às aulas presenciais durante a vigência da pandemia. A resolução estabelece parâmetros e recomendações sobre as práticas do ensino virtual, sobre a gestão acadêmica, alterando as Normas Gerais da Graduação da UFMG, e permitindo que as aulas pudessem ser retomadas.

Com o retorno das aulas no horizonte, o Colegiado de Publicidade e Propaganda, juntamente do Departamento de Comunicação Social, reabriu o mapa de ofertas das disciplinas, permitindo que os professores avaliassem as condições para a oferta em modo remoto das disciplinas iniciadas em março de 2020. No Curso de Publicidade e Propaganda, apenas uma disciplina teve sua oferta cancelada, em função da dinâmica das aulas práticas, que envolvia contato com comunidades tradicionais, impossibilitado pela pandemia. Com isso, em 3 de agosto de 2020, foram retomadas as aulas da graduação.

O retorno presencial às aulas segue monitorado pelo Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus, que estabeleceu um plano que, considerando os indicadores sanitários sobre a pandemia, autoriza a retomada de atividades presenciais de modo gradual e com segurança. No primeiro

semestre letivo de 2021, momento da análise dos dados e da escrita deste texto, a Universidade não tinha encontrado condições de avançar além do nível 1 de atividades presenciais no Campus, em função do agravamento da crise sanitária no país.

Este capítulo analisa as experiências e desafios do ERE a partir de duas pesquisas realizadas durante a pandemia de covid-19: o monitoramento do ERE, realizado pelo Colegiado a pedido da Prograd em setembro de 2020 junto aos (às) estudantes; e a autoavaliação do Curso, promovida no contexto do Programa de Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG) em fevereiro e março de 2021, junto a estudantes e professores. O trabalho está assim organizado: a próxima seção contextualiza a pesquisa a partir de outros estudos sobre a implementação do ensino remoto emergencial em Cursos de Publicidade e Propaganda brasileiros; na sequência, apresentamos os nossos dados; e fechamos o capítulo com uma reflexão focada nos principais achados do estudo.

Experiências do ensino remoto em Publicidade e Propaganda

Com o objetivo de mapear as práticas educacionais do campo publicitário durante o ensino remoto, Rabaiolli e Hansen (2020) realizaram, ainda em maio de 2020, uma pesquisa com docentes da área – até então, majoritariamente profissionais do ensino superior privado (85,4%), considerando que apenas seis instituições públicas haviam aderido ao ensino remoto emergencial nesta data. O estudo evidenciou os desafios na atuação docente e o despreparo das instituições em relação à modalidade emergencial, além de prejuízos à aprendizagem e à qualidade do ensino ofertado.

Entre as questões identificadas pelos autores, destacamos alguns pontos centrais que ajudam a delinear o cenário de desafios desse contexto: a dificuldade em ministrar disciplinas práticas e a inviabilização de visitas técnicas e produções laboratoriais; a baixa participação, desatenção e dificuldades de concentração por parte dos estudantes, resultando na falta de engajamento com as atividades de ensino. Outro ponto importante evidenciado na pesquisa foi a centralidade da interação durante as atividades síncronas, tratada como fundamental para minimizar os efeitos do distanciamento entre os discentes e na

relação destes com o professor. Os autores também identificaram que, na percepção dos docentes, a cobrança das instituições por rendimento permaneceu inalterada no cenário da pandemia, desencadeando riscos à saúde e o desgaste físico e psicológico dos professores (RABAIOLLI; HANSEN, 2020).

Silva e colegas (2020) também examinaram as percepções de docentes do Curso de Publicidade e Propaganda, neste caso, de um centro universitário privado de Goiás, sobre o ensino remoto na pandemia. Nesta instituição, a opção por este modo de ensino foi feita quase imediatamente após a suspensão das aulas presenciais, ainda em março de 2020. Mas, apesar da rapidez na retomada das atividades, Silva e colegas (2020) relatam que no primeiro mês de atividades remotas professores e estudantes tiveram inúmeras dificuldades. Nas duas primeiras semanas, cerca de 25% dos alunos registraram reclamações relacionadas ao valor das mensalidades, dificuldades de adaptação ao ambiente virtual e falta de recursos materiais para acompanhar as aulas. Muitos discentes queriam trancar o Curso e outros pediam o retorno das aulas presenciais. Entre os professores, as dificuldades se deram pelas dificuldades de adaptação às práticas remotas (produção de vídeos e utilização de recursos tecnológicos para as aulas síncronas) e a necessidade de trocarem os aparelhos de smartphone e computadores para versões mais atualizadas. Nesse cenário, dizem os autores, “ocorreu a adoção de tecnologias educacionais sem a realização de um planejamento pedagógico completo, apenas adaptando o conteúdo, antes veiculado em sala de aula, para o ambiente on-line” (SILVA ET AL., 2020, p. 121).

Silva e colegas (2020) coletaram também as impressões dos docentes através de testemunhos sobre pontos positivos e negativos em agosto de 2020, quatro meses após a adoção do ensino remoto. Para os professores, as dificuldades são inúmeras: necessidade de adaptação imediata, excesso de tarefas, dificuldades de compartimentalização da vida privada e profissional, baixo engajamento dos estudantes e pouca empatia das instituições com os problemas dos docentes. Nesta pesquisa, 85% dos professores relataram trabalhar mais de 12 horas por dia todos os dias da semana.

Curcel (2021), por outro lado, busca compreender as experiências nos Cursos de Publicidade e Propaganda durante a pandemia de covid-19 a partir da perspectiva de discentes de instituições privadas e públicas em Curitiba. O foco do estudo são as experiências inovadoras no processo ensino-aprendizagem. Localizando seu trabalho em um contexto ampliado, em que o ensino de Publicidade e Propaganda é visto como conservador, pouco criativo e com metodologias que limitam suas práticas a lugares institucionalizados, Curcel (2021) busca identificar durante esse momento de crise metodologias de ensino com potencial para tornar as atividades em sala de aula mais criativas e inovadoras. Dois dados encontrados pela pesquisa merecem destaque: em pergunta sobre a avaliação dos estudantes sobre a experiência de aprendizado com o ensino remoto, as principais respostas foram “cansativa” (16,8%), “desafiadora” (15,2%) e “desanimadora” (13,5%). Apenas 0,7% dos jovens definiram as aulas remotas como “enriquecedoras”, outros 0,7% como “motivadoras” e 2% como “inovadoras”.

As atividades inovadoras encontradas por Curcel (2021) foram apontadas a partir de indícios de survey aplicado em outubro de 2020 e grupos focais feitos com estudantes em fevereiro de 2021. Estas experiências eram pouco articuladas nas falas dos participantes, mas ainda assim visíveis: relatos de práticas onde houve uma certa flexibilização da hierarquia, em uma relação mais empática e descentralizada na dinâmica de ensino-aprendizagem. O pesquisador relaciona tais práticas interativas, em que há uma quebra na linearidade do processo de ensino, com os estudantes sendo colocados em um papel ativo, à noção de autoria coletiva, que diz das experiências que oportunizam “professores e estudantes a assumirem juntos o papel de atores e autores do processo de produção de novos saberes e aprendizados” (CURCEL, 2021, p. 87). O próprio estudo demonstra as dificuldades de implementação dessas estratégias: apenas 2,6% dos estudantes acharam a experiência com o ensino remoto “criativa”. O total de estudantes que associam qualquer característica positiva a esse modo de ensino, na verdade, é bem baixo: apenas 11,2%. E as atividades inovadoras foram inferidas a partir de indícios, já que, como aponta o estudo, esses aspectos não são “compreendidos direta-

mente pelos estudantes, de forma geral, como uma inovação ou maior inventividade no processo educacional” (p. 86).

A experiência do ensino remoto emergencial no Curso de Publicidade e Propaganda da UFMG

Discutiremos os resultados de duas pesquisas realizadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial no Curso de Publicidade e Propaganda da UFMG. A primeira é o Monitoramento do ERE solicitado pela Prograd, com o objetivo de mapear as experiências dos estudantes no semestre letivo 2020/1 e avaliar as dificuldades, práticas de sucesso e o nível de satisfação com o ensino remoto. Esse questionário recebeu 57 respostas, coletadas entre 23 e 29 de setembro de 2020 – em meados do primeiro semestre sob o regime remoto emergencial na Universidade, que se encerrou em novembro do mesmo ano.

A segunda é a Pesquisa de Autoavaliação do Curso de Publicidade e Propaganda, no âmbito do projeto “Ações Integradas para o Desenvolvimento do ERE na Graduação em Publicidade e Propaganda”, aprovado pelo Programa para o Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG) da Prograd. Composta por dois questionários, para professores e estudantes, essa pesquisa busca promover uma avaliação geral do Curso, a ser repetida periodicamente, de modo a estabelecer parâmetros para os impactos das ações e mudanças empreendidas. Os questionários receberam respostas de 61 estudantes e 21 professores, coletadas entre 19 de fevereiro e 19 de março de 2021 – isto é, quando se encerrava o segundo semestre remoto. Esse levantamento incluiu seções específicas sobre o ERE, mas o tema também surgiu em respostas de estudantes a outras questões de campo aberto.

A pesquisa de Monitoramento do ERE buscou compreender se os(as) estudantes tiveram alguma dificuldade com o ensino remoto, de forma segmentada em quatro áreas específicas. A essas questões, 84,2% responderam “sim” em uma ou mais categorias, e apenas 15,8% declararam não ter tido dificuldade em nenhum dos tópicos. O primeiro ponto, em relação à didática dos professores no ensino remoto, foi marcado como fonte de dificuldade por 71,9% dos(as) estudantes. Nesse contexto, 45,6% dos alunos(as) declararam ter tido dificuldades

na relação professor/estudante, enquanto 40,4% afirmaram dificuldades com os recursos tecnológicos (como Microsoft Teams, Moodle e outras plataformas). Já em relação à infraestrutura, como acesso a computador, internet, câmera e microfone, apenas 17,5% dos(as) estudantes tiveram dificuldades.

Quando perguntados sobre o trancamento de alguma disciplina por dificuldades na adaptação à modalidade remota, 63,2% responderam que não tiveram essa necessidade, enquanto 36,8% responderam afirmativamente. Nesse momento, o nível de satisfação dos(as) estudantes com o ensino remoto foi avaliado da seguinte forma: 42,1% se identificaram como “satisfeito” ou “muito satisfeito”, 28,1% se consideraram como “nem satisfeito nem insatisfeito”, enquanto 29,8% marcaram as opções “insatisfeito” ou “muito insatisfeito”.

Qual o seu nível de satisfação com ERE em 2020/1?

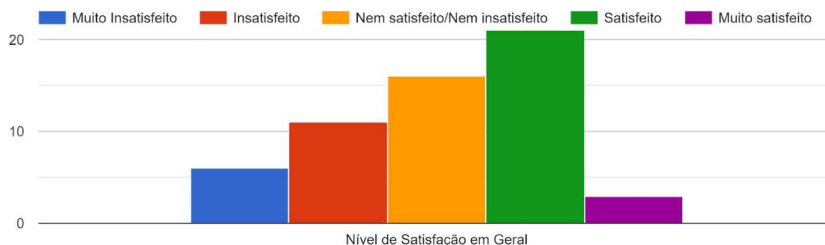


GRÁFICO 1: Nível de satisfação dos(as) estudantes com o ERE em 2020/1.

Como já tínhamos acesso aos resultados do monitoramento do ERE, incluímos apenas duas questões sobre o ensino remoto para os(as) estudantes na pesquisa de autoavaliação do Curso, buscando elucidar melhor alguns pontos. A consulta anterior havia identificado que a maior parte dos(as) estudantes prefere uma combinação entre aulas síncronas e assíncronas, opção apontada por 68,4% dos(as) respondentes, em compa-

ração com as alternativas “somente aulas assíncronas”, com 17,5% da preferência, e “somente aulas síncronas”, com 14%. Buscamos entender, então, qual a melhor proporção entre aulas síncronas e assíncronas.

Dos(as) 61 estudantes, 27 (44,3%) manifestaram, na segunda pesquisa, preferência por uma distribuição equilibrada entre aulas síncronas e assíncronas, 21 (34,4%) consideraram melhor mais aulas assíncronas do que síncronas, e 13 (21,3%) preferiram mais encontros síncronos do que assíncronos. Entre os(as) docentes, sete ministraram mais aulas síncronas do que assíncronas, e o mesmo número declarou uma proporção equilibrada entre os dois formatos. A preferência por mais aulas assíncronas do que síncronas foi apontada por quatro professores(as), enquanto três realizaram todas as aulas no modo síncrono. Nenhum(a) professora(a) optou por ofertar todas as aulas de forma assíncrona.

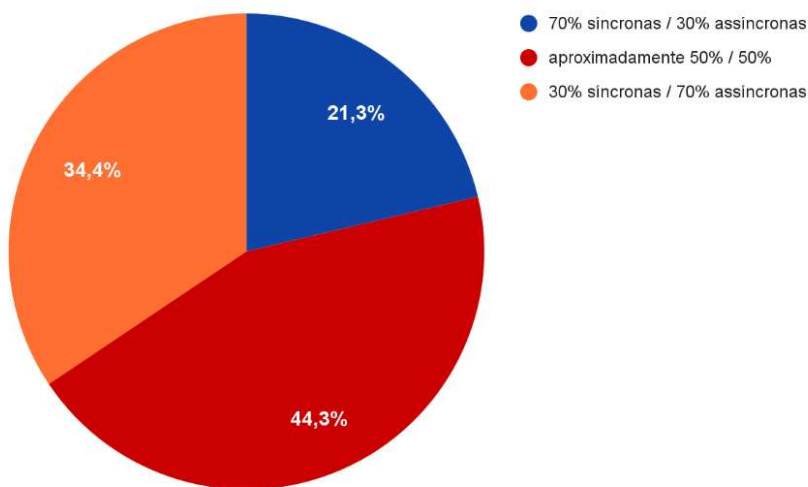


GRÁFICO 2: Preferência dos(as) estudantes sobre a proporção de aulas síncronas e assíncronas.

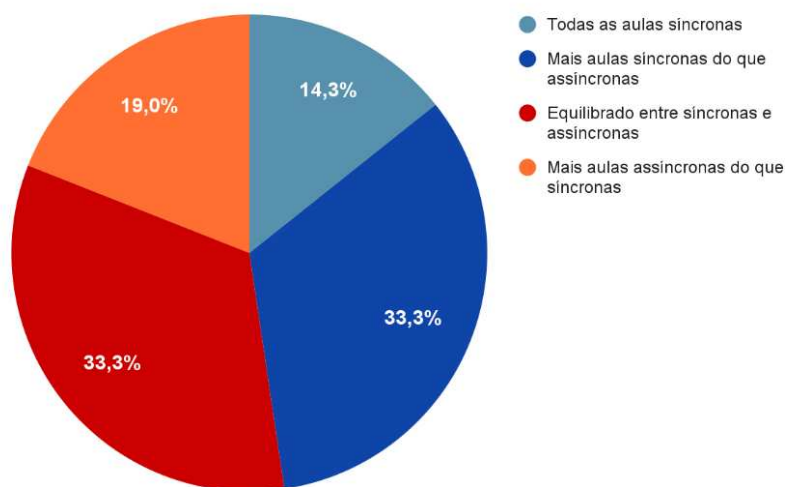


GRÁFICO 3: Respostas dos(as) professores(as) sobre a distribuição das aulas entre síncronas e assíncronas.

Os gráficos mostram que a diferença entre as preferências dos(as) estudantes foi bastante pequena, sugerindo que a distribuição equilibrada entre aulas síncronas e assíncronas representa a escolha mais segura para atender melhor à coletividade de estudantes, não apenas por ter sido a opção mais marcada, mas também por ser um meio-termo entre as alternativas.

No monitoramento anterior, identificamos queixas em relação à quantidade, duração ou complexidade das atividades avaliativas durante o ERE. Perguntamos, então, qual a preferência dos(as) estudantes em relação a algumas formas de avaliação, sendo possível marcar mais de uma opção. O formato preferido foi “Mais atividades avaliativas, sendo cada uma mais curta e com menor pontuação”, com 24 respostas (39,3%), mas a opção diretamente oposta, “Menos atividades avaliativas, sendo cada uma mais extensa e com maior pontuação”, foi marcada por 18 estudantes (29,5%). As alternativas “Distribuição aproximadamente igual entre atividades curtas e extensas” e “Atividades cumulativas, em que tarefas iniciais mais curtas fazem parte da construção de um trabalho final mais extenso” foram assinaladas por 17 estudantes (27,9%) cada. As respostas apresentam uma diferença pequena entre as

opções e a mais votada não chega a 50% de preferência, sugerindo que não há um consenso absoluto entre os(as) estudantes sobre a melhor forma de distribuir as atividades avaliativas.

Buscamos apreender, então, se os(as) professores(as) realizaram mudanças na proporção das aulas entre síncronas e assíncronas, tomando como referência a comparação entre a experiência inicial, no semestre letivo 2020/1, e os seguintes. A essa pergunta, 13 professores(as) (61,9%) não realizaram mudanças, 7 (33,3%) aumentaram o número de aulas síncronas, e apenas 1 optou por aumentar a quantidade de aulas assíncronas.

Em seguida, interrogamos sobre mudanças na duração máxima das aulas síncronas, considerando o mesmo período de comparação. A maioria dos(as) professores(as) manteve a duração média, já menor que duas horas, com 11 respostas (52,4%). Outros 5 (23,8%) optaram por manter a duração média, sendo maior que duas horas, enquanto 4 (19%) decidiram adotar um teto menor que o usual, limitado a duas horas. Apenas uma pessoa passou a adotar uma duração maior que a habitual, sendo esta acima de duas horas, e nenhum(a) dos(as) participantes assinalou a redução do tempo máximo para uma hora.

Indagamos, em seguida, se o(a) professor(a) adotou novos recursos (áudio, vídeo, efeitos, trechos de filmes, participação de convidados) até então não utilizados, tendo como referência o período do semestre letivo 2020/1 para 2020/2 e 2021/1. Entre os(as) dez participantes que responderam afirmativamente, algumas das estratégias foram:

“Uso de redes sociais”;

“Sim. Passei a gravar os vídeos fora no Teams e fazer edição no material, inserindo mais recursos externos”;

“Utilização mais intensiva de jogos, simulações e quiz”;

“Mais atividades assíncronas em que os alunos debatiam e gravavam os debates”;

“recursos multimidiáticos e pessoas convidadas”;

“Fui aos poucos incorporando outros recursos como o Whatsapp para comunicações e difusão de links de filmes e obras audiovisuais. Muito eficiente...”;

“Sim, um roteiro de aula organizando os materiais assíncronos disponibilizados para cada conteúdo”;

“Não introduzi recursos novos, mas aumentei o volume do que costumava adotar”;

“Participação de convidadas e compartilhamento de material disponível no youtube”.

Buscamos identificar, dentre as adaptações feitas, quais foram consideradas bem sucedidas junto aos(às) estudantes. Os dois exemplos de sucesso mais citados foram a redução de atividades avaliativas e o aumento de encontros síncronos. Seguem alguns exemplos:

“Comecei a usar ferramenta de avaliação no Moodle, mas ainda não a domino”;

“Sim, a dosagem de oito atividades avaliativas, em vez de dez como no semestre 2020.1, foi mais proveitosa para estudantes e para a própria disciplina”;

“Diminuir o número de atividades avaliativas é bem positivo. Os alunos ficaram sobrecarregados em 2020/1. Diminui também os tópicos discutidos ao longo do semestre, se concentrando no que é fundamental na disciplina. Também achei mais produtivo, já que em 2020/1 senti que os alunos perderam o fôlego para assistir os vídeos finais da disciplina”;

“Diminuição de atividades, aumento do número de aulas síncronas para sanar dúvidas, constante comunicação via plataformas usadas, compartilhamento de documentos, informações importantes e que auxiliaram nos trabalhos e no acompanhamento dos Cursos em geral”;

“O aumento de número de aulas síncronas aumentou o envolvimento dos alunos na disciplina”;

“Articular melhor os conteúdos das aulas assíncronas com as síncronas”.

Em seguida, perguntamos quais das adaptações tiveram retorno negativo ou baixo engajamento dos(as) estudantes. Seguem as quatro respostas sobre tais aspectos negativos:

“O engajamento nas aulas síncronas, em termos de participação efetiva, é baixo, mas a presença é maior”;

“Participação em atividades síncronas”;

“Aulas teóricas muito longas”;

“Em algumas aulas síncronas, a participação ficou aquém do esperado”.

Encerramos esta seção perguntando se os(as) docentes realizaram alguma forma de avaliação das disciplinas e dos métodos utilizados. Nessa questão, 15 professores(as) (71,4%) declararam ter promovido conversas com os(as) estudantes ao final do semestre, abordando os pontos positivos e dificuldades, enquanto 7 (33,3%) realizaram atividades formais de avaliação da disciplina, como questionários, formulários ou entrega de avaliação no moodle. Apenas uma pessoa afirmou não ter realizado nenhuma forma de avaliação, enquanto o campo “outros” foi utilizado para inserir as opções “*Conversas ao longo do semestre*” e “*Autoavaliação*”, além de especificar o uso de métodos distintos: a aplicação de questionário e abertura de fórum nos semestres anteriores, e a previsão de realizar uma rodada de conversa.

Embora o restante da pesquisa não se dedicasse, especificamente, ao Ensino Remoto Emergencial, o tema surgiu espontaneamente em respostas de campo aberto em outras seções. Isto aconteceu, por exemplo, na pergunta sobre boas práticas dos(as) docentes em articular teoria e prática, na seção sobre a formação oferecida pelo Curso. Segue a resposta na íntegra:

“o ead está muito difícil, quase impossível de manter a concentração e o foco. sempre gostei muito de estudar mas sinto que sinceramente não estou aprendendo mais nada já tem alguns meses, por não

conseguir concentrar. acredito que as aulas deveriam ser bem mais curtas, com atividades pequenas, simples, práticas e periódicas que ajudassem a fixar o conteúdo. além disso deveriam ter mais momentos interativos, talvez separando as pessoas em pequenos grupos de discussão e construção, talvez fomentando discussões que partem dos próprios alunos. mas o modelo expositivo está extremamente desgastante, mesmo quando o professor e a matéria são bons.”

O relato do(a) estudante nos chama a atenção por posicionar os desafios do ensino remoto como centrais, mostrando que os impactos dessa modalidade podem ultrapassar o interesse do(a) aluno(a) na disciplina e a capacidade didática do(a) professor(a). Na própria avaliação do(a) estudante, a dificuldade de manter a concentração e o foco têm prejudicado seu aprendizado e as aulas remotas não têm trazido os mesmos resultados da modalidade presencial. O comentário também é valioso por trazer sugestões, especialmente mais momentos de interação e maior participação dos(as) alunos(as) nas dinâmicas de aula.

O assunto do ERE também foi mencionado na seção sobre atividades extras, formação livre e complementar, na pergunta sobre quais razões motivaram a decisão de não realizar essa formação em outras Unidades Acadêmicas. Um(a) dos(as) estudantes atribuiu essa decisão às dificuldades impostas pela pandemia e pela necessidade do ensino remoto:

“Eu fiz a formação livre necessária para completar os créditos na turma de inglês online. Acredito que se não fosse pela pandemia, teria feito outras formações livres presenciais, pois havia vários assuntos interessantes. Mas até então antes da pandemia, no meu percurso, quis utilizar meu tempo e espaços na grade com disciplinas da comunicação, mesmo que não especificamente da publicidade.”

A dicotomia entre o ensino remoto e o presencial também surgiu entre os aspectos positivos e negativos da formação oferecida pela UFMG. Dentre os pontos fortes, foram citados os semestres presenciais, a vivência no campus, a convivência e outras experiências complementares no espaço universitário. Na impossibilidade destes, um(a) aluno(a) citou como ponto forte a inclusão de mais atividades síncronas no semestre 2020/2, sugerindo a interação ao vivo como um fator importante na experiência acadêmica, mesmo que virtual.

Apesar do caráter temporário do ensino remoto, esse foi o segundo tópico mais citado pelos(as) estudantes em suas respostas sobre os pontos fracos, com depoimentos sobre a dificuldade de concentração e aprendizado, além do sentimento de exaustão e desmotivação com as aulas durante a pandemia. Os comentários abordaram também a incompatibilidade de algumas disciplinas e atividades com a modalidade remota, dificultando a absorção de conteúdo e o engajamento com aulas expositivas, limitando as interações durante os trabalhos, o acesso a recursos e o ensino das atividades práticas e técnicas. Em um dos relatos, o(a) estudante considera que a versão remota do Curso não é tão produtiva quanto a presencial, lamentando não haver alternativas. Em outro caso, o(a) aluno(a) cogita adiar a conclusão do Curso para poder usufruir das aulas presenciais, especialmente em disciplinas práticas que não se adaptam tão bem à modalidade remota. Seguem algumas das respostas nesse contexto:

“(...) o outro ponto decepcionante é o EAD. o primeiro semestre de ensino remoto foi ok! por mais que não seja a mesma coisa, precisamos mesmo adaptar, e fiquei contente de ao menos poder ter alguma aula, ainda que online. porém, nesse segundo semestre, sinto que não estou aprendendo absolutamente nada. os professores e as matérias são boas, mas a carga de trabalhos é alta, as aulas são extremamente expositivas, e depois de tantos meses resta apenas o sentimento de exaustão. eu sempre amei estudar, mas [hoje] não sinto motivação nenhuma pra participar da aula. o pouco que aprendo é nos exercícios práticos, mas durante as aulas não tenho dúvidas em dizer que não estou aprendendo quase nada”

“a falta de alternativas para suprir a experiência presencial. obviamente não é culpa dos gestores do Curso e nem sei se existem, de fato, alternativas para isso. mas é que não consigo enxergar o Curso como algo tão produtivo à distância :/”;

“Várias matérias não se encaixam bem na modalidade de ERE e tem várias matérias práticas que não pretendo puxar enquanto estiver à distância. Dado isso, é provável eu ter que atrasar minha formatura até UFMG voltar”;

“Excesso de aula síncrona, tipo de avaliação utilizada por alguns professores, excesso de trabalhos em grupo, defasagem do ensino nas atividades práticas/técnicas devido a pandemia”;

“com certeza o ERE prejudicou muito minha formação e tudo que seja prático eu me sinto muito limitado de realizar”;

“Muita exposição teórica com pouca prática, principalmente no ERE. Ausência de materiais ligadas ao design com as atuais, juntamente do mercado cobrando esse conhecimento”.

A comparação entre ensino remoto e presencial também apareceu, espontaneamente, nas expectativas dos(as) estudantes em relação ao Curso. Um(a) estudante manifesta interesse em disciplinas práticas quando for retomado o formato presencial. Em seis outros relatos, os(as) alunos(as) consideram suas expectativas como não cumpridas, atribuindo o problema à pandemia e ao ERE – em alguns casos, especificando que as atividades práticas e técnicas foram prejudicadas à distância. Desse modo, identificamos que muitas das expectativas dos(as) estudantes em relação ao Curso foram frustradas devido às dificuldades impostas pela pandemia e pela necessidade do ensino remoto, evidentes nos trechos das respostas a seguir:

“Pouquíssimas, devido a modalidade do Ensino Remoto Emergencial. Mas sigo com esperança de que deixar as práticas para o retorno presencial será uma boa opção”;

“é aquilo que falei anteriormente: por mais que as disciplinas seja (sic) ótima e as professoras também, o formato de aulas é totalmente desmotivador e não tenho motivação nem energia para prestar atenção. eu vou em todas as aulas síncronas mas não absorvo praticamente nada, sinto que não estou aprendendo e estou completamente frustrada e insegura com a minha formação”;

“literalmente, toda a experiência da faculdade. o ensino remoto fez com que eu ficasse desmotivado para realizar a maioria de coisas da faculdade. e parece que nós, tanto alunos quanto os professores (eu imagino), não estão tendo tempo para descanso - problema que é amplificado ainda mais pelas férias curtas. e isso eu falo pela maioria dos alunos: afeta muito a nossa saúde mental”;

“Com o ensino remoto perdemos muito da prática que, para mim, é uma das coisas mais importantes e interessantes do Curso”;

“A parte mais técnica, que foi prejudicada pelo ensino remoto”;

“minha expectativa era uma antes do ERE e ela foi frustrada, salvo raras exceções. Já acostumado com esse modelo de ensino minhas expectativas estão mais baixas. As matérias práticas e oficinas ficaram muito prejudicadas e não será repostas posteriormente”;

“A quantidade e variedade de disciplinas no erê está bem baixa, nada que interesse muito e temas poucos relevantes pro mercado de trabalho”.

Nesse sentido, existe uma percepção de que o ensino remoto é mais desafiador e menos produtivo em relação ao presencial, mas há também uma ideia de incompatibilidade entre atividades práticas e a modalidade à distância, em isolamento – que impõe restrições à atuação dos(as) professores(as) e dos(as) próprios(as) colegas em prestar apoio, oferecer feedback imediato, detalhar as instruções e solucionar dúvidas técnicas mais rapidamente.

Considerações finais

Os dados encontrados nas duas pesquisas que serviram de base para este capítulo evidenciam um grande desafio no âmbito do ensino remoto emergencial do Curso de Publicidade da UFMG: divergências de preferências e de orientações, que apontam para diversas preocupações institucionais, coletivas e pessoais que precisaram ser balanceadas e ajustadas com o ensino remoto em andamento.

Uma dessas divergências está relacionada ao melhor balanço entre aulas síncronas e assíncronas. A resolução nº 2 que regulamenta o ERE na UFMG, mencionada na Introdução, aponta em seu artigo 6º que os docentes deveriam “priorizar a realização de atividades assíncronas” e “oferecer, preferencialmente, uma atividade síncrona para cada 15 (quinze) horas-aula, podendo essa referência ser alterada conforme recomendações dos Colegiados”. Tais orientações, formuladas no contexto de preparação para o início do ensino remoto, em julho de 2020,

buscavam atender às dificuldades tecnológicas de discentes e docentes da Universidade, além de facilitar os arranjos domésticos necessários para o acompanhamento das aulas. E, efetivamente, tais preocupações se mostraram pertinentes, uma vez que não faltaram neste momento inicial relatos de problemas com equipamentos e conexão de Internet que ocasionaram em intercorrências, interrupções e baixa qualidade das aulas síncronas.

Por outro lado, percebemos, a partir da posição dos estudantes de Publicidade e Propaganda, que as preferências em geral se concentraram na combinação de aulas síncronas e assíncronas, tanto no levantamento de 2020 quanto no de 2021. A opção de docentes que realizaram mudanças em seus planos de ensino no segundo semestre de ERE, não à toa, foi por aumentar as aulas síncronas, na tentativa de encontrar um ponto ótimo entre a orientação da UFMG (para priorizar aulas assíncronas) e o desejo dos estudantes de Publicidade (por algo mais balanceado, onde a interação e contato entre docentes e discentes também não ficasse comprometido). Tais divergências são também percebidas nas preferências avaliativas dos discentes que se dividiram entre as possibilidades oferecidas no survey. Neste caso, a dificuldade é encontrar um ponto ótimo entre preferências tão diversas sem ocasionar em excesso de tarefas para os docentes, já sobrecarregados no contexto do ensino remoto.

Destacamos também a percepção sobre dificuldades relacionadas às aulas práticas. Ao mesmo tempo em que a demanda por elas surge nas respostas dos discentes como uma alternativa às dificuldades impostas pela pandemia em relação às aulas e aos trabalhos, é também um problema apontado pelos discentes, por conta do acesso a softwares e ferramentas de produção publicitária. No caso dessa dificuldade, destacamos que não se trata de algo novo, visto que, na Universidade pública, sobretudo, a reclamação em relação à defasagem de infraestrutura, que frustra as expectativas dos alunos em relação às atividades práticas, é constante. A novidade aqui é porque, no ensino remoto, o acesso às tecnologias passa a ser de responsabilidade dos próprios discentes. Isso escancara desigualdades, que começam no próprio acesso às aulas online, mas também se intensifica no desenvolvimento de trabalhos

que demandem softwares específicos e alta capacidade de processamento de *hardware*. Assim, identificamos na demanda por mais atividades práticas um problema que esbarra nas desigualdades sociais do país, evidenciadas por políticas afirmativas que trouxeram à Universidade pública alunos de baixa renda: como lidar com as expectativas por práticas que demandam acesso à tecnologia, em um contexto no qual as pessoas estão em casa, vivenciando o ensino superior por meio de equipamentos próprios?

Outro ponto significativo é que, enquanto os(as) estudantes apontaram falhas na atuação dos(as) professores(as), estes também relataram a falta de engajamento dos discentes. Na primeira pesquisa, 71,9% dos(as) alunos(as) afirmaram ter tido dificuldades com a didática dos(as) docentes. Considerando que esse levantamento foi realizado em meados do primeiro semestre letivo remoto na Universidade, tal percepção pode estar relacionada a fatores como: o ineditismo da modalidade à distância na experiência dos docentes; o prazo curto para treinamento adequado neste formato; e a dificuldade de adaptar planos de ensino que haviam sido, inicialmente, elaborados para as aulas presenciais.

Paralelamente, a percepção dos(as) professores(as) em relação à falta de engajamento e baixa participação efetiva durante as aulas pode ser explicada pelos próprios relatos dos(as) estudantes na segunda pesquisa. Foram narrados fatores como: a dificuldade de manter a concentração e foco; a incompatibilidade das aulas expositivas com a modalidade remota, ao lado das limitações a atividades práticas e técnicas nesse formato; o cansaço, exaustão e desmotivação com as aulas no contexto da pandemia; bem como os impactos do cenário mais amplo na saúde física e mental dos(as) estudantes. Realizada no final do segundo semestre remoto, essa pesquisa captou, de forma mais intensa, o sentimento de insatisfação e desgaste com o contexto, evidenciando que os desafios do ensino remoto emergencial e da pandemia têm um impacto significativo em ambas as partes da relação de ensino-aprendizagem.

Chama atenção a similaridade dos resultados obtidos por nossa avaliação com aqueles compartilhados em pesquisas que nos embasaram na formulação desse texto, realizados em outras Instituições de Ensino Superior. Metodologias diferentes, Instituições diferentes e

resultados similares, salvo pequenas particularidades. Essa coincidência sinaliza como o ensino remoto surpreendeu às instituições de ensino, que foram obrigadas a reavaliar suas práticas pedagógicas, enquanto as implantavam, sem o devido tempo de planejamento e reflexão. De fato, a pandemia transformou o ensino de publicidade, mas a possibilidade de monitoramento e avaliação dessa experiência tem sido, certamente, um grande aprendizado diante da retomada das aulas presenciais. O que o ensino remoto nos deixa de aprendizado sobre a experiência do ensino superior em Publicidade e Propaganda? Uma indagação necessária, mediante práticas consolidadas e, por vezes ultrapassadas, que foram transformadas e reavaliadas com a imposição da educação à distância como realidade, ainda que temporária, para todas as Instituições.

Referências

CURCEL, Pedro. *Os jovens publicitários em (de)formação em tempos de pandemia: Experiências discentes no ensino remoto emergencial de Publicidade e Propaganda*. 123f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda) - Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

RABAIOLLI, Janderle; HANSEN, Fábio. Experiências em ensino remoto de Publicidade e Propaganda na pandemia da covid-19. *Comunicação & Educação*, v. 25, n. 2, p. 169-183, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i2p169-183.

SILVA, Alysson; ET AL. Experiências do ensino remoto no Curso de Publicidade e Propaganda: relatos de encantos, desencantos e expectativas. In: *39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes*, 2020, Anápolis.

CAPÍTULO 8

Conquistas e Desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Coordenação dos Cursos de Psicologia e Ciências Sociais

ERIKA LOURENÇO

NINA ROSAS

Em 18 de março de 2020, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) suspendeu as aulas e demais atividades presenciais realizadas em seus *campi* em função da pandemia causada pelo Sars-CoV-2. Os quatro meses seguintes foram dedicados a debates em diversas instâncias e sondagens feitas com docentes e discentes para a preparação da retomada das atividades de ensino. Estes culminaram com a organização de comissões de enfrentamento e monitoramento da pandemia, a abertura de editais de inclusão digital, e elaboração e divulgação de normativas e guias para que se consolidasse o que foi denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

As aulas foram retomadas no formato de ERE em 03 de agosto de 2020, momento a partir do qual também as rotinas dos Colegiados de Curso para o atendimento aos alunos também precisaram ser adaptadas a um formato não presencial. Os meses seguintes foram de intenso aprendizado, tanto para os docentes e discentes, quanto para os coordenadores de Colegiados e TAEs¹ vinculados aos Colegiados.

1. Técnicos Administrativos em Educação.

Agora, em junho de 2021, com o terceiro semestre letivo de ERE em andamento, apresentamos um relato das experiências vividas pelos Colegiados dos Cursos de Psicologia e Ciências Sociais, ambos vinculados à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), durante esse período.

Gestão dos Colegiados durante a pandemia e o diálogo com a diretoria da Unidade

A gestão da coordenação do Colegiado de Psicologia se encerrou no mês da retomada das aulas no ERE, ou seja, em agosto de 2020. Considerando a situação de excepcionalidade pela qual a Universidade estava passando, a coordenadora, professora Erika Lourenço e o subcoordenador, professor Renato Bortoloti, ambos do Departamento de Psicologia, se dispuseram a permanecer com mandato *pro tempore* na coordenação e foram reeleitos para os cargos em janeiro de 2021. O fato de já estarem habituados às atividades rotineiras do Colegiado, permitiu aos coordenadores uma transição relativamente tranquila para as atividades administrativas não presenciais.

De maneira diferente, durante a paralisação das aulas, houve a troca da coordenação do Colegiado do Curso de Ciências Sociais. Este é administrado por meio do revezamento de docentes advindos dos Departamentos de Antropologia e Arqueologia (DAA), Ciência Política (DCP) e Sociologia (DSO). A chapa formada para a gestão 2020-2022 foi composta pelas professoras Nina Rosas (DSO) – coordenadora, e Magda Ribeiro (DAA) – subcoordenadora. Para os referidos cargos, não é rotineiro que se passe por um treinamento, de modo que uma gestão menos árida, até o início da pandemia, dependia necessariamente da existência de um regulamento de Curso atualizado, da disposição da coordenação anterior em repassar tarefas e posicionamentos adotados, de um diálogo afinado entre secretaria (TAEs) e coordenação, além da afinidade dos docentes com atividades administrativas. Não surpreende, portanto, que uma boa parte do tempo gasto neste exercício seja para aprender o que, quando se torna automático, é repassado a outro servidor.

Mais por sorte do que por rotina, no caso do Curso de Ciências Sociais, a antiga coordenadora, a professora Ana Beatriz Vianna Mendes (DAA), foi muito solícita no repasse das tarefas e, fortuitamente, após o término de seu encargo, permaneceu como presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) – posição que comumente é ocupada pelos coordenadores de graduação. Esse arranjo foi imprescindível para o bom andamento das atividades, dado que a troca da gestão se deu com uma reforma curricular de grande porte em andamento, assim como a escrita de um novo projeto político-pedagógico e um novo regulamento para o Curso.

Nesse contexto, a virtualização forçada de todos os trâmites universitários, imposta pelas novas condições de retomada das rotinas, teve como “consequência não intencional”² o afinamento da comunicação das coordenações com a diretoria da Unidade. Desde o início de 2020, já era diretor da Fafich, o professor Bruno Pinheiro Wanderley Reis, tendo como sua vice, a professora Thaís Porlan de Oliveira. Tão logo as atividades presenciais foram suspensas, mais precisamente no dia 27 de março, foi criado por eles no Whatsapp o grupo Fafich-Graduação. Além da diretoria, o grupo reúne 11 outros docentes que ocupam a coordenação e a subcoordenação de Cursos da Fafich. Por meio desse espaço, deu-se início um diálogo inédito sobre os problemas, as dificuldades e os caminhos administrativos encontrados, permitindo um compartilhamento de rotinas nunca antes observado. A maior riqueza desse contato, no entanto, não se reduz à oportunidade de tirar dúvidas com colegas que enfrentam os mesmos desafios, mas se refere ao fato de ter criado um mecanismo eficiente de alinhamento e refinamento dos procedimentos que serão descritos na próxima seção, cooperando, ainda, para o afinamento de processos que permanecem descobertos dado o até então ausente Regimento da Unidade.

2. Na Sociologia, com base nos escritos de Robert Merton (1936), as consequências não intencionais das ações humanas são os efeitos destas que extrapolam os objetivos que motivaram seu planejamento.

Novas rotinas administrativas junto às secretarias e aos estudantes/alunado

A coordenação de um Curso de graduação faz a mediação das relações entre três grupos de atores: professores (advindos dos Departamentos ofertantes de disciplinas); alunos (cuja formação depende da estrutura instituída pelo NDE e pelo Colegiado, bem como das demandas deste aos Departamentos ofertantes); além de outros núcleos, tais como a Pró-reitoria de Graduação (Prograd), o Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) etc. As tarefas que são desempenhadas pelos coordenadores, portanto, são multidirecionais e complexas, ficando em boa parte obscurecidas principalmente para os primeiros dois grupos citados, cujos membros muitas vezes desconhecem as rotinas administrativas.

Junto à secretaria, o coordenador de Curso: elabora calendário interno para organização das atividades, em conformidade com o calendário oficial da Universidade; estabelece critérios de alocação de vagas nas disciplinas; aprova planos de estudo; analisa inconsistências durante as fases de matrícula; delibera sobre trancamentos parciais e totais; direciona vagas para continuidade de estudos, reopção de Curso, transferência e obtenção de novo título; solicita pareceres; revê desligamentos; aprova o vínculo de intercambistas; recebe documentações para tramitar formação complementar e mudança de percurso; pondera sobre pedidos de aproveitamento de disciplinas e atividades acadêmicas complementares; encaminha solicitações de diploma; assina e direciona a orientadores os termos de estágio dos estudantes; atende o alunado. Em diálogo com os Departamentos: faz demandas de disciplinas; recebe a oferta semestral; solicita, quando necessário, realocação de docente; intermedia conflitos entre alunos e professores; solicita ementas e programas; analisa optativas de modo a garantir uma oferta sistemática e padronizada. Em termos mais estratégicos: estabelece reuniões periódicas com representantes discentes, membros do Colegiado e com o NDE; dialoga individualmente com professores; produz estatísticas sobre o Curso; preenche documentos que são encaminhados à Prograd e a outras instâncias.

Com a pandemia de covid-19, todas essas tarefas foram forçosamente transpostas para ambiente remoto, fazendo com que estratégias criativas fossem pensadas e implementadas a fim de oportunizar a continuidade do trabalho. No caso do Curso de Psicologia, a secretaria está sob a responsabilidade de Sylvio Zocratto e Juliana Guido, e no caso do Curso de Ciências Sociais, sob os auspícios de Wallace Marques, três técnicos competentes e engajados. Uma linha direta e cotidiana de comunicação – por telefone, Whatsapp e reuniões virtuais – foi com eles estabelecida desde o início das atividades remotas, priorizando ouvi-los e incluí-los em todos os processos de tomada de decisão. Esse posicionamento democrático e menos verticalizado de composição de equipe, que foi adotado pelas coordenações, não apenas valorizou e reconheceu o trabalho dos TAEs, como, no caso do Curso de Ciências Sociais, acelerou o aprendizado da nova coordenadora, que, em tempo célere, adquiriu as habilidades de gestão requeridas para a função. A participação dos subcoordenadores, que atuam de modo não remunerado, não se deu nas tarefas mais administrativas do Curso, mas permaneceu intensa nas atividades estratégias das coordenações.

As reuniões com os alunos, que em ambos os Colegiados aconteciam em um único dia da semana, de modo individualizado, presencialmente, por ordem de chegada e a partir da demanda discente, precisaram ser substituídas. A dificuldade de acesso à internet em horário determinado e em fila não se apresentava como uma alternativa viável, tampouco assertiva para o registro das demandas e a emissão de orientações.

Como solução, todas as solicitações dos estudantes dos dois Cursos, passaram a ser acompanhadas de modo individualizado, em fluxo contínuo, e passaram a ser registradas por e-mails cujos endereços foram criados exclusivamente para o diálogo da coordenação (e não da secretaria) com os alunos.

A partir do segundo semestre letivo de 2020, o Moodle do Colegiado de Psicologia passou a ser usado para recebimento dos requerimentos que têm prazo estabelecido no calendário da UFMG, como aproveitamento de estudos, escolha de percurso curricular e solicitação de colação de grau. Também os protocolos de estágios especiais passaram a tramitar pelo Moodle do Colegiado. Assim, todos os documentos refe-

rentes a estes procedimentos passaram a ser agrupados em uma mesma plataforma, além de serem copiados para um drive acessível também à secretaria do Colegiado.

Os documentos mais recentes e os que vêm sendo produzidos de março de 2020 em diante no âmbito do Colegiado do Curso de Ciências Sociais foram transpostos para ambiente de nuvem, com suporte e segurança do Setor de Informática da Fafich.

O registro documental, bem como o histórico das solicitações estu-
dantis, é certamente um avanço a ser tornado definitivo na gestão dos Cursos.

Complementando essas rotinas, o Colegiado de Psicologia implementou ainda no primeiro semestre letivo de 2020, o projeto de extensão intitulado “Apoio ao Estudante de Psicologia” (AEP). O projeto conta com 12 alunos voluntários, sob a orientação da coordenação do Colegiado. Seu principal objetivo é intermediar a comunicação do Colegiado com os estudantes e futuros estudantes do Curso. Para isso, o AEP conta com uma página no Instagram (@colpsi.ufmg), e um endereço de e-mail. Através destas ferramentas, os estudantes voluntários divulgam para os colegas os prazos e procedimentos do Colegiado e esclarecem dúvidas sobre o Curso em geral (percursos acadêmicos, funcionamento de estágios, onde obter documentos, como encaminhar solicitações ao Colegiado etc.), bem como sobre o funcionamento da Universidade (normas e regulamentos, assistência estudantil, funcionamento de biblioteca, etc).

Por outro lado, no Curso de Ciências Sociais foram estabelecidos encontros para orientações gerais, realizados pelo menos uma vez por semestre, e que passaram a ser gravados e disponibilizados nos canais de comunicação do alunado³, para acesso dos que não puderam estar presentes. Parte dessas reuniões era destinada ao diálogo com os calouros e outra parte à atenção aos veteranos. Além disso, foram feitas ligações telefônicas pela coordenação para diversos estudantes, além de encon-

3. As gravações são postadas em um canal no Youtube o link é enviado por e-mail para a lista geral do Curso, bem como circula no Facebook e nos grupos de Whatsapp, a partir da ação da representação discente.

tros de vídeo, a fim de atender a questões específicas e sem a fixação de um horário determinado.

Três questionários de avaliação foram elaborados pelas coordenações e aplicados, um em maio e dois em setembro, tendo sido o primeiro destinado à verificação das competências docentes na ocasião da transposição do ensino para a modalidade virtual, e os dois últimos para avaliação do ERE, um por docentes e outro por estudantes. Neste último, destaca-se que 94,9% dos alunos do Curso de Ciências declararam satisfação ou muita satisfação com o trabalho da secretaria e coordenação do Curso.

Além disso, para diversos dos processos mencionados no início deste tópico, foram criadas planilhas que compõem a memória administrativa do Curso de Ciências Sociais, isto é, o repertório necessário e registrado para posterior mudança de coordenação.

Acolhida aos estudantes

Desde as primeiras semanas do início do ensino remoto emergencial, os Colegiados de Cursos fizeram o acompanhamento e monitoramento do seu funcionamento. Nesse sentido, foram abertos canais de comunicação com os estudantes via e-mails, grupos de Whatsapp, e reuniões online com representantes das turmas e dos centros acadêmicos.

À medida que o semestre avançava, ficaram evidentes as dificuldades de diversas ordens vivenciadas pelos estudantes. Dentre estas, destacaram-se as dificuldades referentes ao acompanhamento de aulas síncronas e ao uso das plataformas de ensino, à comunicação com professores e outras, decorrentes da necessidade de assumir atividades remuneradas para auxiliar a renda da família, da baixa qualidade do acesso à internet, de problemas de saúde física e/ou mental e, ainda, da necessidade de cuidar de membros da família adoecidos.

Dentre as estratégias adotadas pelos Colegiados para lidar com algumas destas queixas, destacaram-se: orientações para que os monitores das disciplinas auxiliassem os colegas no uso das plataformas adotadas pelos professores no ERE; elaboração de manuais para o ensino remoto, com informações sobre plataformas de ensino, organização dos

estudos e regras de etiqueta para o ensino remoto; esclarecimentos sistemáticos a docentes e discentes a respeito das orientações da Universidade para o ERE; proposição de estratégias de flexibilização curricular, com redução do mínimo de créditos permitidos por semestre, com autorização para reformulação de matrícula e de um maior número de trancamentos parciais de matrícula e mudanças na forma de contabilização da carga horária das atividades acadêmicas complementares e de estágios; e encaminhamentos para serviços atendimento à saúde mental.

A primeira avaliação parcial do ERE na UFMG como um todo aconteceu ao final do primeiro semestre letivo de 2020. Esta avaliação (Prograd, 2021) permitiu a sistematização das boas práticas que vinham sendo desenvolvidas, e, ao mesmo tempo, confirmou a abrangência das dificuldades que já haviam sido identificadas pelas coordenações com o monitoramento do ensino remoto.

Com as demandas dos estudantes explicitadas e organizadas, os Colegiados foram capazes de definir quais estratégias de acolhimento deveriam ser mantidas e quais outras se faziam necessárias. O edital Prograd 01/2020 - Programa para o Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG) - permitiu a proposição de novas e mais amplas estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação e acompanhamento do ERE (Prograd, 2020). O Colegiado de Psicologia concorreu a este edital e, no segundo semestre letivo de 2020, desenvolveu o “Projeto Entrelinhas: Escuta, Orientação e Acompanhamento Psicoeducacional”. Com uma equipe de quatro professores e 15 estudantes, entre bolsistas e voluntários, o Entrelinhas realizou as seguintes atividades para acolhimento às demandas dos estudantes: monitoramento das demandas de cada turma com relação ao ERE, promovendo uma forma mais efetiva de comunicação entre discentes e docentes; elaboração de uma cartilha específica para o Curso de Psicologia, abordando a atividade docente durante o ERE; plantão de dúvidas sobre as plataformas adotadas no ERE, com atendimento para docentes e discentes; oficinas para gestão do tempo; oficina sobre *Mindfulness*; oficina sobre uso do *Moodle*, uso do *Teams* e uso do SIGA; e encontros virtuais com cada período, para escuta de dificuldades decorrentes do ERE, da pandemia e do isolamento social.

Desafios

O olhar em retrospectiva a partir do lugar da coordenação do Colegiado possibilita a identificação do quanto todos os envolvidos no funcionamento de um Curso realizaram até o momento para que o ERE mantenha uma qualidade próxima à do ensino presencial. Novas formas de ensinar, de aprender e de encaminhar solicitações ao Colegiado precisaram ser criadas, implementadas, avaliadas e adaptadas.

Esse mesmo olhar também aponta para outros desafios, outras situações sobre as quais é preciso atenção:

- ERE tem demandado grandes adaptações e exercício de criatividade, o que não se dá sem uma dose de ansiedade, que pode ser maior ou menor, dependendo da pessoa;
- Fora do ambiente físico a Universidade, alunos, professores, TAEs e coordenadores de Colegiado precisaram reorganizar seu ambiente, seus equipamentos e seu tempo de estudo ou trabalho, compartilhando-os, não poucas vezes, com as demandas de outras pessoas da família. Questões de ergonomia, de disponibilidade de tempo e espaço e mais uma vez, de ansiedade, entram em cena;
- O distanciamento social recomendado como medida para a proteção da saúde física, em muitos casos, culminou com uma situação de isolamento social e perda dos pares que são importantes referências sociais, o que tem impacto direto na saúde mental;
- Questões de ordem financeira inesperadas demandam de muitos estudantes o envolvimento em atividades remuneradas, levando-os a um elevado número de solicitações de trancamento total ou parcial de matrícula;
- O adoecimento físico ou mental dos estudantes ou de seus familiares têm igualmente contribuído para o aumento dos trancamentos de matrícula e mesmo desistência formal do Curso;

- Os alunos ingressantes e concluintes de 2020 e 2021 relatam falta de referência sobre o ingresso e a saída da Universidade e se queixam de uma sensação de “desamparo”.

Estas questões, assim como outras que poderiam ser aqui elencadas, apontam para uma realidade que, se por um lado, extrapola os limites dos processos de ensinar-aprender-administrar, por outro lado, se impõe sobre esses mesmos processos, configurando-se como limitadora deles. Depois de três semestres de ERE, faz-se urgente os Colegiados e a Universidade como um todo se debruçarem sobre os impactos tanto positivos como negativos, desse formato de ensino em docentes, discentes, técnicos administrativos, e propor estratégias para o enfrentamento destes desafios aqui identificados.

Referências

MERTON, Robert K. The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, I, p.894-904, 1936.

Prograd. Chamada interna 01/2020. *Programa para o desenvolvimento do ensino de graduação (PDEG): seleção de projetos*. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <https://ufmg.br/storage/c/a/b/6/cab67c6908154cbac75d8ffbe284f625_1598906657366_285415167.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2021.

Prograd. *Comissão de monitoramento e avaliação do ensino remoto emergencial nos Cursos de graduação da UFMG: relatório final*. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em <<https://www2.ufmg.br/Prograd/Prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Relatorios/Relatorios-de-Monitoramento-do-ERE>>. Acesso em 30 de junho de 2021.

II

Experiências pedagógicas

CAPÍTULO 9

Ser bolsista no ERE: planejamento, desafios e experiências¹

ANA PAULA GONDIM

MATHEUS MIGUEL

CLARA SILVA

Em março de 2020 a reitoria da UFMG enviou um comunicado destinado a toda comunidade da Universidade informando, basicamente, que todas as atividades presenciais estavam suspensas por causa da decretação de pandemia da doença covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com objetivo de prevenir a disseminação do novo coronavírus. A princípio esse comunicado teria a validade de 14 dias. Obviamente, nem as autoridades de saúde, nem a Universidade poderiam prever como a pandemia iria se desenrolar.

Após alguns meses de contaminação massiva do vírus, em todo o Brasil, sem perspectiva de retomarmos a vida acadêmica à qual estávamos acostumados, fez-se a necessidade de encontrar alternativas para dar continuidade às atividades. Em meados de junho de 2020, a UFMG anunciou o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

As aulas das disciplinas de Cursos da área da Comunicação, da graduação e da pós-graduação, começaram no final de julho e início de

1. Capítulo produzido por bolsistas do PDEG que atuaram durante o ERE no Colegiado de Jornalismo

agosto de 2020. Todos, discentes e docentes estavam inseguros com esse novo formato, ninguém sabia se iria dar certo. Os principais desafios para a aprendizagem longe da sala de aula consistem na desigualdade de acesso às tecnologias, configurações adversas dentro das casas das pessoas e adaptações repentinas, por exemplo, o tempo das aulas.

Não é possível alunos e professores passem o mesmo tempo na frente de um computador do que passavam antes dentro da classe, o contexto para tentar igualar essas duas situações é muito diferente e injusto. A falta de interatividade, dificuldade de conexão, falta de equipamentos, cansaço visual tudo isso torna mais difícil o estudo remoto. Outro ponto importante foi a modificação nas modalidades de avaliação e a mudança de algumas disciplinas que exigem laboratórios ou práticas físicas presenciais. Os desafios são inúmeros, dentre eles, destacamos também a dificuldade de interação com professores, colegas e o conteúdo. Fomos educados uma vida inteira no modelo presencial. Virar essa “chave” é possível, porém, não é fácil nem rápido.

Nesse sentido decidimos participar do Programa para o Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG), que vem com a missão de trazer um ambiente acolhedor e por meio das informações deixar o ambiente do ERE mais propício à hospitalidade entre docentes e discentes e menos cansativo. Com a nossa atuação como bolsistas e também sendo estudantes vemos ainda mais essa importância e por isso buscamos dar o nosso melhor, atuando na parte informacional, com o intuito de integrar dúvidas dos alunos e sugestões para os docentes do Jornalismo. Nosso comprometimento enquanto equipe é passar informações da maneira mais orgânica possível, adotando processos simplificados.

Como bolsistas do PDEG estamos em contato com cerca de 300 alunos do Curso de Jornalismo, através do site, e-mail do Colegiado, aplicativo de mensagem e redes sociais. Portanto, temos acesso às diversas experiências e dúvidas relatadas pelos discentes. Nossos principais objetivos são: realizar diagnóstico do ERE com a participação de discentes; estar em contato com o grupo de representantes de todas as turmas; identificar problemas de acessibilidade de pessoas com ou sem deficiência; pesquisar e divulgar boas práticas didático-pedagógicas;

identificar plataformas para produções jornalísticas em áudio, vídeo e texto impresso, de acesso livre e gratuito.

Para o cumprimento desses objetivos trabalhamos com a participação da equipe de bolsistas na estruturação dos diagnósticos de acessibilidade digital, realização de reuniões junto à coordenação do Programa, bem como reunião de alinhamento e proposições entre nós bolsistas e, extraordinariamente, com representantes de turma; planejamento mensal das ações a serem realizadas; distribuição das tarefas entre a equipe; produção de relatórios de avaliação das atividades a partir de questionário online, bem como outros de cunho parcial e final a cada uma das etapas propostas; participação das atividades de monitoramento e avaliação promovidas pela Prograd; preencher anualmente o formulário de avaliação individual disponível no Sistema de Fomento da Prograd.

Os resultados esperados eram o desenvolvimento de ações que pudessem, cada vez mais, diminuir a distância entre professores e alunos. Ações que pudessem fazer a interação fluir e que os alunos pudessem participar com opiniões e sugestões para a melhoria do novo processo e fazendo o ERE ser parte da nossa vida acadêmica sem estranhamentos.

A primeira ação que realizamos foi adotar a internet e redes sociais como nossa principal aliada, portanto, mapeamos todas as formas de comunicação existentes dentro do Colegiado, qual era o retorno de cada uma delas e quais as estratégias usadas até aquele momento para criar conteúdo de modo a alimentá-las com regularidade. Percebemos que o Colegiado utilizava com frequência o site e o e-mail para conversar com os alunos.

O site do Colegiado é uma importante ferramenta que contém todas as informações, documentos e instruções sobre procedimentos administrativos como trancamento e acerto de matrícula e efetivação de estágio. Já o e-mail é um canal de comunicação para envio de documentos e explicação de dúvidas, mas, muitas vezes os alunos tinham dificuldades em localizar os dados necessários no site, por isso faziam requisições no e-mail procurando por informações que já estão disponíveis.

Portanto, nossa ação de imediato foi reformular essa estrutura pensando em meios de facilitar a chegada de informações aos alunos, e o

fizesse usando uma linguagem adequada ao público. Diminuindo, assim, a quantidade de demandas repetidas no e-mail, dando mais espaço e tempo ao Colegiado para planejar novas ações. Para colocarmos isso em prática, sugerimos ao Colegiado a criação de novos meios de comunicação por meio das redes sociais, visto que a pandemia inviabiliza qualquer ação presencial.

Criamos um Twitter do Colegiado pensando no uso do recurso *thread* (sequência) para podermos explicar procedimentos passo a passo de maneira organizada e limpa em pequenos textos que podem ser rapidamente consumidos e retransmitidos, diferentemente de um texto corrido que mesmo separado por parágrafos é visualmente menos chamativo a leitura.

O resultado da adesão foi baixo a princípio, mas, mesmo assim continuamos produzindo conteúdos para ele visto a praticidade para escrever e pode ser sempre uma fonte de consulta rápida já que os tweets permanecem visíveis permanentemente. Sem contar que quanto mais utilizarmos dele, mais chances de crescer o engajamento, das pessoas encontrarem o conteúdo com facilidade e indicarem uma para outra.

Outro canal de comunicação que adotamos foi um grupo geral no Whatsapp com alunos do Curso de Jornalismo. O intuito desse grupo é ser informativo, no sentido de lembrar sobre datas, eventos, inscrições, novidades que o Colegiado está para fazer. O Whatsapp talvez seja a ferramenta mais utilizada pelos estudantes, seja para trabalho ou entretenimento.

Portanto, por meio dos informes desse grupo resolvemos dois problemas crônicos até então: rápido acesso a informações e lembrete aos alunos sobre datas importantes. Enviamos pequenas pílulas do conteúdo que estava sendo divulgado em conjunto com um *link* do site do Colegiado contendo as informações de maneira completa, reforçando a importância de ter o site como a principal fonte de procura dos alunos.

O grupo do Whatsapp teve um retorno muito interessante com mais de cem alunos presentes, além de vários *feedbacks* a respeito de como ele impactou positivamente para os alunos, a respeito de aumentar a circulação de notícias de maneira dinâmica e eficiente.

Como dito, para alcançar as pessoas e prender a atenção delas de uma maneira orgânica, não podíamos somente explorar a parte textual. Assim, como na publicidade que performa bem em suas estratégias para captar a atenção do público-alvo por meio de imagens e efeitos visuais, também poderíamos adaptar esse conceito de artes visuais para a rede social Instagram. Ao invés de informar escrevendo, um membro da equipe passou a ficar responsável por converter os dados escritos em peças gráficas e *cards*.

O resultado foi muito favorável, pois é um tipo de linguagem que os alunos se identificam por fazer parte do seu cotidiano, além de ser de rápida leitura e entendimento o que desperta mais o interesse em continuar acompanhando as notícias pelo Instagram, os incentiva a compartilhar com conhecidos ajudando nesse engajamento.

Por fim, entre outras estratégias em andamento tem-se a criação de vídeos informativos respondendo perguntas e dúvidas que os alunos enviaram, conteúdo esse também direcionado para o Instagram.

Além disso, desenvolvemos a pedido da coordenação, uma série de áudios para os docentes com dicas de melhores práticas de encontros síncronos, assíncronos e avaliações. Para desenvolver esse conteúdo, contamos com as nossas experiências, mas também com as experiências relatadas pelos alunos através de um questionário. No início tivemos dificuldades para recebermos as respostas. A primeira tentativa teve adesão insuficiente por parte dos alunos.

Numa reunião de avaliação entre os bolsistas, entendemos que o momento que pedimos o retorno não foi adequado por se tratar de final de semestre e todos estarem atarefados e o questionário em si não era agradável. Levantamos alguns modelos, decidimos divulgar um questionário no qual a maioria das perguntas eram questões objetivas, colocamos sob aprovação da coordenação e divulgamos em outro momento. Tivemos um retorno satisfatório da segunda vez e o resultado foi a elaboração da série.

Entre os resultados dessas ações, através de alguns questionários e pesquisas que fizemos como bolsistas do PDEG, podemos afirmar que os alunos começaram o ERE com todas as dificuldades já relatadas, mas se adaptaram ao longo do primeiro semestre remoto.

Utilizamos alguns procedimentos para cumprir com nossos compromissos e demandas baseados na transparência e para isso algumas regras são seguidas pela equipe como a utilização de processos para diminuir as falhas na compreensão dos universitários em meio a uma pandemia com informações assertivas, sendo estas a utilização desses métodos:

Calendário: são alocados os principais eventos de interesse dos alunos de Graduação e do Curso de Jornalismo na UFMG.

Cronograma de postagem: O cronograma é feito para estarmos em dia com todas as datas das programações, divisão por setores dos bolsistas, plataformas a serem decididas e quais informações devem ser publicadas. Esse processo, de uma organização anterior, facilita todas as fases seguintes e se faz necessário para que a informação chegue da maneira mais orgânica e facilitada para os estudantes.

Elaboração da arte: A elaboração da arte talvez pareça banal, mas é de grande importância, pois a todo tempo estamos sendo atraídos pelo visual. Por isso, utilizamos também paletas específicas de cores para chamar atenção nas mídias onde são publicadas, e também para criar uma identidade visual. Essa identidade visual torna-se importante para atrair os leitores para o conteúdo.

Elaboração de textos: Adaptação de estilo de texto de acordo com a plataforma digital a ser utilizada. Por exemplo, no Instagram, as produções textuais costumam ser mais humanizadas do que um texto para publicação no site que é mais formal.

Revisão pelos coordenadores do programa: A revisão da coordenação do Colegiado de Jornalismo é essencial para alinhamento do conteúdo, da apuração e da redação final.

Plataformas de publicação: Aqui são escolhidas as plataformas para as postagens de acordo com a relevância do conteúdo.

Por fim, queremos reforçar um fator importante que é o nosso comprometimento com o projeto para que os novos ingressantes no Curso de Jornalismo não se sintam perdidos, e que consigam sempre se manter por dentro de todas as novidades com um valioso apoio dessas informações.

Todos esses processos de produção são seguidos por nós bolsistas para garantir uma informação de qualidade, ajudando os universitários de Jornalismo durante esse ensino atípico de modo remoto. Como estudantes também, entendemos toda essa adaptação e a dificuldade presente no ERE.

CAPÍTULO 10

“Oi! Gente, alguém sabe sobre isso?”: a experiência dos alunos e representantes de turma com o grupo de repasses do Colegiado de Jornalismo¹

BRUNA DE SOUZA GOMES

TERESA CRISTINA SILVA PEREIRA

Imagine a sequência: em 2019, uma estudante está vivendo suas primeiras semanas no Curso de Jornalismo na UFMG. Antes, moradora de uma cidade no interior de Minas Gerais, nunca havia estado no campus Pampulha. Ela chega de MOVE (sistema de ônibus em operação no município de Belo Horizonte) na Universidade, no turno da noite, e precisa atravessar a Av. Reitor Mendes Pimentel até a Fafich. Pelo caminho, vê cartazes pregados nos murais e nos postes, com avisos e anúncios de todo o tipo. Ela ouve do colega que caminha ao seu lado sobre uma recepção de calouros no final daquela semana. Quando chega no prédio, vai até um mural perto das escadas para conferir o número da sala e o andar de uma disciplina. Um outro estudante envia uma mensagem no grupo da turma no Whatsapp: “*gente, onde é a aula? tô perdido na Letras*”. Ela sabe a resposta. Já no hall do terceiro andar, enquanto espera pelo horário da primeira aula do dia, se reúne com um

1. Capítulo produzido por bolsistas do PDEG que atuaram durante o ERE no Colegiado de Jornalismo

grupo de universitários. Uma veterana está comentando sobre mudanças nas normas de graduação que aconteceram no ano anterior.

Segundo informações coletadas no site da UFMG, a área total da Universidade (somando a dos quatro campi) é de 8.769.690 m². O campus Pampulha, lar da Fafich e dos Cursos de comunicação social, corresponde a 3.340.000 m², sendo desses 299.044 m² de área construída. A experiência da estudante fictícia tem esse plano de fundo: um espaço enorme, com milhares de alunos(as) e informações que vêm de toda parte e de todo o lugar. Agora, retire essa mesma estudante desse espaço. De volta à cidade no interior, em 2020, ela assiste às aulas de dentro de um quarto com 2 m x 3 m, em um computador com tela de 11 polegadas (27,9 cm), sozinha. No grupo da turma, confusos e vivendo um momento extremamente complexo, quase ninguém mais sabe as respostas.

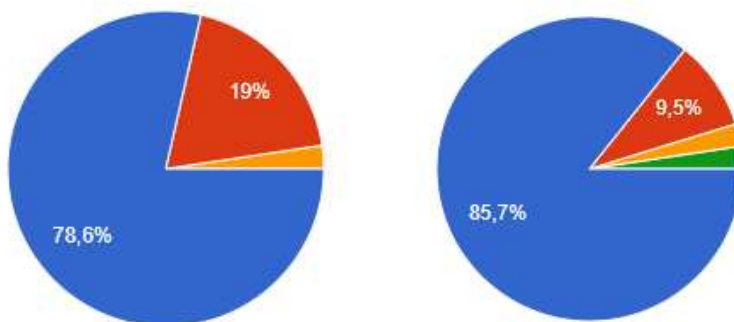
Ainda que fictícia, essa história se assemelha a de muitos e muitas estudantes no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ter um colega de referência a quem recorrer ou de onde se concentram informações, parece benéfico nesse sentido. Foi pensando nisso que o Colegiado de Jornalismo criou, em 2020, um sistema de repasses por meio de representantes de turma. Funcionou da seguinte maneira: a cargo das próprias turmas, foram definidos estudantes que estariam em contato direto com a coordenação do Curso, um(a) representante por período. Na tríade representantes de turmas, bolsistas e Universidade, esse(a) aluno(a) age como uma ponte e um “caminho” pelo qual a informação circula.

O sistema de representação estudantil não é novidade na comunidade universitária, é claro. Os Centros e Diretórios Acadêmicos há décadas elegem representantes, que exercem papéis parecidos. A diferença estaria, pois, no objetivo que organiza o grupo. Enquanto os CA's, DA's e DCE's são pontos de referência na defesa dos interesses dos(as) estudantes, o(a) representante de turma, neste caso e contexto, está atuando especificamente como um ponto de convergência de informações, visando maior difusão e alcance.

As autoras deste capítulo, realizaram, durante os meses de maio e junho de 2021, uma consulta via formulário online sobre o tema. A pesquisa buscava compreender a percepção dos e das estudantes sobre o

sistema de repasse por representantes de turma. A adesão, infelizmente, não foi a esperada: dos 284 matriculados no Curso de jornalismo, apenas 42 responderam ao formulário. Mesmo assim, consideramos que os resultados apontam para a comprovação do benefício.

Da mesma forma, é possível visualizar certas “falhas” do sistema. Por exemplo, 20% desses alunos disseram não saber quem é o/a representante da sua turma. Na resposta seguinte, porém, uma contradição: 85,7% afirmam ter recebido mensagens/informações do(a) representante sobre a Universidade em grupos de mensagens ou individualmente. Todos/as que responderam ao formulário disseram estar em algum grupo com toda a classe.



FIGURAS 1 E 2: Dos questionados, 20% diz não saber (ou não tem certeza) quem é o/a representante de turma; 85,7% afirma já ter recebido alguma informação do/da representante.

FONTE: Captura de tela do formulário

A pergunta em sequência dizia: “na sua avaliação, o quão o sistema de repasses te ajudou a receber informações do Colegiado e da Universidade?”. Em uma escala de 0 a 5, sendo o último “fez toda a diferença” e o primeiro “não me ajudou em nada”, 50% deram a nota máxima. Do restante, 28,6% responderam positivamente pelo número 4. Só 4,8% optaram pelo número 0.

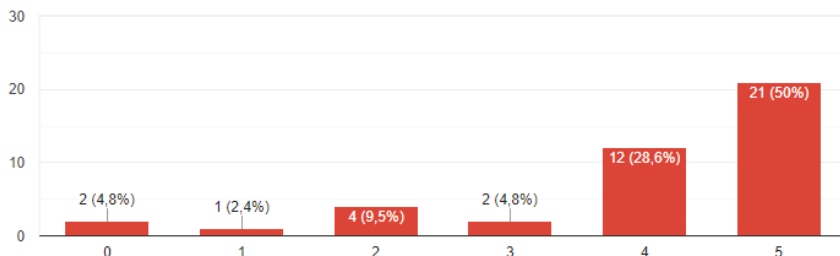


FIGURA 3: Gráfico resultante do questionamento “De 0 a 5, o quão esse sistema de repasses te ajudou a receber informações do Colegiado e da Universidade?”. Sendo 5 “Fez toda a diferença” e 0 “Não me ajudou em nada.”

FONTE: Captura de tela do formulário

Sobre a efetividade do sistema de representantes de turma, na mesma escala, a maioria das réplicas também foi positiva. A divisão foi: 31% selecionou ‘5’ — que corresponde a Totalmente efetivo — ; 38,8% optaram pelo número ‘4’ e 16,7% responderam ‘3’. O número ‘0’ — nada efetivo —, recebeu 4,8% das respostas e 7,1% escolheram 1.

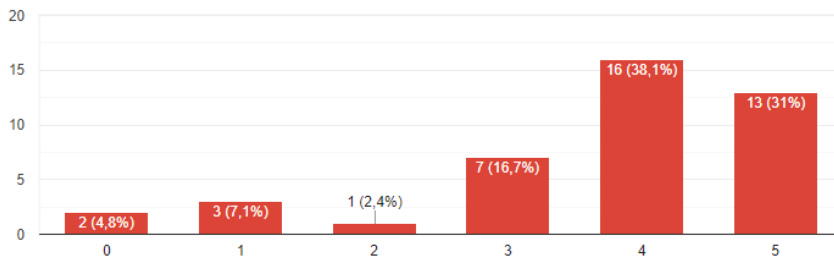


FIGURA 4: Gráfico com avaliação, por parte dos/das estudantes, da efetividade do sistema. Sendo 5 igual a “totalmente efetivo” e 0 significando “nada efetivo”.

FONTE: Captura de tela do formulário.

Ainda acerca da efetividade do sistema, logo em seguida, foi deixado um espaço não obrigatório para formular justificativas, todas anônimas. Algumas delas merecem destaque, reproduzidas aqui na íntegra:

- “Particularmente é efetivo, mas acredito, porém, que nem todas as pessoas utilizam os grupos do Whatsapp frequentemente”;
- “Informes em aplicativos de mensagens ajudam muito nos repasses. O problema é que eles se perdem dependendo da demanda de mensagens nos grupos e acabamos esquecendo ou não lembrando mais da mensagem”;
- “Eu nem sei quem é o representante da minha turma e as mensagens que mandam no grupo da sala geralmente causam um alvoroço e fica muito confuso. Mas tem aquele grupo no Whatsapp “Informes Jornalismo UFMG” que é bem útil”.

Observa-se que o fluxo de mensagens que não os informes e a forma de uso individual do aplicativo — que é, sem dúvidas, diversa — são apontados como os principais desafios. Em uma classe mais ativa, um comunicado pode ser, ao mesmo tempo, o motivo para movimentação/mobilização dos estudantes, como também pode se perder em meio aos diálogos já existentes do momento. O grande obstáculo aqui é a facilidade que esses grupos proporcionam para a troca de mensagens, o que gera um grande volume e o atravessamento de assuntos. A solução apresentada na última resposta, o grupo “Informes Jornalismo UFMG”, foi criada pelos bolsistas do PDEG. Consiste em um local voltado exclusivamente para troca de informações, sem fluxo de outros tópicos. Por outro lado, quando questionados sobre a frequência das informações e repasses, 66,7% respondeu que achava que estava sendo a quantidade ideal. Um conjunto considerável, porém, 23,8%, afirmou que gostaria de ter recebido mais.

A última indagação do formulário foi acerca da possibilidade de estender o sistema para além do Ensino Remoto Emergencial (ERE), contexto em que foi inicialmente aplicado. A réplica foi, de certa forma, equilibrada: 52,4% respondeu que ‘sim’, 33,3% disseram ‘talvez’, 9,5% não se sentiram aptos a opinar.

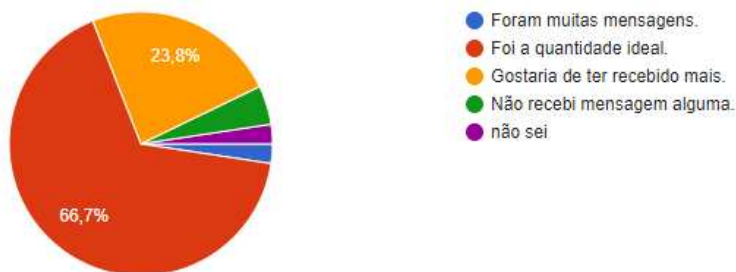


FIGURA 5: Gráfico com os resultados - e legenda - do questionamento sobre a frequência de repasses de informações.

FONTE: Captura de tela do formulário.

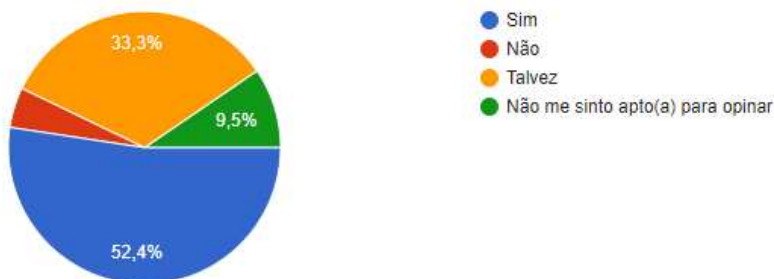


FIGURA 6: Opinião dos/das estudantes sobre a utilização do sistema de representantes de turma para além do ensino remoto.

FONTE: Captura de tela do formulário.

A partir dos números e opiniões encontrados no formulário e também, é claro, da nossa experiência como alunas, enxergamos como positiva a perspectiva dos/das estudantes. Certamente, centralizar o grande número de informações mobilizadas no contexto universitário, em parceria com os próprios alunos e alunas, é uma ideia que trouxe bons resultados. Também auxiliou na diminuição, em partes, do sentimento de incerteza e confusão característicos da vida acadêmica em meio à pandemia, ao incluir uma ponte/ponto de convergência. Aliado

a outros formatos de difusão de comunicados, este pode ser um sistema com vida longa no Curso de jornalismo da UFMG, mesmo fora do contexto de ensino remoto.

“Eu posso ajudar a resolver isso!”

Assim como ouvimos os estudantes e suas percepções sobre o repasse das mensagens, achamos que seria, também, de grande importância entender qual a perspectiva pessoal de alguns estudantes que desempenharam o papel de representantes de turma sobre suas experiências como mensageiros do Colegiado. Escolhidos como representantes, seja por eleição ou de forma voluntária, em junho de 2021, o grupo de repasses contava com 22 alunos dos mais diversos períodos do Curso de jornalismo. Conversamos com 6 desses alunos e coletamos algumas informações que consideramos que seriam importantes para ilustrar um pouco da vivência. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente, tentando cobrir a maior variedade entre os períodos possível.

O grupo do Whatsapp, “Representante de Turmas”, foi criado com o objetivo de encurtar o caminho da comunicação entre o Colegiado de Jornalismo e os alunos. Todas as informações importantes eram repassadas para os alunos por outros meios, como e-mail e instagram, contudo, a existência do grupo no aplicativo de mensagens instantâneas conseguiu deixar o repasse das informações mais próximo e humanizado. Os alunos representantes consultados relataram que, além de receberem as informações, um grande benefício da aproximação com os professores responsáveis pelo Colegiado foi a possibilidade de levar dúvidas mais simples até eles, sem precisar enviá-las por e-mail, e recebendo as respostas mais rapidamente. Quando perguntamos sobre a procura do representante por parte de outros alunos para tirar dúvidas, obtemos as seguintes respostas:

Desta forma é possível constatar que os alunos representantes se tornaram um ponto de referência para intermediar as dúvidas dos colegas de sala.

6. Na sua turma (ou fora dela também), algum(a) estudante te procurou para perguntar informações?

6 respostas

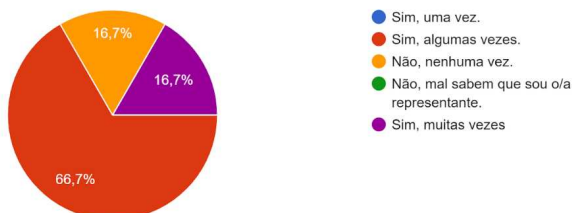


FIGURA 7: Perguntamos aos alunos se houve procura por parte de colegas para tirar dúvidas.

FONTE: Captura de tela do formulário.

A existência do grupo no Whatsapp também facilitou bastante a recepção de alunos que ingressaram na Universidade durante o período remoto, uma vez que os alunos do primeiro período acabam apresentando muitas outras dúvidas ao vivenciar toda recepção a distância. Uma ajuda importante foi o auxílio oferecido pelo Colegiado durante todo o processo de registro nas plataformas da Universidade. Segundo o relato de um dos representantes consultados, que faz parte de uma das turmas que ingressaram durante o ensino remoto, o contato direto com o Colegiado foi essencial para tirar dúvidas:

- “Muitos (alunos) tiveram problemas no início para ter acesso à MinhaUFMG, porque demoraram a receber a folha de nips, eu os ajudei. Cheguei até a conversar com a Sônia (coordenadora do Curso de Jornalismo)”

Os alunos dos períodos mais à frente também comentaram sobre a experiência no posto, relatando que essa vivência fez com que eles ficassem mais à par dos procedimentos burocráticos da Universidade, que muitas vezes passavam despercebidos. O contato mais próximo com os professores foi um grande bônus:

- “O lado bom é que temos o contato diretamente da fonte das informações, mas às vezes acho que a relação entre Colegiado e aluno pode ficar desgastada, já que os alunos algumas vezes “tomam as dores” dos colegas que nem sempre estão satisfeitos.”
- “Acabo aprendendo bastante tendo que procurar soluções para as dúvidas dos meus colegas.”
- “Tranquila. Ajudo meus colegas com o que posso e a comunicação com o Colegiado sempre foi tranquila pra mim.”
- “Acredito que o grupo de Whatsapp dos representantes é uma ótima forma de comunicação, é fácil repassar as mensagens do Colegiado e todos os colegas veem as informações importantes e evita de perdermos prazos e datas.”

Por fim, perguntamos se acreditavam que caso o grupo de repasses continuasse para além do ensino remoto, ele manteria sua eficácia. Como é possível notar no gráfico abaixo, todos os alunos consultados acham que sim.

19. Você acredita que esse sistema de representação de turma funcionaria para além do Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

6 respostas

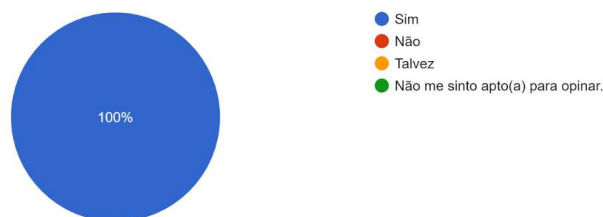


FIGURA 8: Perguntamos se os alunos achavam que o sistema de representação de turma funcionaria para além do Ensino Remoto Emergencial.

FONTE: Captura de tela do formulário.

Tendo apresentado todos esses dados, concluímos que o sistema de repasses de mensagens criado pelo Colegiado de Jornalismo, funcionou de maneira eficaz e cumpriu com o seu objetivo. O grupo de mensagens do Whatsapp fez com que a relação entre discentes e docentes se estreitasse, estabelecendo uma conexão mais humanizada, capaz de reduzir, em partes, o distanciamento inevitável causado pela pandemia.

Referências

Infraestrutura física: ensino e pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação. UFMG. Belo Horizonte. Disponível em: https://www.ufmg.br/avaliacaoinstitucional/cd-rom/infra_estrutura.html. Acesso em: 23 jun. 2021.

CAPÍTULO 11

"Tem alguém aí?" Um ERE na sala de aula

CARLOS MAGNO CAMARGOS MENDONÇA

"Pra entender o Erê Tem que 'tá moleque Uh! Erê, eh!"
Da Gama, Toni Garrido

Nos meus 21 anos de atuação docente na Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG-, acompanhei, como professor do Departamento de Comunicação Social - DCS-, a quatro reformulações curriculares. Presenciei, também, a proposição e a implantação do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). Esses momentos de reformulações/revisões têm traços comuns entre si: a preocupação com as práticas de ensino, a adequação dos conteúdos e a acomodação dos dois fatores anteriores nos tempos de formação. Abrigados sob o arco dos Estudos Comunicacionais, os Cursos de Jornalismo, de Relações Públicas e de Publicidade e Propaganda respondem por um nível de formação, dentro da trajetória prevista na organização da educação formal. Neste sentido, eles estão conformados por um conjunto de regras, expressas nas diretrizes curriculares nacionais, que são responsáveis por caracterizar nacionalmente o que é cada um desses Cursos e para quais competências eles apontam. A educação formal é uma prática regrada: há um período previsto para cada nível de formação; existe uma distribuição

de conteúdos específica para cada tempo; tem-se a expectativa da aquisição de um certo número de competências por parte das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Distintamente dos momentos acima citados, quando havia um desejo por reformas e ajustes acadêmicos, em 2020, fomos surpreendidos pela necessidade da reformulação de nossas práticas docentes e discentes a partir das condições impostas pela pandemia de covid-19. Naquele ano, teve início a terceira epidemia, em escala mundial, provocada pelo coronavírus. As duas epidemias anteriores ocorreram, também, durante o século XXI. Entretanto, elas tiveram um impacto menor que a pandemia atual. No dia 03 de fevereiro do ano de 2020, o mundo se viu preocupado diante da notícia da construção, em regime de urgência, do hospital Huoshensha, na cidade de Whuan, China. À época, a cidade era o ponto nuclear de um tipo de pneumonia de causa desconhecida, posteriormente chamada de covid-19. Com uma área de 25 mil metros quadrados, o hospital foi construído em 10 dias e poderia acolher mais de mil pessoas. A doença que vinha espalhando-se de maneira rápida, durante os dois meses anteriores, nos arredores da Whuan, logo ganharia o mundo.

Em 26 de fevereiro de 2020 foi registrado o primeiro caso em território brasileiro. Tratava-se de um senhor de 61 anos que havia regressado de uma viagem à Itália. Menos de um mês depois, em 20 de março, foi publicada, no Diário Oficial da União, a Portaria 454, na qual reconheceu-se o estado de transmissão comunitária do coronavírus, no Brasil. Tal como o restante do mundo, passamos a experimentar um cotidiano distinto, um tempo regido pelo isolamento social e pela ampliação das mediações tecnológicas. Inicialmente, as interações em salas virtuais que eram abertas para os encontros coletivos com pessoas queridas, a “cervejinha virtual” para diminuir nossa solidão, as *lives* dos artistas com transmissão múltiplas plataformas pareciam oferecer algum alento diante do caos que se instalava sobre nós. Em um curto espaço de tempo, fomos assolados pelos números crescentes de casos. A ausência de uma política pública federal capaz de organizar e coordenar as medidas sanitárias ao nível nacional e as disputas políticas em torno da crise sanitária resultaram no aumento expressivo do número

de mortos. Assistimos ao crescimento da desigualdade social, ao agravamento das nossas condições de vulnerabilidade e, conseqüentemente, ao avanço das condições de precariedade.

O isolamento social era uma medida urgente, à época e ainda o é, para se conter a transmissão em larga escala. A suspensão das atividades presenciais de ensino e o fechamento temporário das escolas integraram o protocolo de segurança sanitária. Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação, publicado pela Unesco (2021), cerca de 1,3 bilhão de discentes foram afetados pelo fechamento temporário das escolas. De acordo com esse Relatório, aproximadamente 60 milhões de docentes estiveram fora das salas de aula. Outro dado importante destacado pela Unesco é o tempo de duração do fechamento das instituições e suas variações a partir das regiões do mundo: América Latina e Caribe têm uma média de 5 meses de fechamento nacional completo, a média europeia é de 2,5 meses e a da Oceania é de apenas 1 mês. Entretanto, os valores das médias aumentam quando são considerados os fechamentos localizados. Assim, a duração dos fechamentos completos localizados por país, em média, excedeu ao número de sete meses na América Latina e Caribe. A média mundial é de 5,5 meses¹.

Diante da crise que se instalou, para estabelecer algum nível de continuidade das atividades educacionais formais, foi elaborada como alternativa temporária a proposta do Ensino Remoto Emergencial - ERE. Está contida nessa proposta a expectativa do emprego de respostas remotas para as demandas de ensino. Nas Universidades públicas, ao nível administrativo, o uso do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) foi incrementado visando o gerenciamento dos processos. Na UFMG, para nossas interações acadêmicas, foi adotada como ferramenta de comunicação organizacional a plataforma Microsoft Teams (MS Teams). A crise sanitária sobrepôs tempos e necessidades. Simultaneamente, precisávamos dar conta dos processos sociotécnicos e de ponderar nossos processos pedagógicos, de rever as atividades acadêmicas curriculares dos Cursos e seus conteúdos. O currículo permaneceu o mesmo, mas as práticas se tornaram outras.

1. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>>.

Em junho de 2020, foi lançado pela UFMG o Programa Integração Docente². No mês de julho do mesmo ano, o Programa divulgou o documento “Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos Cursos de graduação da UFMG. Transcrevo, abaixo, três parágrafos que me parecem merecer destaque no texto de apresentação do documento constam:

O presente material foi elaborado por dois Grupos de Trabalho (GT Ensino-aprendizagem e GT de Atividades avaliativas) instituídos pela Câmara de Graduação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFMG por meio da Resolução CG No 03/2020 e tem por objetivo apresentar para a comunidade da UFMG: i) diretrizes para o ERE, ii) estratégias para adaptação do processo de ensino-aprendizagem e iii) subsídios para essas reflexões, até que seja possível retomar gradualmente o ensino presencial.

Consideramos que essa mudança requer disponibilidade e esforço coletivo e individual dos docentes para um planejamento minucioso do processo de ensino-aprendizagem com atenção para a forma como será estabelecida a mediação pedagógica e tecnológica entre estudantes, professores e conhecimento. É nessa interação que se consolida a equidade e a qualidade no ensino, tal como previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023 (PDI) da UFMG.

Nesse cenário de muitas incertezas, estamos sendo convidados a construir novos caminhos para atividades que julgávamos bem estabelecidas. A realidade atual exige de cada um, tanto docentes quanto discentes, uma postura flexível e de apoio mútuo para que ocorra o menor impacto possível sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os parágrafos acima citados, o primeiro, no qual está descrito o objetivo do documento, tem um forte caráter organizacional - citando Grupos de Trabalho e Resolução. Os outros dois conclamam ao dever docente sob a lógica da boa vontade, expressos em termos como: “disponibilidade”, “esforço coletivo e individual”, “postura flexível”. No terceiro

2. “O objetivo é que sejam instituídos, em cada período letivo, momentos para fortalecermos a cultura de autoavaliação, planejamento e trabalho coletivo no cotidiano das Unidades, articulando professores, estudantes e TAEs nas estruturas já existentes (Departamento, Colegiado, Núcleo Docente Estruturante e outros setores) ou criando outras organizações que sejam potenciais para o aprimoramento do ensino de graduação.” Para saber mais, cf.: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/proposta/>

parágrafo destacado, a frase “estamos sendo convidados” é uma locução que tentar dizer de modo mais agradável a difícil tarefa que em breve se apresentaria: o ERE em funcionamento. É curiosa esta escrita eufemística porque ela expressa exatamente o que se estava vivendo. Ninguém havia sido convidado, a crise sanitária estava instalada, tinha consequências e exigia medidas. A um convite se recusa. Entretanto, não há negação possível para a crise sanitária. O texto não era apenas a apresentação de um documento organizacional. Ele tem valor de verbo, de ação. O texto presentifica, dá contornos de real para a situação: o ERE carece de regulamentação, mas ele é - fundamentalmente - um esforço, uma vontade dos sujeitos do processo educacional formal.

Diante da realidade que se desenhava, era necessário regular o cotidiano universitário e ao mesmo tempo era sabido que a norma não bastaria e alcançaria relativamente a amplitude da relação ensino e aprendizagem nos espaços de formação. Ao final de tudo, estariam docentes, técnicas e técnicos administrativos, bem como as e os discentes tentando encontrar seus novos lugares nas plataformas de ensino e de administração. A partir de agosto de 2020, passamos a viver, de modo compulsório, as práticas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão sob pelo menos três grandes escalas temporais: o ano cronológico, que seguia seu Curso dia após dia; o ano acadêmico, que tentava se organizar para existir; e o ano administrativo que regula todos os processos organizacionais. Além de tudo isso, a pandemia desorganizava o espaço: foram borradas as fronteiras entre o espaço do trabalho e o da casa.

A casa: do privado ao público

Moradia. Lar onde (co)habitam muitas pessoas. Lugar destinado à habitação. Espaço íntimo, do privado. Em nossa casa vivem dois professores e um cachorro. Durante a pandemia, outros modos de trabalho foram morar conosco e com eles chegaram as despesas da infraestrutura para manter o trabalho, as adaptações às tecnologias e a busca por metodologias necessárias para resolver tudo à distância. Como novo morador, o trabalho exigiu a reformulação espacial da casa, a alteração dos horários no ambiente doméstico e espalhou-se por todos os ambientes. Não significa que a casa anteriormente não abrigasse o trabalho. Sim, ele já

estava lá. Mas estava de um modo diferente. Naquele tempo, ele era um convidado. Desde agosto de 2020, a casa tornou-se o espaço para preparação e ofertas das aulas, para a reunião dos grupos de pesquisa, para a orientação discente e para o trabalho administrativo. Os equipamentos residenciais tornaram-se parte do sistema sociotécnico do trabalho e seus modos de interação.

Nossa casa estava, e ainda está, adequada ao nosso descanso e conforto. Definitivamente, ela não estava, e segue sem estar, adequada para o Ensino Remoto Emergencial. Foi preciso melhorar a conexão, os equipamentos, buscar condições de iluminação e de sonorização. Ainda que estivéssemos absolutamente disponíveis para as adaptações que o contexto exigia, a estrutura é inadequada. Do prédio ao lado, um vizinho faz reuniões regulares através de salas de conferência *on-line* e projeta a voz para se fazer ouvido por seus colegas de trabalho. Por várias vezes, coincidimos os horários: nós com nossas aulas e ele com suas reuniões. Isto nos exige de nós falar mais alto. A proximidade da casa com a rua permite que os sons do trânsito vazem para o espaço das aulas. Em certa quinzena, durante as aulas do laboratório de criação publicitária, competi vocalmente com a gravação promocional do caminhão que vendia abacaxi de Marataízes, docinho, docinho.

Durante estes quase doze meses de ofertas no ERE, trabalhei em duas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social e em quatro disciplinas no Cursos de Propaganda e Publicidade - dentre estas, duas eram ofertas na Formação Transversal. Nesse conjunto, é possível perceber que a inadequação do ambiente não é um problema exclusivo dos e das docentes. Muitas vezes as e os discentes enfrentam problemas ainda mais graves, especialmente em razão do compartilhamento de espaço e das precárias condições tecnológicas (equipamento e conexão).

Em um texto jornalístico publicado pelo Canal Futura³, em sua página WEB, foi abordada a mudança no perfil do público discente universitário. Baseada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra

3. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>>.

de Domicílio (*Pnad Contínua*)⁴, a matéria sublinha que o número de jovens universitárias e universitários que trabalham subiu de 45,4%, em 2016, para 48,3%, em 2019. Ou seja, cerca de metade do público da educação universitária brasileira divide o tempo do estudo com o tempo do trabalho. Em razão dos seus perfis e seus modos de organização, as humanidades e os Cursos de licenciatura, especialmente, são compostos por discentes trabalhadoras e trabalhadores.

O relatório sobre a Análise do Perfil dos Estudantes Inscritos e Matriculados nos Cursos de Graduação da UFMG - 2009 a 2018/1⁵, executado pelo Setor de Estatísticas da Pró-Reitoria de Graduação, aponta que no ano de 2014, cerca de 11% do total de estudantes matriculados na Universidade possuía uma renda familiar entre um e dois salários mínimos. Em 2018, este número cresceu para 18,2%. Nesse mesmo ano, 49,3% das e dos discentes que ingressaram na UFMG se autodeclararam negros ou pardos. Em 2008, estes estudantes representavam 26,75% do alunado. O relatório apresentou a categoria de renda familiar de dois a cinco salários mínimos como a mais frequente no período pesquisado.

Remontando novamente aos dados da *Pnad Contínua*, dentre o público universitário trabalhador, a maioria desenvolve alguma atividade remunerada para o custeio próprio e/ou para contribuir com as despesas familiares. Muitos de nossos estudantes deixaram as moradias na cidade de Belo Horizonte e regressaram para suas cidades de origem. Assim, estas pessoas dividem o tempo e o espaço da casa com familiares para realizarem todas e todos suas atividades educacionais e também profissionais. Nesse cenário, nós, as e os docentes, precisamos colocar em equação os problemas na produção e emissão de conteúdos (desde o uso do espaço para dar aula, até os materiais didáticos disponíveis digitalmente) com as dificuldades de recepção por parte dos e das discentes (espacialidade, qualidade da conexão, dispositivos para conexão, tempo disponível para as atividades).

4. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>.

5. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/Prograd/arquivos/Est/RelPerfil.pdf>>.

Conexão e dispositivo

Durante a oferta dos Cursos no período pandêmico, foi possível observar que a maior parte das pessoas matriculadas utilizaram o telefone celular como dispositivo prioritário para acompanhar as aulas. De acordo com Painel TIC covid-19⁶, pesquisa que tem por objetivo coletar dados para monitorar o uso de internet durante a pandemia, para o público C e D, com mais de 16 anos, o celular é o principal dispositivo para acessar e acompanhar as atividades educacionais. A fins de comparação, 74% das pessoas pertencentes as classes DE acessam a internet exclusivamente por telefones celulares. Nas classes AB o percentual é de 11% dos usuários.

A pesquisa Painel TIC covid-19 mostrou, também, que entre o público usuário de internet, com idade igual ou superior a 16 anos, 34% utilizam o celular para as atividades educacionais. Dentro desse percentual, esse comportamento de uso é assim distribuído: nas classes DE, 54%; na classe C, 43%; na classe AB, 22%. Os dados da pesquisa indicam que o acesso desigual às tecnologias de comunicação e informação - TCI- é um fator crucial para entendermos a desigualdade na educação, em tempos pandêmicos. Em razão das dificuldades com as TCIs, outras barreiras surgem. Entre o público pesquisado, 38% relataram dificuldades em tirar dúvidas com os professores. Cerca de 33% das pessoas entrevistadas comentaram que a baixa qualidade da conexão era um problema para seguirem as atividades chamadas síncronas. Em relação aos materiais utilizados pela docência nas aulas, 25% descreveu alguma dificuldade com o acesso ao material e 31% observou a baixa qualidade das aulas e o despreparo docente para o formato de aulas à distância.

As dificuldades enfrentadas pelas e pelos estudantes ultrapassaram a relação com a tecnologia. O Painel TIC covid-19 registrou que para usuários das classes AB, com 16 anos ou mais, o cuidado da casa e de familiares foi o elemento limitador para 38% assistirem as aulas. Nas classes CD, na mesma faixa etária, para 63% das pessoas a necessidade de buscar um trabalho foi o obstáculo principal para bem cumprirem as atividades educacionais. Nessa mesma classe, a necessidade de cuidar de

6. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/>>.

familiares foi o impeditivo para 58% seguirem as atividades de ensino. As diferenças socioeconômicas tornam a desigualdade educacional ainda mais perceptíveis no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Uma observação para encerrar

Como o próprio nome diz, o ensino remoto é algo emergencial. Trata-se do estabelecimento de estratégias didáticas e pedagógicas temporárias que buscam reduzir o impacto da crise sanitária sobre a educação formal. Ele não se confunde com o ensino à distância, pois supõe atividades síncronas. A implantação do ERE foi algo inevitável e está regulado por normativas do Ministério da Educação. Estas estratégias têm por finalidade manter ativa alguma dimensão da rotina escolar. No fim das contas, é um sistema que emula as atividades presenciais. Todavia, essa solução temporária é um potente sistema para avaliarmos desde nossas práticas pedagógicas até as desigualdades socioeconômicas discentes. Em tempos de pandemia, o desnível social torna-se muito acentuado. A diferença de acesso entre as e os discentes não é um dado frio. A câmera dos dispositivos nos mostrou mais que o rosto de quem estava do outro lado. Creio que estamos diante de uma visualidade que deve nos orientar nos planejamentos educacionais futuros.

Todos os manuais que tentam definir o que é o ERE têm como denominador comum o fato de este ser um conjunto de circunstâncias possíveis para tentar manter as atividades de ensino. Ele é uma mudança curricular temporária e alternativa que exige um novo conjunto de preceitos e operações. Entretanto, ao fim de tudo e ao cabo, vale a regra de sempre no ecossistema educacional: o bom resultado na sala de aula decorre do esforço conjunto de docentes e discentes. Não há fórmula ou formato para dar conta do processo. A coisa se faz na interação e na disposição para ouvir o outro. Precisamos repensar as relações de poder entre docentes e discentes, os nossos níveis de abertura para os mais diversos mundos que envolvem nosso trabalho.

Comecei a ministrar aulas remotamente em uma disciplina ofertada para discentes do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Na primeira aula, quando a turma se referia ao E.R.E eu não conseguia entender o sentido da referência e me chegava à mente sempre a

música do grupo musical Cidade Negra: “O erê, erê”. Quando entendi, lá pela segunda semana de aula, que o E.R.E. era o Ensino Remoto Emergencial, tratado com certa intimidade pelo alunado, a situação virou piada interna ao Curso. Desde então, sempre que íamos falar do Ensino Remoto Emergencial alguém brincava: “Uh Erê, Erê”. Nas religiões de matriz africana, os Erês estão no (entre)lugar da consciência dos sujeitos e a inconsciência dos Orixás. É através do Erê que o Orixá se comunica com as pessoas e ensina aos e às novatas os fundamentos da crença. No idioma Iorubá, Erê significa brincar.

Três semanas após ter início os Cursos de pós-graduação, começamos os Cursos de graduação, no mês de agosto do ano de 2020. Com as turmas maiores - cerca de 45 estudantes nas disciplinas de formação teórica-, tiveram início outros desafios: transformar os Cursos em algo atraente, descobrir o tempo certo para manter a turma conectada, estimular a participação em aula. Ao final de cada aula, havia passado cerca de 1h30 e eu via na tela as câmeras fechadas e os microfones desligados. Na sequência, sempre vinha a pergunta: “Tem alguém aí?”. Nem sempre a resposta era positiva. Eu tinha a sensação de estar com problemas na conexão. A certa altura, percebi que era preciso chamar o Erê e abrir outras possibilidades de interação, era preciso deixar tudo mais divertido e inventivo. O caminho possível para o retorno foi recorrer à dimensão lúdica e experiencial como estratégia didática no ensino de graduação e pós-graduação. Era isso, o caráter lúdico, mais do que uma forma criativa aplicada ao aprendizado, foi o que me permitiu construir interações entre as e os participantes dos Cursos. Fora do meu lugar de autoridade professoral, a invocação das experiências banais e lúdicas permitiu aproximar os conteúdos dos Cursos e as vivências das e dos estudantes e, assim, algo se reinstituiu.

CAPÍTULO 12

Da emergência à permanência: o que fica e o que sai com o ERE?

CAMILO AGGIO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e articular debates em torno dos aprendizados extraídos pelos docentes diante de um regime de trabalho e de relações excepcionais e as experiências com o ensino remoto emergencial. Mais especificamente, busca-se refletir sobre como determinadas práticas e conhecimentos adquiridos nessa experiência podem ter trazido contribuições positivas mais duradouras. Longe de minimizar a extrema relevância da presencialidade nas relações de ensino-aprendizagem, extensão e pesquisa, este capítulo pretende levantar reflexões sobre como recursos e ferramentas online usados ao longo do Ensino Remoto Emergencial (ERE) podem ter orientado para práticas ricas que incrementem as formas tradicionais de trabalho nas Universidades.

A presencialidade nas experiências em educação

Ambientes educacionais são espaços privilegiados de socialização. Um dos pilares fundamentais da educação infantil, desde o seu princípio, é promover a inserção de crianças em espaços que permitam o

encontro delas com outras crianças e adultos em experiências variadas do cotidiano educacional. Em outras palavras, a pedagogia parte da premissa de que conviver é aprender e os estímulos inerentes ao contato com outros e a experiência de inserção no mundo, intersubjetivamente compartilhada, é moldada pelo convívio social (BORSA, 2007). Crianças, jovens e adultos, segundo premissas e princípios que norteiam correntes variadas do pensamento, costumam adquirir conhecimento por meio de processos de imitação e repetição, ainda que, obviamente, processos de aprendizado por abstração façam parte desse conjunto como elemento fundamental (DUARTE, 1999; VIGOTSKY, 2001).

No entanto, a centralidade da dimensão social dos processos de ensino-aprendizagem não se justifica tão e somente por métodos desenvolvidos e empregados para a geração de conhecimento em salas de aula e outros ambientes educacionais, mas pela imprescindibilidade das trocas simbólicas entre estudantes, professores e demais profissionais de educação em ambientes e situações compartilhadas que permitem a criação de laços de respeito, amizade e afeto e de vínculos de pertença a grupos sociais e comunidades físicas, institucionais e simbólicas que tornam a Educação um instituto muito mais amplo e fundamental para a vida em sociedade que transcendem os treinamentos fundamentais voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

Não são poucos os exemplos de grandes projetos individuais ou coletivos que são gestados nas experiências interacionais em ambientes educacionais que acabam por trilhar a vida de muitos e interferir efetivamente no mundo em que vivem. Temos exemplos abundantes que variam das artes às ciências exatas. Dos conjuntos musicais à criação de soluções tecnológicas para problemas sociais, ambientais, políticos, administrativos, passando por movimentos culturais e artísticos, o lastro de projetos e iniciativas oriundos do encontro de indivíduos em instituições de educação é extenso. Sem mencionar, por óbvio, os laços de amizade e afeto construídos e muitas vezes sustentados ao longo da vida de muitos indivíduos. A experiência de socialização é condição educacional fundamental e insubstituível.

Na dimensão mais específica da relação professor-aluno, temos particularidades interessantes e instigantes desse aspecto. O que se estabelece ou pode se estabelecer nessa relação é também laços de afeto e admiração importantes no desenvolvimento intelectual de ambas as partes que extrapolam as trocas circunscritas às salas de aula. As conversas em corredores, o encontro casual em outros espaços de instituições de ensino, a possibilidade de aproximação para conversas acerca de temas aleatórios que podem se expandir para novas referências e recomendações são oportunidades especiais de aprendizado mútuo. No que diz respeito ao Ensino Superior, tais aproximações e trocas de experiências costumam ser condições essenciais para que alunos reflitam e efetivamente decidam estabelecer parcerias de trabalho que lhe apontem um caminho de carreira, seja no mercado de trabalho em termos mais difusos, seja dentro da Universidade. A própria vida e longevidade da pesquisa científica depende, efetivamente, de laços estabelecidos entre professores e estudantes já no nível da graduação, formando um ciclo virtuoso que faz com que a Universidade se torne um organismo vivo.

Este texto começa com uma espécie de digressão por dois motivos justificáveis. O primeiro diz respeito ao fato de que todas e quaisquer considerações positivas que venhamos a fazer acerca das possibilidades e contribuições oriundas de uma experiência de ensino à distância (mediada por tecnologias digitais) não possuem qualquer caráter eminentemente substitutivo. Ou seja, não se trata de diminuir, substituir ou descartar os elementos imprescindíveis da presencialidade nas relações de ensino-aprendizagem.

Em segundo, trata-se de considerar que parte significativa das relações sociais contemporâneas perpassam pelas mediações tecnológicas de dispositivos eletrônicos - principalmente móveis - e redes digitais para interconexões. As plataformas digitais e as apropriações sociais realizadas sobre elas construíram canais e fluxos de circulação de informações, arenas de discussão e debates públicos e ambientes de comunicação interpessoais que transformaram significativamente nossas experiências de comunicação ordinária e cotidiana (VAN DIJCK, POELL, WAAL, 2018). Sem mencionar o fato de que é quase impossível encontrar dimensões do mundo da vida e da política atual que não estejam

profundamente relacionadas com os processos simbólicos que ganham vida e tomam forma nas sociabilidades contemporâneas em ambientes digitais.

O uso das tecnologias digitais dentro da Universidade já possui um tempo de vida considerável e faz parte da nossa paisagem institucional. Ou seja, não se trata de novidade para professores e alunos há um bom tempo. Todavia, a experiência com o Ensino Remoto Emergencial parece carregar um potencial de novos desvelamentos de possibilidades das tecnologias digitais na vida da Universidade e na relação entre professores, professoras, alunos e alunas.

De muitos para muitos: da distância à presença

A minha experiência particular com o Ensino Remoto Emergencial nas funções de ensino-aprendizagem me estimulou a refletir sobre as vantagens da economia de tempo na relação com algumas atividades. Embora com a presencialidade suspensa e todos os prejuízos decorrentes dessa ausência, o uso de recursos de videoconferências e seus outros apêndices recursivos - como os chats e as possibilidades de trocas simultâneas de referências e referenciais por meio do *upload* de arquivos e links - apresentaram vantagens e conveniências notáveis.

Aulas mediadas por aparatos digitais podem - e creio que devem - ser adotadas como recursos constantes em consonância com encontros e atividades presenciais. Em termos de economia de tempo, alunos, alunas, professores e professoras podem evitar descolamentos físicos constantes, custosos e porventura inconvenientes adotando um equilíbrio entre a presencialidade física e “encontros a distância”. Nesse ponto, creio existir um elemento de interdisciplinaridade e de cooperação interinstitucional que pode reforçar a importância desse modelo: a possibilidade de que colegas de outras instituições participem de aulas específicas, mesmo distantes geograficamente, para trabalhar temas, assuntos e abordagens específicas de algumas disciplinas. Um intercâmbio facilitado que remove barreiras físicas e incrementa as experiências de ensino-aprendizagem e estreita laços institucionais.

Em que pese a falta de dinâmicas presenciais que sempre tornam as aulas um tipo de produto coletivo que se adequa aos níveis diferenciados

de dificuldades, dúvidas e curiosidades de alunas e alunos, a ideia de existir um repositório com conteúdos de aulas gravadas é um mecanismo auxiliar básico que pode sanar eventuais problemas de acompanhamento de disciplinas em razão de ausências forçadas por motivos de impedimentos os mais variados. Um conteúdo padrão de aulas gravadas pode ser um instrumento de mitigação dos danos causados por eventuais e episódicas ausências forçadas. Mais uma vez, não se trata de substituir uma coisa por outra, mas de adotar uma tática de redução de danos diante de intercorrências bastante comuns.

No plano específico das orientações, tanto no que diz respeito à graduação e à pós-graduação, eu tendo a defender que o modelo de encontro por videoconferências e partilha de documentos editáveis comuns me trouxe muito mais benefícios do que prejuízos. As orientações de trabalhos de conclusão de Curso ou de mestrado e doutorado ganharam contornos que efetivamente driblaram dificuldades as mais variadas de agendamento de encontros presenciais e, conseqüentemente, de orientações. Isto porque, além das responsabilidades com cargas horárias, temos muitos alunos e alunas que têm de lidar com outros afazeres relacionados a estágios ou empregos formais. A possibilidade de orientação a distância permitiu a mim e a uma egressa do Curso de jornalismo, por exemplo, tocarmos seu trabalho de conclusão de Curso e defesa mesmo com a estudante já vivendo em uma cidade sueca por conta de uma oportunidade de emprego.

A dimensão das defesas, que já vinham sendo materializadas em modelos, digamos, mistos, antes da pandemia - de presencialidade com participação de membros da banca examinadora à distância - se mostraram, ao menos a meu ver, um passo que, de alguma forma, antevia os benefícios de adotar essa prática de maneira mais frequente e com a possibilidade de serem realizadas por videoconferência de maneira integral. As formalidades avaliativas, amparadas por sistemas online das instituições, também parecem oferecer um modelo mais prático, menos custoso e ambientalmente mais sustentável de tocar as burocracias relacionadas a esses eventos, como assinatura de atas e depósito de trabalhos finais a bancos de dados públicos e digitais. Para quê tanto papel e tanta impressão a essa altura do campeonato?

A meu ver, as reuniões de grupos de pesquisa também ganharam um incremento positivo em termos da maior disponibilidade e frequência de seus membros. Para além das reuniões gerais, tenho a percepção de que houve um ganho em produtividade nas atividades que demandam a formação de subgrupos para lidar com as diferentes demandas dos grupos de pesquisa, como questões relacionadas à comunicação institucional ou produção específica de trabalhos de pesquisa.

Tendo a seguir na mesma linha de avaliação quando se trata de reuniões do corpo docente da graduação e da pós-graduação. Não consigo observar qualquer tipo de perda de qualquer natureza se adotarmos como regra, e não exceção, reuniões de Colegiados por meios de videoconferências. Obviamente que todos e todas de nós tivemos e estamos tendo de lidar com uma rotina doméstica escorchante, com crianças fora da escola, demandando quase toda nossa atenção e cuidado, mas, no entanto, embora não tenhamos estatísticas a respeito, tenho a impressão que tivemos quóruns, eficiência e produtividade iguais ou superiores às reuniões presenciais.

Não se trata de prescrições...

Não há uma intenção exatamente prescritiva nas observações, considerações e sugestões feitas à luz de minha experiência com o Ensino Remoto Emergencial neste texto. De uma maneira geral, tendo a extrair desse modelo adotado pela UFMG e outras Universidades uma oportunidade para pensarmos novas inserções das tecnologias digitais em nossa vida laboral com a devida atenção ao imperativo da presencialidade nos moldes com que foi justificado neste texto. Trata-se, obviamente, de uma discussão com muitas nuances, variáveis e contingências que precisam ser examinadas com cuidado e à luz do contexto de volta à normalidade que esperamos não estar muito mais distante de nós.

No entanto, para uma vida com aspectos e dimensões cada vez mais digitalizados e entrecortados por tecnologias de comunicação cada vez mais sofisticadas, cabe-nos pensar à luz dessa experiência abrupta que nos desnor-teou e nos forçou a encontrar caminhos e a nos adaptarmos, o quanto dessas adaptações não podem e devem ser incorporadas efetivamente no cotidiano de nosso renascimento pós-pandemia. Atentos e

atentas, todos e todas nós, para que toda e qualquer mudança pensada e vislumbrada seja orientada pela saúde de todo mundo envolvido em nossa ampla comunidade universitária.

De todo modo, tendo a pensar que essa discussão deva tomar ares institucionais em que toda a comunidade acadêmica possa trocar suas impressões e experiências pensando, sempre, na saúde coletiva em todas as suas dimensões.

Referências

BORSA, J.C. *O papel da escola no processo de socialização infantil*. 2007. Acessado em 12 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999

VAN DIJCK, J., POELL, T., DE WAAL, M. *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. New York: Oxford University Press. 2018.

VIGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

CAPÍTULO 13

No tempo da delicadeza: experiências de acessibilidades possíveis e hospitalidade

CAMILA MACIEL C. A. MANTOVANI
SÔNIA CALDAS PESSOA

Introdução

Pensar na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior passa não apenas por políticas que visem promover o acesso, mas também por uma delicada e complexa relação que se estabelece em sala de aula entre alunos e professores. Se nos contextos presenciais os desafios já se apresentavam, no Ensino Remoto Emergencial (ERE) eles adquiriram uma outra perspectiva. Arriscamos dizer que, pensar estratégias de acessibilidade tornou-se fundamental tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem. Diante desse cenário, e com base nas experiências do Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades, propomos uma reflexão, ancorada na “virada afetiva” (STEWART, 2007; MORICEAU 2020), das experiências de alunos em sala de aula, tendo em vista ações de acessibilidade comunicativa em dinâmicas de hospitalidade (LEVINAS, 1991; DERRIDA, 2003) e acolhimento.

Interessam-nos, em especial, as experiências de estudantes com deficiência, que dividiram a sala de aula com outros sem deficiência, e que atenderam ao nosso convite para compartilhar conosco os desafios e

aprendizados durante a pandemia de covid-19. Antes de trazermos à cena, no entanto, as falas de discentes, refletimos sobre os impactos da pandemia e a educação inclusiva.

Em março de 2020, quando nos preparávamos para o primeiro semestre letivo na Universidade, fomos surpreendidos pela chegada da covid-19 ao Brasil. As notícias que vinham da Ásia e da Europa e que pareciam distantes - ou que nós talvez não quiséssemos acreditar - tornavam-se uma realidade. A pandemia chegava aos trópicos e, diante das incertezas e desafios, o distanciamento social foi (e ainda é) uma das formas mais eficazes para evitar a propagação do vírus. Sendo assim, no dia 17 de março, as aulas presenciais foram suspensas, dando início a um período que marcaria profundamente nossas vidas, tanto individual quanto coletivamente.

A migração do trabalho e do estudo para o modelo remoto trouxe experiências distintas, a depender dos contextos familiar, social, econômico e emocional de cada indivíduo. Alguns de nós experimentaram o isolamento em família, buscando se adaptar a uma convivência intensa, raras vezes vivenciada na rotina agitada do dia a dia. Já os que moravam sozinhos, sentiram, por vezes, a falta do toque e da presença não mediada pelas telas dos amigos, familiares e parceiros.

O ritmo em que nos encontrávamos, principalmente em relação ao uso das tecnologias, já tornava tênues os limites entre o ambiente doméstico e o do trabalho. Os fluxos de comunicação, que circulam pelas redes sociais digitais colocam em relação - e até em atrito - as informações advindas do universo profissional e aquelas que se circunscrevem à nossa vida íntima, criando um canal híbrido que mistura conteúdos e interesses. No entanto, a ida do trabalho e da educação para o modelo remoto nos trouxe outros desafios e também possibilidades.

Um primeiro desafio parece ter relação com a forma com que originalmente se organizavam tais práticas. O modo de se trabalhar e de se estudar, que surge na pandemia, não pode ser tomado como “igual” às práticas laborais remotas que, desde o final dos anos 1990 começaram a se delinear, ou mesmo ao ensino a distância, que ganhou em escala com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. (GENOVA, 2010).

Nesse aspecto, uma das principais diferenças refere-se ao fato de essas atividades não terem sido pensadas, inicialmente, para funcionar no modelo online. Ou seja, de repente, modifica-se a condição de jogo e as regras vão sendo construídas quando se joga a partida. Professores que não haviam experimentado ou recebido treinamento para a educação a distância e estudantes que não haviam se matriculado nesse modelo de Curso se veem, então, reunidos numa sala de aula mediada por plataformas de videoconferência, chats, fóruns, atividades assíncronas e uma rede de internet sem qualidade adequada para a transmissão e a recepção dos conteúdos.

Porém, nesse cenário de incertezas, surgem também possibilidades para repensarmos e re-imaginarmos as práticas educacionais e, principalmente, aquelas que se referem aos processos de inclusão e acolhimento. Para que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse no ambiente online, foi preciso compreender e experimentar um pouco mais as estratégias de acessibilidade comunicativa, pensando não apenas nos estudantes com deficiência que, geralmente, são o foco principal dessas ações, mas nos alunos de forma geral. Compreendemos acessibilidade comunicativa a partir de Bonito (2015, p.88), para quem, trata-se do “conjunto de processos que visam desobstruir e promover a comunicação sem barreiras, como direito humano fundamental”. Para muitos docentes e discentes, essa construção pode ter se dado de forma intuitiva. Na busca por um novo espaço para conduzir as práticas de ensino-aprendizagem, algumas estratégias de acessibilidade foram sendo elaboradas, ainda que de forma não intencional.

Acesso ao ensino superior

Os estudos sobre deficiência e, principalmente, aqueles que a tomam a partir do modelo social, possibilitam reflexões importantes acerca da acessibilidade. Isso porque a partir dessa perspectiva, a deficiência é vista não apenas como uma condição do indivíduo, mas é percebida a partir das relações desses sujeitos com os ambientes que os circundam, tendo em vista barreiras ambientais, mas também sociais e culturais que, efetivamente, criam impedimentos e limitações às pessoas com deficiência.

Focado na perspectiva da autonomia e independência do sujeito, o modelo social foi ganhando outros elementos a partir das contribui-

ções das teorias feministas, que trouxeram a dimensão do cuidado e da vulnerabilidade para a cena.

O cuidado e a interdependência são princípios que estruturam nossa vida coletiva e, ainda hoje, são considerados valores femininos e, por isso, pouco valorizados. Neste momento, o principal desafio das feministas é mostrar que é possível um projeto de justiça que considere o cuidado em situações de extrema desigualdade de poder. A base para esta reconfiguração do modelo social da deficiência deve se basear no reconhecimento da centralidade da dependência nas relações humanas, no reconhecimento das vulnerabilidades das relações de dependência e seu impacto sobre nossas obrigações morais e, por fim, nas repercussões dessas obrigações morais em nosso sistema político e social. (DINIZ, 2003, p. 6)

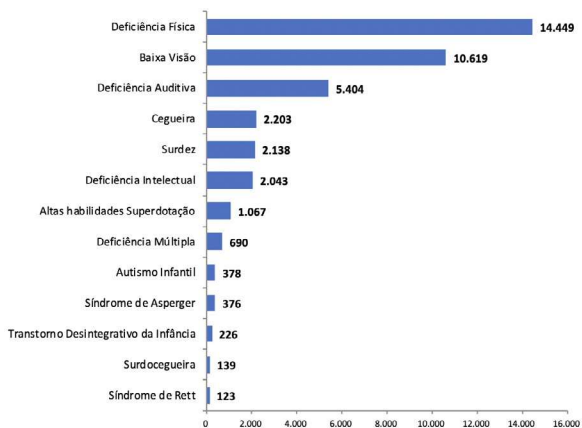
Sendo assim, pensar e pôr em prática a inclusão e a acessibilidade na Universidade, seja em modo presencial ou remoto, é atuar em prol de projetos e políticas que buscam justiça social e direito à participação, seja de pessoas com deficiência, seja de outros grupos em situação de vulnerabilidade. Apesar de a Constituição Federal de 1988 estabelecer que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, foram necessárias outras leis para assegurar que as pessoas com deficiência tivessem acesso à educação. No que se refere ao ensino superior, a Lei de Cotas nas instituições federais foi instituída em 2012, mas só para estudantes pretos, pardos e indígenas. A inclusão de reserva de vagas para pessoas com deficiência ocorreu apenas em 2016.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por Curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)” - Artigo 3º da lei nº 12.711/2012

As diretrizes legais que asseguram o direito e acesso das pessoas com deficiência aos sistemas educacionais estão em discussão há muitos anos no Brasil. Dentre os diversos aspectos abordados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), destacamos a Lei no 4.024/61 (BRASIL, 1961) que traz em seu texto a importante questão da integração da educação especial ao sistema regular de ensino, buscando eliminar a segregação operada entre alunos com e sem deficiência nas escolas.

A luta das pessoas com deficiência pelo direito à Educação tem reverberado no ensino superior nos últimos anos, quando resultados importantes foram alcançados. A evolução do número de matrículas em Cursos de graduação de estudantes com “Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação” passou de 19.869, em 2010, para 38.272 em 2017. Ainda segundo dados divulgados pelo Censo Superior da Educação, de 2017 para 2018, o número de estudantes com deficiência matriculados na Universidade por meio da política de cotas, cresceu mais de 70% e a tabela abaixo nos apresenta os tipos de deficiência por número de matrícula.

Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por Tipo de Deficiência – 2017



FONTE: Censo da Educação Superior 2017.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>.

O marco legal que estabelece as diretrizes para a atuação na Educação Inclusiva no Ensino Superior é estabelecido na LDBEN, a Lei no 9394/96 no art. 59 que afirma o seguinte: “garante que os sistemas de ensino proporcionarão atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica.” (BRASIL, 1996).

Portanto, é necessário buscar medidas que possam flexibilizar e adequar o currículo, modificando-o de forma apropriada à singularidade dos alunos com necessidades específicas. Essas intervenções educacionais são necessárias, pois permitem melhorar a situação e o relacionamento do aluno na escola, de forma que possam alcançar sucesso nos processos de aprendizagem. Porém, para chegarmos à discussão sobre as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, é necessário, antes, vencer as barreiras de acessibilidade.

No que concerne à perspectiva da acessibilidade, é importante mencionar que ela é discutida e estudada a partir de variadas dimensões que se inter-relacionam: a arquitetônica, a comunicativa, a metodológica, a instrumental, a programática e a atitudinal. A arquitetônica é talvez a mais conhecida e é uma das primeiras a se apresentar mais efetivamente nos ambientes e instituições. Já a acessibilidade atitudinal pode ser considerada uma das mais complexas de se efetivar, pois se ancora no imaginário sociodiscursivo em torno da deficiência (PESSOA, 2018) em que preconceitos, estigmas e estereótipos ainda se fazem bastante presentes.

Sendo assim, para que todas as dimensões de acessibilidade sejam alcançadas é necessário, primeiramente, superar as barreiras físicas, que impossibilitam o acesso aos lugares e espaços. No entanto, uma vez que essa dimensão é conquistada, as outras demandas de acessibilidade se tornam tão necessárias quanto a anterior. No caso da inserção de pessoas com deficiência no ensino superior, isso implica, em última instância, na criação de condições de permanência ou não dos estudantes nos Cursos. No ERE, com as atividades acadêmicas curriculares em ambientes digitais, a mobilidade se um tornou um grande desafio para garantir não um transitar de estudantes com deficiência em espaços arquitetônicos da

Universidade mas propiciar experiências de um mover-se em segurança e com confiança na disciplina em meio aos colegas de turma e práticas pedagógicas.

Mobilidades justas e hospitalidades

Neste caminhar, para refletir sobre acessibilidades possíveis, chamamos para o diálogo a noção de mobilidades justas em Sheller (2014, 2018), e a noção de hospitalidade em Derrida (2003), que tensiona a lei da hospitalidade e os limites sutis para operacionalizá-la, entre quem acolhe e quem é acolhido, provocando questionamentos sobre a sua viabilidade no mundo da vida.

Para Sheller (2018), mobilidades justas dizem de uma forma de se pensar a mobilidade e suas assimetrias. É perceber como as mobilidades se inter-relacionam de maneiras diversas, chamando a atenção para diferentes capacidades e potencialidades de movimento. Tal reflexão acerca da mobilidade, leva-nos a perceber que, nem sempre, mover-se é positivo, bom ou sinônimo de liberdade. Existem muitas formas de mobilidades compulsórias (desastres naturais, guerras, pobreza). Por outro lado, a impossibilidade de mover-se quando tudo o que se quer é ir para outro lugar é também um processo que interessa aos estudos de mobilidade.

Durante o isolamento social e o ERE, experimentamos uma relação de estranhamento entre a necessidade de nos mover e a impossibilidade de que estes movimentos fossem realizados livremente diante do risco à saúde e à vida. Nossos corpos ficaram perplexos, em movimentos reduzidos, na maioria das vezes, ao espaço doméstico. Inúmeras foram as horas, impacientemente contadas no relógio, que se somavam em dias, nos quais nossos corpos teimavam em não se acostumar com um estar sentado quase permanente.

Se as mobilidades justas são uma maneira de se falar sobre diferentes relações em torno da mobilidade e, assim, destacar as assimetrias de poder que se colocam em jogo em qualquer forma de mobilidade, assim como as diferentes *affordances* (combinação entre capacidades e possibilidades, internas e externas) que tornam as pessoas capazes ou não de se colocar em movimento (SHELLER, 2018), elas emergiram como ponto

de reflexão importante em um contexto de aeroportos fechados, voos suspensos, ou proibição da entrada de estrangeiros em diversos países. O contexto global restringia a mobilidade dos sujeitos com o imperativo de que ser justo em momentos graves da pandemia era exatamente não se mover.

No contexto do ERE, a dinâmica dos deslocamentos nos espaços físicos migrou abruptamente para os ambientes digitais. Como a mobilidade diz, quase sempre, de um movimento de aproximação e de distanciamento, percebemos a sua potencialidade quando relacionada à discussão de hospitalidade proposta por Derrida (2003). O autor nos questiona sobre a possibilidade ou a impossibilidade de uma lei da hospitalidade e seus tensionamentos com a hostilidade:

Tudo se passa como se a hospitalidade fosse o impossível: como se a lei da hospitalidade absoluta, incondicional, hiperbólica, como se o imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas as leis da hospitalidade, a saber, as condições, as normas, os direitos e os deveres que se impõem aos hospedeiros e hospedeiras, aos homens e às mulheres que oferecem àqueles e àquelas que recebem a acolhida (2003, p.68-69).

Longe de ser uma noção que congregue o romantismo do acolhimento, a hospitalidade nos indica a necessidade de pensarmos nos inúmeros fatores socioeconômicos e políticos que tornam as relações cotidianas e o mundo mais hostis do que hospitaleiros.

Recentemente é comum o uso do termo hospitalidade no senso comum a ponto de desgastá-lo. Por outro lado, tal uso nos mantém alertas para a importância de tentar operacionalizá-la para além do discurso, principalmente, em contextos emergenciais como a pandemia. Sendo assim, diante de um cenário em que a impossibilidade do movimento se tornou algo presente na vida de quase todos nós, com desafios distintos para pudéssemos nos colocar em circulação, a partir das mediações digitais, convidamos alguns estudantes para nos contar de seus desafios no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Acessibilidade no Ensino Remoto

As disciplinas de projetos, oferecidas aos alunos dos Cursos de Comunicação Social, Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, têm como característica didático-pedagógica promover a reflexão crítica a partir do engajamento com o conteúdo e as práticas comunicacionais, a partir de uma determinada temática, com o objetivo de adquirirem repertório para atuar na vida profissional. Na disciplina de Projetos B2, em Relações Públicas, ofertada no primeiro semestre de 2021, foi proposto aos alunos trabalharem o tema da Comunicação, Inclusão e Acessibilidade, com o foco nas práticas de comunicação organizacional, buscando perceber se elas se pautavam ou não por uma perspectiva inclusiva.

No entanto, antes de os alunos partirem para as experiências com profissionais e organizações, a partir de entrevistas realizadas remotamente, para conhecer suas rotinas e entender os desafios e as potencialidades da comunicação inclusiva, eles tiveram contato com as discussões teóricas sobre deficiência, acessibilidade e inclusão, tanto do ponto de vista dos direitos e da cidadania, quanto da dimensão dos imaginários e das relações cotidianas.

Estimular a reflexão sobre acessibilidade foi uma escolha para chamar a atenção de estudantes sem deficiência para a importância de se pensar a hospitalidade e o acolhimento a pessoas com deficiência em projetos de Comunicação, incorporando, desde a concepção da proposta, as dimensões de acessibilidade comunicativa, como sugere Bonito (20215). Por outro lado, foi um modo também de propiciar, aos estudantes com deficiência presentes na turma, um ambiente confortável para um reconhecer-se no ensino superior, a partir das dificuldades, dos desafios e por que não, de um encontrar-se em suas trajetórias e conquistas.

A inspiração para a escuta de pessoas com deficiência no ambiente universitário tem sido renovada a cada projeto em nossa trajetória como professoras que nos interessamos por acessibilidade comunicativa e inclusão no ensino superior (PESSOA, MANTOVANI, BOAVENTURA; 2019), por acessibilidade afetiva (PESSOA, 2019; PESSOA, DA SILVA, PESSOA, SILVA, 2019) e a importância do cuidado e da discussão de experiências, mobilidades, vulnerabilidades e deficiência antes e durante

a pandemia (PESSOA, PAES, 2019; PESSOA, MENDONÇA, 2020; MANTOVANI, PESSOA, 2020; BRANDÃO, MANTOVANI, PESSOA, 2021).

Nossa ideia, ao convidar estudantes para relatar suas experiências no Ensino Remoto Emergencial, foi propiciar a nós e aos leitores a oportunidade de conhecer como o ato de narrar as experiências pode se tornar um reconhecer a si e aos outros, um estar individual em companhia coletiva, assim como os processos de afetação pelos quais passamos tanto podem nos paralisar quanto nos mover (PESSOA, MARQUES, MENDONÇA, 2019; PESSOA, MARQUES, MENDONÇA, 2021):

Não poderia deixar de relatar aqui minha experiência diante desse assunto, e nada melhor do que você falar do que você próprio sente ou já sentiu na pele! Essa questão da deficiência se tornou ainda mais viva em minha vida de uns tempos pra cá, e estar hoje estudando sobre isso vendo a aula, lendo o texto e assistindo ao vídeo mexeu muito comigo, vendo ali coisas que sempre vivi, e poder analisar mais sobre. Apaixonada por poder estar estudando mais sobre isso, obrigada Camila pela oportunidade! (Depoimento Estudante 1)

A economia deste espaço textual não nos permite trazer na íntegra as narrativas dos estudantes, mas escolhemos transcrever o máximo possível, preservando o texto original dos e das estudantes que quiseram participar com seus relatos. Assim, foi possível valorizar alguns trechos, que nos tocaram pela sensibilidade da temática e da afetação manifestada por eles, revelando-nos que a experiência na Universidade estava intrinsecamente relacionada a inúmeras vivências cotidianas de um estar no mundo nem sempre generoso. Estar em casa em isolamento, sentir-se privado da liberdade de deslocar-se e de se relacionar, presencialmente, no ambiente da Universidade intensificaram experiências que abalaram a saúde mental de alguns estudantes.

Quando a pandemia chegou, deixando todo mundo confuso, eu voltava a ter esperança no coração. Estava me tratando de uma depressão, somada a crises de ansiedade frequentes e avassaladoras, que me sugava cada gota de energia que eu ainda tinha. Em março de 2020, eu já tinha passado por vários meses de tratamento e tentava, finalmente, voltar a sorrir mais. Tentei reconstruir hábitos que tinha perdido, voltar para o que me fazia bem... Até cheguei a mudar de apartamen-

to, porque mudanças boas sempre me animam! Após 15 dias de retorno das aulas na UFMG, veio o anúncio repentino da suspensão de todas as atividades presenciais e a necessidade do isolamento social. Logo voltei para a casa dos meus pais no interior, mas tudo ainda era muito incerto e nebuloso. Durante os quase seis meses em que ficamos completamente parados, eu recaí em uma ansiedade gigante, no medo, na raiva, na desesperança. Minha única vontade era esconder debaixo das cobertas e fugir da realidade. A grande e esperada notícia de adaptação do ensino da UFMG para o modo remoto me animou bastante, apesar de tudo ainda estar tão indefinido. Retornei para a minha casa em Belo Horizonte, mas, dessa vez, para ficar sozinha. Minhas colegas de apartamento não quiseram voltar, ficando só eu e meu cachorrinho Zen. Era muito perceptível como todos, professores, alunos e coordenadores, estavam tentando se moldar, como gelo que derrete e precisa se reencontrar em um novo recipiente. Foi necessário reorganizar a escrivaninha, o caderno, a agenda, a mente e o coração. Logo no início eu senti uma falta tremenda do ambiente da sala de aula, de estar ali me dedicando inteiramente a um assunto. Mais ainda, senti falta das vivências nos corredores, nas cantinas, nos gramados, nos bares... Nada faz tanto a Universidade ser inesquecível quanto seu ambiente (muito além da academia). Ficar no quarto ouvindo apenas vozes e vendo rostinhos limitados pela tela da máquina acabava com a grande mágica da interação social, tolhendo grande parte dos gestos, das entonações e das emoções. Além disso, a solidão virou uma grande inimiga. Eu, que amo conversar, discutir sobre todos os assuntos e observar pessoas, fui percebendo que ficar sozinha foi fazendo com que eu perdesse muito da minha energia e vitalidade. Logo eu, filha da comunicação, sozinha e trancada em casa! Tudo se tornou tão repetitivo... Estudar, aprender línguas, fazer Cursos, trabalhar, fazer *freela*, falar com a família, assistir filmes: absolutamente tudo que tinha que fazer era intermediado pelo computador. Eu simplesmente não aguento mais ficar tão vidrada nas telas. Na terapia, eu tratei muitas vezes a sensação de luto e perda, não só pelos milhares de mortos (sejam próximos ou não), mas também por perder um tempo que eu tanto sonhei. Ir para a faculdade, mudar de cidade, morar sozinha, viver cada troca no ambiente acadêmico sempre foi um sonho, desde que eu tinha mais ou menos sete anos de idade. Perder grande parte desse tempo de crescimento num limbo de doença, medo e tristeza era ver um sonho grandioso indo por água abaixo todos os dias. E tudo que podíamos fazer era simplesmente paliativo... Nossa impotência diante da situação nos deixava com pouquíssimas opções para nos ajudar e ajudar o próximo. A produtividade que nos é tão cobrada no mundo em que vivemos se tornou um peso enorme.

Como ser produtivo quando tudo estava caótico, quando a ansiedade estava à flor da pele e a depressão batia constantemente a porta? Precisei aprender que muitas vezes o meu máximo em determinado dia era 20, 30 ou 40%... Leitura e escrita, que eram hábitos tão frequentes e inseridos em minha personalidade, se tornaram muito mais sofridos e difíceis. Concentrar, mesmo que com uma boa meditação, era missão impossível. Isso fez com que meu rendimento nos trabalhos, provas e atividades da faculdade caísse muito. E eu, grande perfeccionista e controladora, vi minha autoconfiança desmoronar sentindo que não fazia entregas como eu realmente gostaria de fazer. Tudo ficava no mediano, porque uma nota ou um conceito se tornaram pequenos demais perante tantas notícias horríveis, seja na saúde, na política ou na economia. Me lembro perfeitamente de fechar a videochamada da minha última aula de Projetos BII do semestre e começar a chorar. Me sentia uma incapaz, uma fraca. No meu mundinho de isolamento, me perguntava “por que todos estão conseguindo entregar trabalhos incríveis enquanto eu só choro e brigo comigo mesma para ir tomar banho todos os dias?”. Eu me sentia a pior entre os piores. Os dias da pandemia passam de maneira tão inconstante e incerta que é impossível prever o próximo dia. Nos melhores dias, eu acordo, faço atividade física, medito, cuido da casa, arrumo o quarto, tomo banho, sento na mesa, escolho a melhor caneta e dou o meu melhor para um conteúdo. Em outros dias, eu não consigo nem levantar da cama, fico ali, deitada ouvindo pessoas falarem através da tela. Não que eu não me julgue por isso! Me julgo muito! Mas, o corpo perde as forças... Mais do que nunca, descobri como o cansaço emocional, regado por medo constante, incertezas e notícias ruins, é o pior dos momentos... Fazer de tudo dentro das mesmas quatro paredes, há mais de um ano, faz com que meu cérebro fique tentando reiniciar o sistema diversas vezes no dia, sem entender nada. Para tentar amenizar, tento aproveitar as plantas, o solzinho que entra pela janela, a conversa com minhas novas colegas de apartamento e os áudios com as amigas no celular. Hoje, mesmo um pouco cansada da palavra resiliência, eu sigo tentando aproveitar o que eu posso no momento em que eu posso, sem lembrar do passado e sem tentar viver pelo futuro... Aliás, nós não sabemos mesmo sobre o futuro e o momento ideal pode nunca chegar. Digo tudo isso de um lugar extremamente privilegiado, onde posso me abrigar, me proteger, me alimentar, ser amada e, até mesmo, fazer terapia. E meu coração de empata (pessoa que puxa todas as energias para si), todos os dias se volta para quem sofre ainda mais que eu, que já perdeu as esperanças e que não pode nem proteger e cuidar de quem ama. Que venha logo um mundo onde o amor, a

empatia e o ser humano valham mais do que qualquer outra coisa.
(Depoimento Estudante 2)

Um transtorno de aprendizagem caracterizado pela dificuldade de reconhecimento preciso das letras e da habilidade de decodificação pode ser um grande desafio em toda a vida escolar de uma aluna. Se por um lado o ensino superior trouxe desafios, por outro, cursando uma disciplina cuja temática é focada em acessibilidade, pode-se abrir caminhos para algumas descobertas em uma longa trajetória permeada por movimentos errantes e situações nem sempre justas.

Descobrir uma pessoa com dislexia foi uma das experiências mais 'loucas' da minha vida. Algumas coisas muito simples se tornam desafios muito grandes na alfabetização. A primeira tentativa de diagnóstico se deu com a indicação da escola. Minhas professoras percebiam que eu trocava algumas letras e me confundia bastante com as anotações que estavam no quadro. A psicóloga e a fonoaudióloga, indicadas pela escola, alegaram que o problema talvez fosse minha visão, que eu precisaria de óculos e com o tempo melhoraria. Não foi o caso. Quando eu entrei no sexto ano do ensino fundamental usei o meu primeiro óculos e comecei a tirar notas muito baixas nas matérias de português e literatura. Como minha leitura estava em dia, mais uma vez a possibilidade de dislexia foi descartada e precisei fazer a revisão do grau do meu óculos. Foi só no primeiro ano do ensino médio que meu coordenador na época, que tinha um filho com dislexia em grau baixo, indicou um profissional que realmente conseguiu identificar o problema. Descobrimos então que minha leitura não estava em dia, eu apenas era muito boa em adivinhar palavras na continuidade do texto. A partir daí a coisa que eu mais escutei foi "Einstein também era disléxico". Sempre com o estigma da pessoa com deficiência que deu certo. Mas nada mudou muito no quesito avaliação ou auxílio. Na Universidade, entrar já é por si só um desafio. O ENEM possibilita que os disléxicos possam solicitar mais tempo de prova, auxílio para ler e transcrever, e dispensa da competência um da redação (domínio da modalidade escrita e formal da língua portuguesa). No entanto, a divulgação desses direitos não é difundida e eu descobri essa possibilidade apenas quando já estava matriculada na UFMG, em 2019. Com o início das aulas percebi que os desafios não estaria apenas nas pequenas coisas do cotidiano, como o número do ônibus ou na gestão do meu tempo, mas na organização das aulas e materiais disponibilizados. Os livros disponíveis na biblioteca não atendem as minhas necessidades e não existem opções virtuais desses

materiais, e muitas das vezes os professores não estão muito abertos a escutar sem uma intervenção do Colegiado ou da coordenação. As vezes é tão desgastante que eu prefiro perder os pontos nas avaliações. Como não dá para olhar para mim e ver o laudo médico, muitas vezes escuto que é uma “desculpa”. No ICEX falta um pouco de tato para lidar com essa demanda. Agora com o Ensino Remoto Emergencial, famoso ERE, as coisas melhoraram bastante pelo simples fato de que tenho acesso a maior parte do material online. O que me permite aumentar as letras e o espaçamento, pausar as aulas e fazer as provas com espaços de tempo maiores. Minha média subiu quase 40% por causa dessas facilidades na minha rotina. Embora a UFMG tenha várias opções de acessibilidade para pessoas com deficiência, não vejo muito sendo falado sobre esse assunto. Algumas vezes nos ambientes de representação estudantil não se fala sobre isso. Esse recorte é totalmente invisibilizado e quando se busca alguma informação, não se consegue. Mesmo que existam muitas iniciativas na Universidade, não chega com facilidade no aluno que precisa. Pode-se concluir então que quando se trata de “deficiências invisíveis”, como TEA e a dislexia, não se tem nenhum tipo de discussão. No entanto, eu não tenho nenhuma demanda específica, consigo me adaptar bem. Talvez minhas médias fossem maiores ou simplificaria um pouco mais o meu horário de estudo, mas no geral não preciso de uma adaptação. Até porque, a convivência que eu tenho com os meus colegas é bem tranquila. Em todos os espaços que eu ocupo tenho levado discussões que para mim são muito importantes como fontes, espaçamentos e correções empáticas com as falas e textos dos outros. No entanto, uma coisa que esses anos todos é a facilidade com que as pessoas a minha volta, e isso inclui escola e faculdade, tem de anular a minha deficiência por ela não ser visível, ou seja, física. Escuto muito as pessoas falarem pareço inteligente demais para cometer tal erro, que sou ‘normal’ demais para ser disléxica, que eu me comunico bem de mais ‘para uma pessoa disléxica’. Essa situação respinga inclusive nos meus pais que são professores. “Casa de ferreiro, espeto é de pau”. “Santo de casa não faz milagre”. Foi bem difícil aceitar a situação e lidar com a demora do diagnóstico, não é necessário esse tipo de ‘brincadeira’. Depois de fazer a matéria e me colocar dentro desse mundo que é ser uma pessoa com deficiência, e uma deficiência que não é perceptível, eu concluí duas coisas: a primeira é a importância que tem a empatia e a comunicação não agressiva. A maior parte do tempo a gente não percebe o tamanho do problema que o outro enfrenta. E a segunda é que não é legal ser a pessoa com deficiência que deu certo. Passei por muitas situações que eu poderia ter evitado apenas conversando com

as pessoas sobre os meus limites quanto à escrita e a leitura, e exigindo os meus direitos. (Depoimento Estudante 3)

Encontrar na disciplina textos e materiais didáticos que apresentam a acessibilidade e as tensões com o preconceito e autoaceitação foram importantes para a estudante, que enfrentou um longo caminho para ter a deficiência reconhecida, pois nem sempre a legislação é acolhedora com pessoas nesta condição.

Sou estudante de relações públicas, tenho 27 anos e tenho uma deficiência congênita. Quando nasci descobriram que em meu olho esquerdo havia um problema, foram olhar, estudar, fiz vários acompanhamentos, os médicos não sabiam ao certo explicar o que havia acontecido, mas descobriram que, por algum motivo, eu havia nascido sem a visão do olho esquerdo. Com o passar dos anos, com acompanhamentos e consultas, explicaram que uma catarata congênita na minha gestação fez com que eu perdesse a visão e, conseqüentemente, isso veio a atrapalhar o desenvolvimento do olho esquerdo. Nasci assim e cresci tendo que me adaptar às coisas do mundo com esse “problema”, se fosse citar experiências de vida ficaria por muito tempo aqui relatando minha história, por isso ao ver o vídeo *Examined Life*, da Judith Butler e da Sunaura Taylor, na Disciplina de Projetos B2, identifiquei-me muito com a situação, “claro, são realidades diferentes”, mas quando se fala em discriminações podemos colocar em pauta qualquer tipo de deficiência principalmente as que são visíveis. Quando se é criança, acredito que seja mais difícil lidar com outras pessoas “normais”. Ouvir Taylor relatar sobre a questão de algumas pessoas falarem que ela “andava como um macaco” foi muito familiar pra mim, por muitas vezes fui chamada de “caolha, de um olho só”, zombavam e riam de mim. Se você conversar com pessoas que têm deficiências visivelmente detectadas, a maioria tem algum relato sobre isso a expressar. As pessoas não foram ensinadas a conviver e não sabem lidar com um “tão diferente” e acabam, querendo ou não, contribuindo para uma discriminação contra esse tipo de pessoas. E infelizmente cada uma dessas pessoas com deficiência reage de uma maneira, eu particularmente nunca tive preconceito comigo mesma, nasci assim e fui me adaptando à vida assim como Deus me concebeu, (esse foi sempre meu mantra: nasci assim e vou morrer assim, o problema é todo de quem não aceitar!) Então, isso me ajudou bastante a passar por vários momentos da minha vida em relação à expectativa de como as pessoas iriam lidar com isso. Mas é fato que em cada lugar que chego sou observada por muito tempo pelas pessoas, algumas

conseguem ainda perguntar o que aconteceu (o que não me incomoda) porque sei que é novo para as elas, é normal perguntar, mas infelizmente tem muitos que perguntam e insistem em ficar olhando com olhares maldosos enfim; mas deixo aqui meu recado para outras pessoas “o pior preconceito que existe é o preconceito da própria pessoa”; se você está bem consigo mesmo, não tem porquê se preocupar com o que os outros pensam ou acham de você, tenha orgulho de quem você é! Trago aqui, neste relato, uma experiência mais recente que vivi também e ainda estou vivendo, algo que identifica muito sobre o que o texto diz e com o vídeo; em agosto de 2019 descobri que havia sido aprovada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fiquei extremamente feliz e confusa, pois sou do interior de Minas, de uma cidade, na qual, estudei a vida toda, em uma escola pública, e nunca imaginaria que um dia isso iria acontecer. Na verdade, estava na lista de espera e nem sabia, e na 10ª chamada meu nome estava lá, recebi um e-mail informando que eu deveria estar no outro dia na faculdade com a devida documentação. Enfim, até chegar a decisão de ir e mudar totalmente de vida, de um dia para o outro eu larguei o emprego de sete anos, um Curso técnico que estava fazendo, família, amigos e namorado, e fui, sem conhecer BH e sem nada. Graças a uma amiga, que se formou na UFMG, consegui fazer a matrícula, pois ela me ajudou chegar até lá, e também me hospedou. Entrei às 15h, passei por vários processos, preenchendo documentos, com várias perguntas, e por minha surpresa (porque nem sei se tinha escrito em algum lugar, porque nem conseguia procurar mais nada rsrs) passei também por uma banca avaliadora na qual fui levada, tanto para julgamento de cor e raça, quanto para deficiência, onde eram cinco pessoas se não me engano, com várias perguntas típicas do cotidiano - não lembro me lembro ao certo, pois tive um pouco de dificuldade de responder algumas das perguntas, devido ao fato de utilizarem vários termos técnicos que nunca havia ouvido e com os quais não estava acostumada. E assim, depois de um tempo, passei por outros processos e, mais ou menos às 19h20min, terminaram e fizeram a matrícula e me disseram que todas as pessoas que estavam ali fazendo a matrícula deveriam esperar o resultado. Eu procurei entender e disseram que todos os processos seriam avaliados para ver se a gente se encaixaria na devida vaga e, se acaso passasse, a matrícula estaria pronta e era só pegar a carteirinha, se não passasse infelizmente perderia a matrícula. Fiquei totalmente sem saber o que fazer, esperei em BH por três dias até sair a resposta, no dia entrei no site e apareceu meu nome com a “matrícula indeferida” devido a questão da deficiência. No outro dia entrei com recurso que me disseram que poderia entrar, e depois tive a resposta de que meu recurso foi também inde-

ferido, alegando que eu não me encaixaria na vaga de pessoa com deficiência. Decidi voltar pra casa, largar e não mais mexer, mas depois de um tempo, graças a algumas pessoas mais próximas decidi olhar meus direitos, e entrei com uma causa judicial contra a Universidade no dia 10/11 e para minha surpresa, no dia 13/11, o juiz federal se manifestou a meu favor e deu a liminar da matrícula. Fui até BH e chegando lá eles não aceitaram, alegaram que não haviam recebido nenhuma notificação e que não iam fazer a minha matrícula, fui até a delegacia, fiz um BO e voltei mais 130 km para casa. Chegando no ponto de ônibus recebi uma ligação me dizendo que era para comparecer à Universidade para poderem efetuar minha matrícula. Voltei para BH; no outro dia, “sem dinheiro”, à 130 km de casa 260 km ida e volta; fui e realizei minha matrícula, e por isso tive meu primeiro semestre totalmente truncado devido ao fato de o semestre estar no final. Voltei pra casa e tentei organizar minha vida diante de tudo isso, e esperar o próximo semestre e o próximo capítulo do processo judicial, enfim, estou estudando ainda com um pé dentro da Universidade e um na rua, e o processo até hoje, não foi encerrado, mesmo com todos os laudos, fotos, relatos e leis, sobre a malformação congênita e a perda da visão total de um olho e a decisão do juiz, a Universidade se manifestou contra a decisão, alegando que eu conseguia viver e fazer tudo que qualquer pessoa faria no dia-a-dia normalmente, e que para que eu seja considerada deficiente eu deveria ter cegueira em um olho e 3% na outra visão, assim a Universidade levou o processo para segunda instância. Após um tempo o ministério público manifestou ao meu favor, e minha advogada também, a Universidade manifestou contra, levando o processo à última instância, e assim foi o processo que até hoje não acabou. Enfim uma experiência que vivi e estou ainda vivendo e posso dizer como alguém que possui deficiência: Isso me gerou um constrangimento enorme, vários gastos, vários problemas psicológicos, sim e um desgaste emocional enorme, pensei por várias vezes desistir, assim como tenho certeza que muitas outras pessoas fizeram, porque não é nada fácil. Tudo isso para provar que eu sou deficiente e que merecia uma vaga (...). Temos nossas limitações, por várias vezes esbarrei em coisas, várias vezes as pessoas precisam me chamar tocando porque não vejo quem está ao meu lado esquerdo, vários preconceitos. Enfim, me considero alguém normal sim, mais porque precisei me adaptar ao mundo com essa deficiência, mas isso não descarta os obstáculos que preciso vencer no meu dia a dia para que isso aconteça. Então, deixo aqui minha experiência diante do que está sendo proposto, pois, infelizmente, as pessoas com deficiências ainda não são reconhecidas como deveriam ser, e passam por muitas coisas bem constrangedoras, até por uma falta de empatia de outras

pessoas. Hoje me sinto mais aliviada diante da justiça, pois tenho em mãos a lei 14.126, que foi recentemente sancionada, no dia 22 de março de 2021, que dá o direito às pessoas, com visão monocular, de serem reconhecidas como qualquer outro deficiente físico (...) mas isto, não descarta as situações vivenciadas acima, por isso, acho muito interessante que as pessoas possam mesmo poder estar aprendendo, estudando sobre, para que possamos ser “educados” a olhar com um olhar diferente para todas as pessoas com deficiências, pois cada um sofre ali sua realidade de vida no seu cotidiano, e infelizmente existe sim pra cada um as limitações de cada deficiência. (Depoimento Estudante 1)

Quando o ensino remoto é considerado a melhor saída para um deslocamento, que se faz presente no cotidiano, com movimentos que atravessam a experiência profissional e pessoal dos sujeitos:

Pensar a vivência do Curso dos seus sonhos em uma das melhores Universidades do Brasil é grandioso, mas poder experimentar essas vivências é ainda mais. No segundo semestre de 2018, quando iniciei o Curso de Relações Públicas na UFMG, pude perceber logo nas primeiras semanas que as minhas expectativas estavam se tornando realidade. De início, dificuldades relativas à adaptação para o novo formato de estudo se tornaram muito presentes para mim, um aluno do ensino fundamental e médio público. Ainda assim, os desafios apenas eram elementos de composição dessa jornada, principalmente pensando em todas as outras alegrias acompanhadas por esse momento. Em 2020, quando se iniciou o período de isolamento social, e mais precisamente em agosto, quando as aulas voltaram em formato remoto, pude reviver alguns dos sentimentos e sensações de desafio voltando, mas agora sem as tão outras partes boas presentes para equilibrar. Neste momento, no quarto período, já havia experienciado e conhecido uma boa parte desse novo mundo na Universidade, mas ainda não era o suficiente. A força coletiva para prosseguir e continuar entre os professores e alunos provavelmente tiveram origem em um mesmo lugar, o da esperança. Consigo avaliar que durante esse período de isolamento social e ensino remoto eu tenha perdido ou não abstraído o conhecimento como deveria, mas eu não me culpo por isso, e nem acho que devo. Alguns atravessamentos atingem as pessoas de diferentes maneiras, eu, por exemplo, morando em um conjunto habitacional possuo raros momentos de silêncio e paz para os estudos, além de toda a dificuldade de concentração já existente em mim. Entretanto, seguir neste momento foi um dever comigo mesmo, e têm dado certo, nos seus limites. O formato de aula remota foi a melhor saída

encontrada para o momento, isso é inegável, mas pensar em alternativas para a composição dessas aulas foi e é imprescindível. Observando individualmente algumas disciplinas, consigo pensar em questões interessantes que colaboraram para um processo não tão prejudicial à saúde mental, como compreensão, flexibilidade e parceria. Interação com a realidade, análise de produtos culturais, percepção de vivências e não sobrecarga foram alguns elementos presentes em Projetos B2, disciplina obrigatória que compõe a grade de Relações Públicas. Nas aulas, adentramos principalmente a discussões ligadas à inclusão e acessibilidade comunicacional, e aqui, os assuntos eram representados por pessoas com deficiência, que possuem a vivência e percepção da importância de sua voz. Na disciplina, ministrada pela Profa. Camila Mantovani, obtivemos um contato direto com histórias reais de pessoas reais, e a partir dali a oportunidade de pensar na prática os eixos que compõem essa comunicação inclusiva. Em momentos como esse, crescemos como profissionais, mas também como seres humanos melhores. Agora, as experiências boas da vivência na Universidade se ancoram em disciplinas do ensino remoto, e quando elas fazem a diferença, elas fazem a diferença. (Depoimento Estudante 4)

Movimentos para refletir

Longe de propor uma ideia de conjunto ou de totalidade sobre as impressões de estudantes com e sem deficiência no ensino remoto emergencial, intencionamos fazer emergir narrativas de sujeitos, em suas singularidades, e os desafios de interações e atritos em ambiente de aprendizado coletivo. A temática da acessibilidade e o envolvimento da turma de uma disciplina nas reflexões cotidianas proporcionou a nós, professoras, aspectos importantes sobre a necessidade de o ensino superior se ater a dinâmicas que voltem o olhar e o cuidado não somente para a compreensão dos desafios das pessoas com deficiência, mas também para que os demais estudantes sejam estimulados a pensar processos de acessibilidade comunicativa em todo o escopo de propostas que estejam sendo desenvolvidos durante o Curso de sua formação e em prováveis atuações profissionais.

Se a acessibilidade comunicativa foi tratada como temática, ao escrevermos estes relatos e refletirmos sobre estas experiências e as narrativas de estudantes, visualizamos uma complexidade ainda maior: trazê-la para a sala de aula, em ambiente digital, se não em modo apenas

discursivo, mas como dinâmica de ensino-aprendizagem. Nesse esforço, percebemos que os pressupostos da acessibilidade comunicativa se tornaram aliados cotidianos nas tentativas de nos aproximarmos todos, diante do isolamento social, do ensino remoto e dos inúmeros processos de afetação que enfrentamos durante a pandemia, em especial, a impossibilidade de nos mover em liberdade e de estar em copresença física.

Não cabe aqui analisar as narrativas dos estudantes, tampouco impor nossas vozes sobre as deles. Levaremos conosco, nos espaços universitários e no ensino superior, cenas que ainda reverberam em nós e que, certamente, vão nos estimular a nos repensar como professoras, em interação permanente com discentes, para que o retorno à mobilidade, com a covid-19 em situação de controle adequado, guie-nos rumo a dinâmicas mais hospitaleiras e justas, para além das nossas práticas discursivas.

Referências

BONITO, M. *Processos da Comunicação digital deficiente e invisível: mediações, usos e apropriações pelas pessoas com deficiência visual*. 2015. 351 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4834>> Acesso em: 01 set 2021

BRANDÃO, V. C. ; MANTOVANI, C. M. C. A.; PESSOA, S.C. Cenas do ensino remoto emergencial: trilhas e experiências na era covid-19. In: Geraldês, E; Pimenta, G; Belisário, K; Pinto, R; Reis, R. (Org.). *Comunicação e ciência na era covid-19*. 1ed. São Paulo: Intercom, 2021, v. 1, p. 230-242.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>> Acesso em: 01 set. 2021.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2021.

GENOVA, Gina. L. The anywhere office = anywhere liability. *Business Communication Quarterly*, v. 73, n. 1, p. 119-126, 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1080569909358104?journalCode=bcqd>>. Acesso em: 3 de junho de 2021.

MANTOVANI, C. A.; PESSOA, S.C; SOUSA, S. B. B. F. . Conhece-te a ti mesmo, enfrenta a ti mesmo: os relatos de si como ponto de partida para a produção de conhecimento. In: Bruno Martins; Maria Aparecida Moura; Sônia Caldas Pessoa; Graziela Mello Vianna. (Org.). *Experiências metodológicas em textualidades midiáticas*. 1ed.Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2019, v. 1, p. 51-63.

MANTOVANI, C. M. C. A.; PESSOA, S.C. Vulnerabilities in Movement: Experiences from the Research Project. In: Maria Alice Nogueira; Camila Maria dos Santos Moraes. (Org.). *Brazilian Mobilities*. 1ed.Abingdon (Inglaterra): Routledge, 2020, v. 1, p. 1-15.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, dez. 2012. ISSN 1806- 9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>>. Acesso em 04 jun. 2021.

MORICEAU, J-L. *Afetos na pesquisa acadêmica*. 1ed.Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2020, v. 1, p. 11-23.

PESSOA, S.C. *Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas*. 1. ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM, 2018. v. 1. 120 p.

PESSOA, S.C. Acessibilidade Afetiva? Da linguagem hospitaleira às redes de relações nas organizações. In: Ângela Salgueiro Marques; Daniel Reis Silva; Fábila Pereira Marques. (Org.). *Comunicação e Direitos Humanos*. 1 ed.Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2019, v. U, p. 221-229.

PESSOA, S.C. Corpos com deficiência: movimentos de experiência e afetações por uma acessibilidade afetiva. In: Nair Prata; Sônia Caldas Pessoa. (Org.). *Desigualdades, gêneros e comunicação*. 1ed.São Paulo: Intercom, 2019, v. 1, p. 19-29.

PESSOA, S.C.; MANTOVANI, C. A.; SOUSA, S. B. B. F. . A dimensão dos afetos: movimentos entre corpus sensível e gestos de pesquisa. In: Bruno Guimarães Martins; Maria Aparecida Moura; Sônia Caldas Pessoa; Graziela Mello Vianna Valadares. (Org.). *Experiências metodológicas em textualidades midiáticas*. 1 ed. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019, v. 1, p. 51-65.

PESSOA, S.C.; SILVA, M. . Acessibilidade Amorosa: ideias, encontros e afetos para pessoas que experienciam situações de deficiência. In: Sônia Caldas Pessoa; Ângela Salgueiro Marques; Carlos Magno Camargos Mendonça. (Org.). *Afetos: pesquisas, reflexões e experiências em 4 encontros com Jean-Luc Moriceau*. 1ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2019, v. 1, p. 25-38.

PESSOA, S.C.; PAES, I. Déficiences et capacités: bricoler avec care. In: Jean-Luc Moriceau; Richard Soparnot. (Org.). RECHERCHE QUALITATIVE EN SCIENCES SOCIALES: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode. 1ed. Paris, França: EMS Management & Société, 2019, v. 1, p. 221-226.

PESSOA, S.C.; MENDONCA, C. M. C. . Flagelo dos corpos: a pandemia e o agravamento das precariedades. In: Nair Prata; Sônia Jaconi; Genio Nascimento. (Org.). *Desafios da comunicação em tempo de pandemia: um mundo e muitas vozes*. 1ed. São Paulo: Intercom, 2020, v. 1, p. 87-111.

PESSOA, S.C.; MARQUES, A. C. S. (Org.); MENDONCA, C. M. C. (Org.). *Afetos: Pesquisas, reflexões e experiências em 4 encontros com Jean-Luc Moriceau*. 1. ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2019. v. 1. 141p.

PESSOA, S.C.; MARQUES, A. C. S. (Org.); MENDONCA, C. M. C. (Org.). *Afetos, Teses e Argumentos*. 1. ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM, 2021. v. 1. 206p.

SHELLER, Mimi. *Mobility justice: the politics of movement in the age of extremes*. London: Verso, 2018.

STEWART, K. *Ordinary Affects*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

CAPÍTULO 14

Tornar sensível a mediação digital: um experimento de cocriação decolonial em diálogos com Filosofias Afrodiaspóricas e Ameríndias da imagem

LUCIANA DE OLIVEIRA

ANA PAULA VERAS CAMURÇA VIEIRA

ELISON OLIVEIRA

ESTER ANTONIETA SANTOS

FÁBIO DE CARVALHO

FREDERICO MENDES DE CARVALHO

GEORGE ULYSSES RODRIGUES DE SOUSA

IAGO PORFÍRIO

LEANDRO SILVA LOPES

LEONARDO MONT'ALVERNE CÂMARA

RAFAEL DE AMORIM ALBUQUERQUE E MELLO

WASHINGTON LUIS SANTOS OLIVEIRA

1. Introdução

Outras Filosofias da Imagem (COM869) é uma disciplina optativa de oferta regular que faz parte do percurso formativo da linha de pesquisa Pragmáticas da Imagem do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMG. A disciplina discute concepções de imagem ligadas às tradições ameríndias e afrodescendentes em suas relações com cosmologias específicas e em contraponto aos regimes escópicos de ambição universalizante, racionalizante, desencantada, partindo de modulações críticas aos dispositivos de saber-poder moderno-coloniais mantêm reproduções da opressão violenta sobre os corpos racializados e seus territórios. Nessa senda, nutre-se, em parte, da sensibilidade conceitual e político-epistêmica oriunda das discussões des/de/pós/contra-coloniais para compreender e sentir as relações entre corpos, saberes, imagens

e formas de ver. De outro lado, nutre-se, fundamentalmente, da colaboração de intelectuais indígenas e pan-africanas em suas realizações teórico-conceituais concretizadas em artefatos típicos das formas de circulação de conhecimentos propriamente acadêmicos (livros, artigos, teses, dissertações) mas também de um pensamento-ação concretizado pela via de produções artísticas, cinematográficas, fotográficas e literárias. Assim, trabalhamos a ideia de que ampliar campos de saber é ampliar também formas de ver.

Metodologicamente, a disciplina se vale de um diálogo estreito entre o pensamento crítico em ciências humanas e as formas profundamente estéticas dos regimes de conhecimento contra-coloniais - aqueles que nunca se vergaram à colonização (SANTOS, 2015) - que, cada vez mais, têm se projetado, a partir de grande luta coletiva, nas arenas de visibilidade e poder para combater imagens de controle e fabulações sobre a raça que sustentam distâncias abissais entre os mundos. Vale dizer que o racismo, dispositivo de extração do valor total pela violência total de corpos subalternizados, territórios invadidos, saberes sequestrados e vidas assassinadas, se nutre justamente das imagens de controle e fabulações sobre raça. Por isso, o combate à colonização e seus lastros contemporâneos de colonialidade se operam principalmente no corpo e no imaginário - ou seja, nas afecções -, a disciplina, em modo presencial, trabalha com diversas formas de estímulos sensíveis como aulas-ato, aulas-performance, aulas-seminário, aulas-roda de conversa, aulas-caminhada. A diversidade de espaços e tempos, a comunalidade constituída em formas diferenciadas de sentir os conteúdos de textos e imagens é sugestiva à criação de conhecimento. Tal inspiração pedagógico-dialógica vem do método de “desenvolvigente” de Paulo Freire, para quem aprender o mundo é um ato de amor e de pronúncia de um saber que pré-existe à intervenção ou deposição de conteúdos por professorxs. Daí a relevância em se trabalhar com geradores sensíveis cocriados na interação. Sobre isso, comenta o mago-educador: “Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o ser humano, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a viva-

cidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.” (FREIRE, 2014, p. 104).

Como fazer isso no modo Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

Um dos custos do ERE é o tempo que coloca em movimento outros perceptos, outra vida mental, outra relação corporal. O tempo se condensa, se reduz, cria outras dinâmicas de interação que incidem sobre nossos aparatos sensíveis, cognitivos e emocionais. Para construir nossas pontes com os textos da bibliografia e com os filmes, as fotografias e objetos de arte que nos guiavam, criamos uma estrutura paralela, assíncrona e que, a cada semana, nos cobrava uma interação poética com os materiais de aula, palavras, imagens, palavras-imagens e imagens-palavras. Trata-se de um fórum cocriativo consubstanciado num documento de trabalho colaborativo e compartilhado no qual fomos construindo nossa coleção dos “tesouros das aulas” e outras associações livres. O documento, agora visto como um contra-arquivo sempre em feitura, reuniu pelo menos três tipos de geradores sensíveis que fabricavam presença no reino da mediação técnica: palavras escolhidas a partir dos sistemas de relevância de cada pessoa; imagens vistas e comentadas previamente às aulas ou pesquisadas no pós-aula; e pessoas que trouxeram seus corpos-saberes ao diálogo vivo na interação síncrona requerendo de nós elaboração sensível em atividades assíncronas. Nesse último caso, as presenças de Pedrina Lourdes dos Santos e Edgar Calel foram fundamentais para trazer sensações vivas do amor, do acolhimento e do encantamento, tanto na perspectiva dos regimes profundamente estéticos dos saberes tradicionais afrodiaspóricos como o Reinado quanto na perspectiva das artes visuais contemporâneas operadas por um artista do povo Maya-Kactchkel da Guatemala.

O objetivo do artigo é descrever pormenorizadamente essa experiência pedagógica como um exercício que fez em meio à mediação do virtual, sob a égide da sincronicidade e da assincronicidade a nota poética da cocriação, lembrando, uma vez mais com Freire (2004, p. 142), que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora

da procura, fora da boniteza e da alegria”. Com o ERE, brincamos com o tempo.

2. Um contra-arquivo em feitura, uma experiência de cocriação

Como uma coleção poética ou um mapa cambiante que vai sendo inventado a partir da irrupção dos afetos e experiências do caminho, recolhemos frases, palavras, imagens e pensamentos que nos atravessaram ao longo dos nossos encontros síncronos e também em diálogos e partilhas permanentes que aconteciam paralelamente através de rede social, ou por trocas de e-mail, para reativá-las em um documento coletivo em constante processo de criação, cultivado de forma colaborativa entre professora, alunas e alunos da disciplina *Outras Filosofias da Imagem*. A proposta para este exercício consistiu num processo de interação continuada com nosso contra-arquivo vivo sempre em feitura, que foi alimentado semanalmente a partir das elaborações, inquietações e cruzamentos mobilizados pelas leituras dos textos compartilhados, pelas conversas e discussões realizadas em aula e pela escuta ativa das falas do convidado e das convidadas que participaram de encontros da disciplina.

O convite para o cultivo deste fórum paralelo aos encontros teve como premissa a compreensão de que a força dos textos trabalhados, das conversas e reflexões realizadas transbordavam o tempo-espaco previsto para as aulas síncronas, nos demandando certas demoras e devaneios para que as partilhas pudessem seguir ecoando, vibrando feito formas vivas, em movimento, que ainda insistiam e pediam passagem. Normalmente, as estratégias encontradas por estudantes em processos formativos acadêmicos para o assentamento das ideias, pensamentos e conceitos presentes nas bibliografias ou trabalhados nas discussões em sala funcionam de forma isolada, individual: anotações em cadernos, fichamentos, trabalhos. No caso dessa disciplina, onde nos engajamos numa empreitada por um terreno desconhecido, fertilizado por outros saberes e perspectivas, epistemologias fundadas nas experiências dos povos negros, indígenas, quilombolas e de terreiro, precisávamos aprender a pisar devagar, nos aventurando por outras estratégias de partilha e redistribuição do conhecimento, tentando costurar fios que

nos permitissem ensaiar movimentos de entradas e saídas, cruzamentos, realinhos, torções, desenlaces, idas e voltas. Essa experiência do saber como uma matéria sensível, maleável, ativada na medida em que tateada por muitas mãos, é o que complementaria a abertura para afecções por cosmologias, formas de vida e pensamento não talhadas pela forma do moderno-colonial.

Os dois primeiros exercícios foram ativados a partir das palavras-imagens e imagens-palavras pescadas pela professora Luciana de Oliveira durante as falas e elaborações feitas por estudantes sobre os textos que estavam sendo discutidos em sala. Ao destacar um conjunto de palavras que reverberaram no encontro, Luciana nos convocou a ensaiar com elas a elaboração de frases, de modo que percebêssemos como elas ressoavam e produziam outros sentidos e significações em companhia umas das outras. Esse jogo com as palavras possibilitou um gesto inventivo com o próprio pensamento, na medida em que as peças conceituais eram deslocadas e reembaralhadas para produzir novos arranjos teóricos, estéticos e políticos.

Os três exercícios seguintes foram propostos a partir das leituras indicadas para os encontros síncronos. Nesse momento, fomos convocados a pescar palavras-imagens nos sinuosos rios de Achille Mbembe e colocá-las em fricção, inspirados por nossos afetos e sensações, com filmes, fotografias e imagens do mundo. Em seguida, fomos instigados a encontrar ressonâncias entre os conceitos trabalhados pelo radical pensamento do mestre Antônio Bispo e as cenas das disputas políticas, das resistências cotidianas, das estratégias de dominação colonial e dos modos de vida contra-coloniais que seguem lutando para poderem existir como são e desejam. Por fim, para “aprender a aprender” com as mestras Mametu Muiandê, Makota Kidoialê, Maria Luíza Marcelino e Makota Valdina Pinto, que trouxeram em suas *escrevivências* as sabedorias e cosmologias dos povos quilombolas e de terreiro, recolhemos trechos e passagens que nos afetaram, dispondo sobre nosso contra-arquivo colaborativo as marcas de nossas experiências singulares com essas escritas para, assim, produzir uma teia sensível de palavras, um novo ajuntamento de fragmentos de saber. Sabemos que esses saberes são povoados de mistérios, “porque todo mundo tem seu mistério”

(MUIANDÊ; KIDOIALÊ, 2017, p. 11). Para que esses ensinamentos e aprendizados continuem vivos, nem tudo pode ser dito, entendido, descoberto. Ao mesmo tempo, precisamos nos deslocar das posições de sujeitos do conhecimento, da razão e do intelecto para sermos atravessados pelas ciências encantadas que são irrigadas pelos seres espirituais, pelas danças, rezas, gingas e pela vida dos objetos. Como diz Makota Valdina Pinto, “uma pedra pode dizer muito, e é preciso interagir com a pedra para saber, entender o que uma pedra pode dizer” (2013, p. 12).

A partir do encontro com Mestra Pedrina de Lourdes dos Santos e sua filha e aprendiz Ester Antonieta dos Santos, conversamos sobre os ensinamentos vivos que constituem o Reinado de Nossa Senhora do Rosário. A partilha de saberes ressoava como força capaz de conectar mundos, afirmando a importância da reinvenção nos espaços da Universidade e de uma abertura às outras formas de produzir conhecimento. Esse entendimento, que se manifesta através do corpo, da oralidade e que presenciamos nas experiências compartilhadas, foi a força motriz para o pensamento do exercício que sucedeu o encontro. A proposta era se deixar levar por um saber que se revela de uma maneira outra, através da pele, dos poros que guiam nossos sistemas de expressão e envolvimento para então responder às questões: “o que você escutou?” e “o que você viu?”. Na esteira dos encontros, também recebemos o artista indígena Edgar Calel, do povo Maya Kaqchikel da comunidade/cidade de San Juan Comalapa, na Guatemala, que compartilhou conosco o seu trabalho artístico que se relaciona diretamente com a afirmação da identidade, das histórias e da espiritualidade que constituem a sua comunidade. Decorreu desse encontro a proposição do nosso último exercício, que buscava delinear intersecções e diálogos entre o pensamento do artista e as discussões propostas por Creuza Krahô e Aura Estela Cumes, além de fazer movimentar as diferenças que constituem as imagens mencionadas por Calel e o pensamento ocidental sobre o que é imagem.

3. Sobre revisitar o contra-arquivo: geradores sensíveis em três momentos

É frequente que algumas das leituras propostas para as aulas fiquem esquecidas em virtude da escassez do tempo e/ou possíveis viradas de pauta das discussões nos encontros. Afinal, se a aula é pensada de forma completamente previsível e roteirizada, ela perde a potência da partilha do momento. A ideia de um “roteiro” ganha força quando os temas, textos, imagens, vídeos propostos para o encontro funcionam como dispositivos que “detonem” pensamentos, associações, raciocínios afetivos de acordo com os contextos, culturas e vivências dos participantes, o que adentra uma certa zona de imprevisibilidade necessária.

Na segunda aula, o que não foi roteirizado no programa ganhou vida. Os trabalhos de Jota Mombaça “A coisa tá branca” (2017) e “A ferida colonial ainda dói, vol. 6 [vocês nos devem]” (2017), nos quais a Mostra Errática propõe uma desmontagem das estátuas carregadas de seus signos coloniais, por suas provocações, acabou tomando conta do encontro. Por mais que as questões que Luciana Ballestrin trazia no seu “Giro Colonial” (2013) tenham ficado no fundo das discussões deste momento, elas não vieram explicitamente, por conta do tempo e do rumo que a conversa tomou.

Assim, o exercício coletivo proposto ao fim da aula visou contemplar o “texto esquecido” não de modo a cumprir uma obrigação ou programa, mas alimentar, vibrar e deixar vivas todas as trocas envolvidas na aula de modo a buscar ressonâncias entre o que foi flagrante na aula, o que aparece no texto e o que se manifesta no mundo. O exercício consistiu no estabelecimento coletivo de palavras-imagens e imagens-palavras, da referente aula, e elaboração individual durante a semana seguinte de uma pergunta ao texto de Luciana Ballestrin. O formato de pergunta deu ainda mais potência reflexiva e indagativa ao exercício. De modo que os textos, da Mombaça e da Ballestrin, e a aula não ganham sentido de forma isolada mas partindo de suas relações e vibrações. As palavras-imagens e imagens-palavras estipuladas ainda no fim da aula foram:

**EXERCÍCIO 2 - QUEBRA-CABEÇA E TRAZER UMA PERGUNTA
PARA O TEXTO ESQUECIDO DE BALLESTRIN**

A Mostra Errática tomou conta da aula. Que bom! O texto-mapa sobre O Giro Decolonial ficou de lado. Elaborar uma frase com as palavras destacadas nessa aula (imagem abaixo) E trazer um ponto ou uma questão a partir do texto de Luciane Ballestrin.

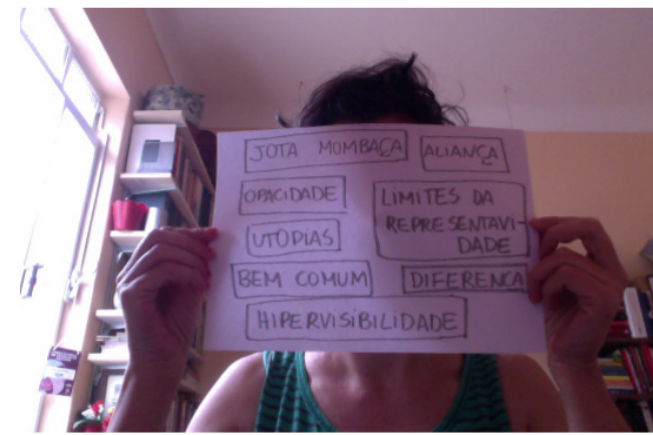


IMAGEM 1: Exercício da Aula 2 - Contra-arquivo
Outras Filosofias da Imagem (2020_1)

Vale reforçar que a ideia de “palavras-imagens e imagens-palavras” é pensada em seu sentido de chave que abre, que não encerre ou aglutine o que foi discutido nas aulas, mas que destrave, que acione o que foi visto nos encontros para um sentido vivo com o mundo. Uma busca de palavras-imagens e imagens-palavras que surjam a partir do que afetou os participantes no Curso, ao mesmo tempo dando continuidade a essa afetação, a essa vibração. Dessas vibrações indagativas surgiram pensamentos afetivos críticos que colocaram em dúvida o limite da escuta da subalternidade, ao passo que os dominadores criam sistemas de esgotamento dessa fala. Ballestrin indaga, citando Gayatri Spivak: “pode o subalterno falar?” (Spivak *apud* BALLESTRIN, 2013), e nós devolvemos: quais falas são possíveis? Onde se dão e quais implicações dessas falas? O que distingue expressão disruptiva e/ou opacidade como resistência? Como sair do esgotamento? Como sair da eterna transição civilizatória do estado-nação? O que, em nós, persiste do colonialismo eurocêntrico?

Se nos dois primeiros encontros da disciplina pareceu descomplicada a missão da professora Luciana de Oliveira em destravar as elabo-

rações discursivas dela própria e de estudantes em palavras-imagens e imagens-palavras, pensada, como já afirmamos, em sentido de chave e não de resumo, o terceiro encontro foi engaiolado. Se antes, o atribulado seria o por vir, o montar o “quebra-cabeça” como exercício posterior ao encontro síncrono, no encontro três, o desafio da experiência pedagógica se assentou no decifrar do objeto em si. Afinal, quais palavras edificariam o jogo? “Escolher as palavras também é PODER”, escreveu Luciana ao detalhar o exercício para a semana seguinte, posto que a descolonização é processual e linguageira, requerendo-nos coragem e rasuras. Passamos assim, do preparo, da labuta dos vocábulos já colhidos, a pesca das palavras a escolher. Se antes, como no primeiro encontro, já tínhamos, como peixes no cesto “Soberania; Crueldade; Aflição; Terror; Sequestro; Rosto; Butler; Inimizade; Humanismo; Imagem” e depois, na aula dois, como já mostramos: “Jota Mombaça; Aliança; Opacidade; Utopias; Limites da Representatividade; Bem Comum; Diferença; Hipervisibilidade”, agora era hora de ir pescar. Para isso, dois recursos eram possíveis: localizar na memória ou retornar ao texto. Na oportunidade, provocou-nos Luciana: “Vou colocar as palavras que pesquei no sinuoso rio de muitos afluentes de Mbembe. Peça que vocês apontem as suas também”. Lá fomos nós!

MOBILIDADE - Já atravessados pela leitura do “Necropolítica”, mergulhamos no texto “A ideia de um mundo sem fronteiras”, esbarrando entre as múltiplas influências filosóficas e literárias do escritor camaronês que proporcionou, interpretação compartilhada pela turma, uma leitura deslizante, como quem navega em alguma canoa por rios alimentados de afluentes diversos. Uma visagem de um texto sobre mobilidades, que reivindica um mundo sem fronteiras e que alertava para as distribuições desiguais do acesso (vistos e recursos financeiros, por exemplo) para o deslocamento social.

MOBILIDADE - FRONTEIRA - Literatura, artes plásticas, cinema, quadrinhos, design, youtube, cartografia, desenho, memes. As mais diversas possibilidades foram pescadas pelos discentes. Da gravura clássica “Guerrilha”, de Johann Moritz Rugendas (1835), até um meme em quadrinhos em três ações, sendo a primeira a palavra “Necropolítica”; a segunda em balões, como um diálogo, com os dizeres: “Qual o projeto político para as minorias?”, seguido da resposta: “Mirar na cabeça”. E a terceira ação: a foto de Luciana dos Santos,

esposa de Evaldo dos Santos Rosa que levava a família para um chá de bebê quando teve o carro alvejado por mais de 80 tiros disparados por militares que patrulhavam a Estrada do Camboatá, no bairro de Guadalupe, zona oeste do Rio de Janeiro.

MOBILIDADE - FRONTEIRA - CONTROLE - Para onde nos navegou Mbembe? E como isso se misturou às discussões em sala e aos nossos repertórios de palavras-imagens e imagens-palavras? O exercício é a ligadura de tudo isso. Repertório é também PODER, sabemos. Mas seus resultados nos fizeram velejar para outros quebra-cabeças. Foi o exercício do exercício exercitado. O que queremos provocar nós, estudantes, em nós e em quem está conosco na comunidade de aprendizagem, com imagens como a série “Aceita?”, de Moisés Patrício? Ou um frame do filme “Travessia”, de Safira Moreira (2017)? São casos de dizer de “Soberania; Crueldade; Aflição; Terror; Inimizade; Aliança; Opacidade; Utopias; Mobilidade; Controle”?

MOBILIDADE - FRONTEIRA - CONTROLE - PRISÃO - Talvez nem sempre e nem todos tiveram clareza das palavras pescadas, mas pescá-las e vendo-as pescadas, provocam outras palavras-imagens e imagens-palavras que reverberam outros exercícios. Se no terceiro encontro o quebra-cabeça pareceu complicado, engaiolado, como dissemos, a proposta do dever de casa desencadeou o jogo, o desafio de escolher. Se a pesca em Mbembe nos trouxe “Mobilidade; Fronteira; Controle; Prisão”, o rever do exercício, apontou para outros caminhos possíveis, talvez “Ideias; Decifrar; Liberdade; Sonho”.

A partir das aulas 6 e 7, a despeito das limitações tecnológicas, os movimentos elaborados por Edgar Calel e Mestra Pedrina ativaram em nós o que a capitã de Massambique aponta como “olhos de ver e ouvidos de ouvir”. Foi requerido de nós uma presença ativa enquanto dialogamos com a Mestra e o artista e, nos momentos posteriores, diante do conteúdo gravado das comunicações (mistura de reza e conversa), o exercício de transcri(a)ção das aulas em texto escrito apontou para a experiência de um espaço da vida, confluyente e orgânico, como sugere Nego Bispo (SANTOS, 2015).

Como nos instigou Calel *Ta tz'isa ri nu q'araq' rik'in ri a chub* (“costure meu fogo com sua saliva”). Tal costura (tradução e deslocamento) nos surge como um aspecto ontológico dessa experiência pedagógica: é

no cruzo, nas linhas de fuga do virtual, no reforço da corporeidade/tradição/colaboração, que a aprendizagem vai se formulando. Processo de processos, a *conversa* acolhedora e multidimensional proposta pelo artista e pela mestra instigou e convidou à partilha da *fala* e do *poder* com a mediação do amor que cura (HOOKS, 2010). Entre tempos, a forma dessa experiência pedagógica privilegia a escuta, potencializa os gestos da fala, o gosto da fala, as presenças dos corpos e ausências de falas que finalmente pudemos sentir quanta falta nos faziam. A oralidade da Mestra e do artista bem como de suas tradições ancestrais encontrou-se com o lugar da oralidade no acadêmico, a aula, enriquecendo-a de vida, com simplicidade e profundidade sendo uma importante tecnologia de partilha porque afeta, emociona e encanta porque é ciência ancorada por regimes contra-coloniais de conhecimento.

4. Considerações em processo

Os exercícios de construção de nosso contra-arquivo foram um processo coletivizador de modo a descolonizar o corpo, o olhar e, com efeito, a memória equívoca. Parte daí, a formação de uma sensibilidade constituída por uma prática descolonizadora, pois, segundo Cusicanqui (2010), não pode haver um discurso descolonizador sem que haja uma prática que se propõe a descolonizar. A construção desse lugar, a partir do qual pensamos junto com matrizes do conhecimento afrodiáspóricas e indígenas, dá-se com a articulação da imagem no processo de descolonização, imagens que tornam-se palavras, e palavras que tornam-se imagens. Muito mais que o exercício de uma racionalidade que almeja transcender seu enraizamento no mundo, o saber se expressa como tradução de um vínculo, uma forma de encontro e relação com múltiplas forças e vidas. Não nos era *transmitida* essa lição, no sentido unilateral que a expressão dispõe, mas era sim dada a ocasião de construir uma coletividade crítica *a partir* desse diálogo, regada pelas páginas em branco onde os exercícios eram escritos aos olhos uns dos outros, umas das outras. Por vezes voltamos, também, para reescrevê-los em vista de novas possibilidades, novos pensamentos fecundos que faziam retornar os dedos às palavras redescobertas em uma nova experiência. A palavra-

-imagem era tirada de sua sedimentação, levada a significar novos desdobramentos, tomada na polissemia de um escutar e olhar junto.

Assim, o exercício da memória e texto, realizado por meio da alternância, coincide com a dialética que diz respeito a outros regimes de construção de imaginários: por isso a importância de movimentar nas aulas expositivas leituras contra-colonialistas, para retomar o pensamento de Bispo (2015) e estabelecer um debate descolonizador. Desse modo, foi possível a construção de um território sensível, mediado pelos aparatos digitais que, ainda que canonizados por um universo eurocêntrico, possibilitou o contato com os saberes tradicionais vivos. Esse território de potência afetiva é, para usar as palavras de Mestra Pedrina (2020), “atemporal” e “atravessa o tempo”, e se coloca ao lado do contra-arquivo como deriva possível para uma partilha transversal.

O tempo, pensado no início do artigo como algo cuja experiência sentimos que o ERE transformou, é amiúde tomado como aquilo sob o qual é preciso agir, moldando e otimizando resultados de um percurso planejado. Permitir a construção de relações variadas com o tempo e suas economias é uma prática de liberdade na educação. Cada aluna/aluno contribuiu no ritmo de seu próprio aprendizado, no rastro daqueles materiais que mais lhe afetaram, tomando o tempo como solo generoso, habitável em diversas atividades, formas e ritmos. Tempo esses que eram também sugeridos pelas cosmovisões de Mestra Pedrina e Edgar Calel, apresentadas na cadência das conversas que compartilhamos. Se a potência da experiência estética está na sua dimensão emancipadora, tomar a *afetação* de colegas como uma atividade intelectual criativa era encorajar a cada oportunidade um processo de imersão nas vozes, imagens, escritos desses saberes que compuseram o programa de estudo. A assincronicidade, aqui, deu ensejo ao ato de reflexão, de permanência demorada e intensa diante dos materiais, do qual era preciso retornar na sincronicidade do diálogo.

Referências

- BALLESTRIN, Luciane. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, Ago. 2013.
- CALEL, Edgar. Proferimento na disciplina Outras Filosofias da Imagem. [aula]. Belo Horizonte, UFMG, 2020.
- CUSICANQUI, Silvia R. Sociología de la Imagen. Una visión desde la historia colonial andina. Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.
- FREIRE, Paulo.. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- HOOKS, bell. Vivendo de Amor. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>
- MARCELINO, Maria Luíza. *Quilombola: lamento de um povo negro*. Ubá, Edição da Autora, 2015.
- MBEMBE, Achille. *A ideia de um mundo sem fronteiras*. Publicado originalmente em Chronic Magazine on October 16, 2018.
- MUIANDE, Mametu; KIDOIALE, Makota. *Manzo, Ventos Fortes de um Kilombo*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2017.
- PINTO, Valdina. *Meu caminhar, meu viver*. Salvador, 2013.
- SANTOS, Antônio Bispo. *Quilombos: modos e significações*. Brasília, INCTI/UNB, 2015.
- SANTOS, Pedrina Lourdes dos. Proferimento na disciplina Outras Filosofias da Imagem. [aula]. Belo Horizonte, UFMG, 2020.

CAPÍTULO 15

Entre o “Fora” e o “Dentro” da Sala de Aula: relato de experiência de práticas laboratoriais online no ensino da Comunicação

VANESSA CARDOZO BRANDÃO

Dentre os vários desafios que experienciamos com o deslocamento do espaço físico da Universidade para as plataformas de aulas online, esse texto tem por objetivo o relato de uma situação, em particular - a da prática laboratorial em Comunicação Social. Quando o primeiro semestre de 2020 iniciou, eu ministrava a disciplina de “Laboratório de Planejamento de Campanha”, que tinha seu espaço físico alocado - uma sala devidamente equipada, no Centro de Atividades Didáticas 2 (CAD2). Uma disciplina de 90 horas de prática, que se estruturava em encontros semanais, em que a situação de ensino-aprendizagem se estabelecia com certa regularidade no roteiro de aula: 1) breve exposição de tema da aula, entremeada de elementos teóricos e de comentários docentes sobre situações práticas vividas no mercado de Comunicação (e discentes, em conexão com suas experiências em estágios); 2) a proposição de exercício prático, com momento para que alunos se formassem em grupos nessa prática; 3) por fim, uma situação de compartilhamento coletivo das práticas realizadas.

Tínhamos duas semanas neste ritmo, quando a pandemia se impôs. Não mais retornamos ao laboratório equipado com computadores.

Estávamos em suspensão. Quando enfim planejávamos nosso retorno, a realidade impunha outro modo de realização dos processos de ensino, sem o espaço físico e a presença coletiva.

Era preciso pensar alternativas de ensino que nos possibilitassem estar juntos no processo de ensino, ainda que a distância, em modo remoto e caráter emergencial. Mas no caso específico de uma disciplina laboratorial, que era planejada para realização de trabalhos em equipes de modo síncrono, havia algumas preocupações a mais. Não se tratava de adaptar conteúdos ou disponibilizar textos, mas de proporcionar vivências práticas.

Naquele momento, eu era responsável por três disciplinas. Uma teórica, uma de elaboração de projetos de TCC (com demanda mais intensa de orientação) e a disciplina de prática laboratorial. Nesta última, quanto mais pensava em adaptação das práticas que haviam sido planejadas para o contexto presencial, mais me parecia impossível um “retorno”. As práticas pensadas para a disciplina dentro do espaço físico do laboratório, em larga medida, se ancoravam na estrutura física e no modo síncrono presencial. Equipamentos eram usados no horário da aula, quando se davam os encontros discentes para trabalho conjunto com orientação – a copresença no espaço-tempo das aulas semanais no laboratório pareciam condições de realização das práticas.

Foi recorrendo ao manual “Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG”, publicado em julho de 2020, que alguns caminhos começaram a se delinear a partir de formulações de diretrizes institucionais, tais como:

6. Alterar o conceito de aula, como hora-aula correspondente ao encontro presencial, para uma sequência articulada de ensino envolvendo atividades síncronas e assíncronas integradas aos objetivos de aprendizagem definidos (2000, p. 7).

De certo modo, foi preciso “abandonar” a ideia de estrutura de aula laboratorial pré-existente para poder pensar outros modos de estabelecer processos de trabalho entre discentes e com a orientação docente. Passei de práticas semanais roteirizadas a outras disponibilizadas em modo assíncrono. Os encontros síncronos obrigatórios aconteceriam

de modo pontual, em momentos específicos da disciplina. Foi preciso fazer com que esses momentos fossem pensados para a interação, que se configurassem como “encontros”.

Outras dimensões das práticas tiveram de ser pensadas, com uma intenção principal: a de engajar discentes com as propostas de realização de atividades práticas de Planejamento de Campanha, mesmo fora do espaço laboratorial. Uma estratégia pedagógica se tornou central nesse processo: a presença de convidados externos - clientes reais, com problemas de comunicação contemporâneos e, muitas vezes, derivados do próprio contexto de reorganização de mercado diante da pandemia. É essa experiência que passo a relatar, no desenvolvimento a seguir, com a intenção de que o registro possa levar a refletir sobre os diálogos entre academia e mercado, em práticas formativas de profissionais de Comunicação.

Convite ao mercado: passagens do “dentro” ao “fora” da Universidade, na sala de aula online

Em agosto de 2020, não houve um “retorno” às práticas - mas a proposição de uma outra experiência que buscasse engajar discentes com atividades formativas importantes da formação na área de Planejamento de Campanhas de Comunicação, através do contato com o universo “exterior”: o foco foi colocado na *realização de contato com clientes externos, na atividade de briefing, pesquisa de cenário e análise de mercado, plano de ações, proposição de soluções de comunicação*.

As atividades centrais a serem praticadas foram preservadas, e o modo de organização da prática acadêmica ainda estava estruturado nas mesmas habilidades e competências que a disciplina devia desenvolver: a) o trabalho integrado em equipes multi-competências, b) a atuação por projeto/campanha, com uma dinâmica de processo que demanda capacidade de coordenação, c) a capacidade de leitura crítica do cenário contemporâneo voltada para a proposição eficiente e inventiva de soluções de comunicação para os desafios do mercado.

Tudo isso passou a ser acionado não pela docente, mas pela proposição de clientes externos, que se tornavam presentes nas aulas online como convidados participantes na plataforma licenciada para uso da

UFMG *Microsoft Teams*. Para convidar clientes, eu fazia uma prospecção e filtro - buscava pessoas na rede de contatos, sondava possibilidades, conversava (também com uso das tecnologias digitais) sobre a situação da/do cliente. Tudo para tentar assegurar que as necessidades de comunicação da convidada ou do convidado pudessem acionar um conjunto de competências e habilidades que o escopo da disciplina exigia na atividade formativa. Para que a estratégia funcionasse, era necessário abrir a sala de aula ao diálogo com o mercado.

Em coerência com a proposta aqui enunciada, o texto deste relato reflexivo sobre as experiências de ensino será feito como um diálogo: com a palavra não apenas a docente “anfitriã”, mas também os convidados da disciplina. O texto intercala relato docente com depoimentos feitos após participação dos clientes nas atividades de prática pedagógica. Os convidados do mercado foram nossos “hóspedes”, trazendo seus projetos e/ou negócios para dentro da sala de aula virtual, para se tornarem o centro de práticas laboratoriais de planejamento de campanha.

A seguir, as vozes de clientes convidados que trouxeram seus negócios/organizações para as práticas realizadas em três semestres letivos da disciplina de Laboratório de Planejamento de Campanha, durante o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021.

Depoimento 1: Flávia Louzada, publicitária, por 18 anos, Gerente de Marketing do DiamondMall, Consultora de Marcas e Gerente de Marketing do BH Shopping desde dezembro de 2020.

A pandemia trouxe, a todos nós, desafios inimagináveis. O convite da Professora Vanessa foi um frescor no meio do meu caos. Falar sobre marketing e publicidade sempre foi um dos meus grandes prazeres. Dividir o conhecimento é o que faz sentido para mim. Nesse intuito, fizemos um projeto lindo que foi do desenvolvimento do briefing, entendimento do problema e proposta de solução para a Cafeteria Cappuccini¹, que à época eu prestava consultoria. Os resultados foram surpreendentes. Ver os alunos engajados, com escuta ativa e dispostos a aprender, mesmo que remotamente, foi um dos meus presentes nes-

1. A Cafeteria Cappuccini é uma pequena empresa do segmento alimentício local com dois pontos de venda em Belo Horizonte, ambos em Shoppings da capital, e foi fortemente impactada com o fechamento do comércio na pandemia.

sa pandemia. Belíssima iniciativa, que venham outras experiências como essa. Relato enviado por Whatsapp em 10 de maio de 2021.

Depoimento 2: Patrícia Beltrão, empreendedora de moda feminina mineira, sócia fundadora das marcas “ArtBlue” (moda festa) e da “Lila Casual” (esta última lançada em resposta ao cenário da pandemia de covid-19).

Sou uma pequena empresária no ramo de comércio e confecção de vestidos de festa. Desde o início da pandemia senti que rapidamente precisaria me adaptar ou me reinventar. Para isto aproveitamos nossa estrutura e desenvolvemos uma nova marca de roupas casuais, a qual ia focar as vendas no Instagram inicialmente. Fui convidada pela Vanessa para compartilhar minha nova experiência de negócio em aulas online com seus alunos, os quais escutariam minha história e me ajudariam com plano de comunicação e ideias de estratégias de marketing a fim de incrementar a marca e as vendas. A experiência foi muito enriquecedora pois percebi um envolvimento genuíno dos alunos, os quais me trouxeram possibilidades que eu, pela minha distância do espírito juvenil, jamais pensaria. Como mãe de crianças, minha experiência com relação às aulas on line está sendo pobre e um pouco desgastante, mas com alunos adultos fui surpreendida positivamente. Relato enviado por e-mail, em 11 de maio de 2021.

Depoimento 3: Helton Souto, presidente do Instituto DaCOR e Letícia Villela, Cofundadora do Instituto DaCOR. O Instituto DaCOR - Dados Contra o Racismo - nasceu em 2020 com objetivo de ser uma referência na produção e disseminação de conhecimento antirracista, com base em evidências. O Instituto atua em projetos de mapeamento, observatório e assessoria para desenvolvimento e implementação de políticas públicas e privadas de equidade racial².

A oportunidade de participar da disciplina de Planejamento de Campanha, sob orientação da Professora Vanessa Brandão, foi muito es-

2. Na prática em questão, participaram dois convidados: HELTON SOUTO, presidente do Instituto DaCOR, Mestre em Políticas Públicas pela FGV SP e artista gráfico, com mais de 20 anos de atuação no desenvolvimento de soluções de inovação na área de Educação e atuando no Terceiro Setor; LETÍCIA VILLELA - Cofundadora do Instituto DaCOR, Comunicóloga pela UFMG, empresária, conselheira do Terceiro Setor, com mais de 20 anos de atuação no mercado financeiro, de serviços e educação.

pecial para nós do Instituto DaCOR. Isso porque, como o Instituto estava em fase de constituição jurídica, ainda não tínhamos recursos financeiros para viabilizar nosso projeto. Sendo assim, ter a participação dos estudantes no processo de planejamento das ações digitais foi fundamental para o fortalecimento da nossa identidade. Desde o briefing, os estudantes da disciplina nos provocaram a fazer um exercício de reflexão sobre o que somos e como nos posicionamos diante de nosso público. Acreditamos que esse trabalho ainda irá produzir inúmeros frutos graças à competência, engajamento e criatividade de todos os envolvidos já parceiros que são de nossa causa de enfrentamento ao racismo. Relato enviado por Whatsapp em 24 de maio de 2021.

Depoimento 4: Helena Neiva, Sócia-proprietária da Fazenda Alegria³ - www.fazendaalegria.com.br

Apresentar a Fazenda Alegria na prática de laboratório “Planejamento de Campanha” foi uma oportunidade valiosa e surpreendente. Uma das principais pautas do mundo corporativo atualmente diz respeito à sigla ESG (em inglês Environmental, Social, Governance) que se refere fundamentalmente ao compromisso das empresas com as práticas de impacto social e cuidado com o meio ambiente. O novo capitalismo ou capitalismo consciente é um movimento que teve início há pouco mais de uma década nos Estados Unidos, e recentemente, teve sua expansão acelerada pelos abismos sociais ainda mais escancarados com a pandemia que até hoje assola o planeta.

Nesse conceito, as empresas existem para cuidar de todas as partes interessadas – clientes, empregados, acionistas, fornecedores, parceiros, comunidades. Genuinamente precisam levar em consideração e proteger o melhor interesse de todos, e não apenas dos acionistas, infelizmente ainda o viés predominante sobretudo no mercado de capitais. Mas, ao que tudo indica, os dias para práticas que só priorizam o lucro, custe o que custar, estão com os dias contados.

Alinhar os interesses de todos os stakeholders gera um ciclo virtuoso de prosperidade e inclusão. Portanto, ajudar a resolver os grandes desafios sociais e ambientais faz parte intrínseca do propósito e razão de existir de qualquer empresa que queira sobreviver nos dias de hoje.

3. A Fazenda Alegria está situada em Funilândia (Minas Gerais), e atua com comercialização direta de seus produtos (carne Wagyu, orquídeas e alimentos orgânicos) e itens do ramo alimentício de outros parceiros em uma loja própria em Nova Lima.

Esta abençoada nova era, por incrível que pareça, foi a era de sempre da Fazenda Alegria. Há quase 35 anos, essa nova forma de trabalhar, que hoje é imperativa principalmente pelo poder de escolha das novas gerações de consumidores, foi sempre a nossa forma de trabalhar. Faz parte da nossa cultura organizacional desde o início ter um ambiente de trabalho respeitoso e cooperativo, valorizar as pessoas – empregados e suas famílias, pagar melhores salários, cuidar do meio ambiente, proteger nascentes, plantar árvores, priorizar o bem estar dos animais, manter uma relação justa com os fornecedores, oferecer produtos de qualidade diferenciada aos clientes, levar projetos de impacto para a comunidade em que estamos inseridos. Acredito firmemente que este é o motivo que nos fez prosperar e crescer em tempos tão difíceis como os de hoje.

Ter a oportunidade de apresentar esse modelo de trabalho aos alunos foi extremamente enriquecedor. Naturalmente, este alinhamento entre a nossa forma de fazer negócio e a consciência da nova geração ajudou. E mesmo a distância, com a aula remota, nossa conexão aconteceu. O resultado foi emocionante! Os alunos conseguiram captar a nossa essência, “enxergar” quem somos, e com isso as campanhas ficaram extremamente inspiradas e únicas, no sentido de serem talhadas para nossa empresa, com a nossa “alma”.

Um dos nossos maiores desafios no relacionamento atual com as agências e profissionais de comunicação é justamente o de encontrar propostas e ideias genuínas, o mais comum é nos depararmos com um discurso clichê, ilustrado a exaustão com fotografias dos bancos de imagens, e mensagens pasteurizadas que serviriam para qualquer área de negócio.

Na prática com os alunos foi possível encontrar profundidade, criatividade, diversidade de ideias e inspiração. Por tudo isso, foi um presente participar. Todos os caminhos apresentados nos trabalhos, sem exceção, seriam aprovados por nosso time, caso estivéssemos contratando os serviços de uma agência profissional. Parabéns para a turma e para a Professora Vanessa, que com toda a sua competência e sensibilidade liderou a turma na execução desse projeto tão especial e desafiador. Relato enviado por WhastApp em 20 de maio de 2021.

Observações finais – ser “anfitriã” e docente nas experiências de práticas de ensino

Mesmo com o estabelecimento de critério docente na busca de convidados externos que dialogassem com as propostas de ensino das práticas da disciplina de Laboratório de Planejamento de Campanha, e com diálogos prévios, a experiência de ter trabalhos práticos roteirizados em uma dinâmica de interação como o mercado exigiu maior flexibilidade nas proposições da disciplina – o que se revelou como algo positivo no contexto da pandemia, com discentes e docente também colocados em uma nova relação de ensino.

Por tantas vezes, foi preciso que eu abdicasse de certa “soberania” do controle, da direção e do “leme” da prática. Até mesmo os roteiros de trabalhos práticos se modificavam, frequentemente. Afinal, era o convidado, em interação com a turma, quem colocava sua perspectiva de mercado. Suas demandas e necessidades de comunicação transcendiam a minha expectativa como docente do que alunas e alunos poderiam realizar – será que conseguiriam fazer uma peça publicitária demandada, fora do espaço laboratorial físico da Universidade?

Foi preciso correr alguns riscos e ir, a cada movimento de aproximação com o cliente convidado, reajustando as práticas formativas da disciplina. Isso exigiu flexibilidade e constante negociação, diálogo e construção de caminhos com as turmas, o que terminou por encontrar eco nas diretrizes para o ERE:

15. Estabelecer processos avaliativos condizentes com a dimensão contínua do ensino-aprendizagem almejado, priorizando o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ao longo do período e não somente ao final ou em momentos pontuais; 16. Assumir como concepção a avaliação formativa, evitando fatores de exclusão, competição e controle; 17. Construir propostas que viabilizem novos modos de avaliar a aprendizagem, assumindo que avaliar é construir caminhos que favoreçam o acompanhamento das aprendizagens, identificando avanços e desafios; 18. Assumir que o estudante, como sujeito da aprendizagem, também é protagonista, sendo desejável sua participação, sempre que possível, nas definições do processo avaliativo; (2000, p. 8)

Se a abertura ao convidado “de fora” não era tão livre, já que na prospecção inicial de clientes para as práticas eu exercia certo controle, ainda assim, era bastante distinta da modalidade de prática que estava habituada a realizar na disciplina presencial. A proposição de trabalhos costumava vir na forma de documento - *briefing* realizado por mim - que subsidiava os grupos de discentes na realização de seus planos. Com os convidados, algo se modificou, pela simples acolhida das demandas desses atores externos à Universidade: eles se tornaram agentes no processo de cooperação com discentes e docente.

No balanço final, senti que uma camada de atuação docente no controle dos rumos das práticas, antes mais intensa, parece ter diminuído para que outra ganhasse mais força: a da interação com o mercado. Alunas e alunos estavam, junto comigo, recebendo clientes. Alunas e alunos faziam perguntas que eu sequer poderia imaginar ou simular, quando antes escrevia meus roteiros de trabalho prático. Tudo acontecia ali, diante da mediação-docente, que por vezes se tornou um testemunho que demandava cooperação - um estar junto. As orientações subsequentes aos encontros com os convidados externos também pareciam ganhar na dimensão da troca entre docentes e discentes, no processo de elaboração dos planos de campanha realizados pelas equipes de trabalho.

Assim que, por um lado, trazer convidados externos como clientes reais parecia adicionar uma camada extra de complexidade à já nebulosa situação do ERE, com a adaptação também a novas plataformas que se transformaram nos “laboratórios”. Entretanto, foi justamente esta dimensão da abertura para interação com o cliente convidado que pareceu gerar maior engajamento de discentes.

O convite a pessoas profissionais de “fora” da Universidade para dentro de práticas pedagógicas de formação buscou trazer os convidados como parte do processo formativo e ultrapassar a dualidade dentro/fora, eixos que foram colocados em relação nas práticas avaliadas da disciplina.

Ao me sentir, pouco a pouco, abdicando do controle prévio das práticas e roteiros mais fixos de aulas semanais, me lembrava da reflexão de Jacques Derrida sobre a dualidade da palavra “hospitalidade”. Como

Direito, a hospitalidade é condicionada e reafirma a soberania do hospedeiro. No entanto, como prática de um mundo por vir, no campo da experiência, a hospitalidade é conceito-ação que se realiza no movimento-gesto de receber, a própria abertura das fronteiras para o “outro-estrangeiro”.

Hospitalidade é uma experiência autocontraditória que só pode se realizar pela autodestruição <em outras palavras, se produzir como impossibilidade; apenas é possível na condição de sua impossibilidade> o modo de protegê-la de si mesma, autoimunizá-la de algum modo, ou desconstruí-la - precisamente - é colocando-a em prática. (tradução da autora, Derrida, 2000, p. 5)

Enquanto movimento (em sua assimetria, pois hóspedes e hospedeiros interagem em desigualdade no campo da ação de receber e ser recebido), a hospitalidade aparece como esse gesto radical que impulsiona - podendo eventualmente levar à constituição de novas leis, nessa interação que afeta sujeitos soberanos e os desloca para fora de si mesmos, ainda que dentro de seus territórios.

Inspirada por essa perspectiva, a hospitalidade se tornou ação nos processos formativos, estimulando a conformação de novos encontros em outros territórios para práticas em uma disciplina laboratorial da Comunicação. Na experiência que relatei, convidados “estrangeiros” ao ambiente de ensino superior não foram dados como “objetos” de práticas acadêmicas: suas trajetórias profissionais, experiências de mercado, seus conhecimentos em segmentos de mercado diferentes se tornaram parte da experiência de ensino-aprendizagem, em um processo formativo interacional, produtivo para a formação de egressos em Comunicação - área *meio* em várias dimensões da vida social. Essa agência dos convidados nas práticas nos deslocou - a docente e a discentes - de modo produtivo, na busca de soluções de comunicação para uma realidade que, a princípio, nos pareceria difícil de alcançar em modo remoto, pela

4. No original: “Hospitality is a self-contradictory concept and experience which can only self-destruct <put otherwise, produce itself as impossible, only be possible on the condition of its impossibility> or protect itself from itself, auto-immunize itself in some way, which is to say, deconstruct itself - precisely - in being put into practice.”

impossibilidade de nos deslocar e estar presencialmente nos espaços do mercado.

Tal deslocamento exigiu abdicar de estruturas rígidas para as práticas propostas, criando abertura para acontecimentos imprevistos que iam se descortinando com a escuta das perspectivas dos convidados. Exigiu, sim, mais flexibilidade e reestruturação permanente das atividades. Mas trouxe também bons resultados inesperados – que não haviam sido calculados no início do plano de práticas da disciplina. Um deles merece registro neste relato de experiência: o desdobramento para atividades de extensão, após o término do semestre.

Ao final das práticas, o resultado dos trabalhos das equipes da disciplina ganhava o formato de vídeo-apresentação, e era compartilhado não apenas com a docente e entre a turma, mas também com os clientes. Em uma dessas ocasiões – no trabalho final da disciplina que foi criado para a ONG Instituto DaCOR, o cliente propôs que as discentes envolvidas em uma equipe atuassem implementando suas estratégias de comunicação online. Com supervisão docente, as alunas demonstraram grande interesse em seguir atuando, mesmo após o término da disciplina, e então foram cadastradas como bolsistas voluntárias de extensão no Programa registrado no SIEX – LabCon. O trabalho de campanha de comunicação online das ex-alunas da disciplina seguiu sendo executado⁵, levando-as à atuação em práticas profissionalizantes “fora” da sala de aula. De “dentro” para “fora”: a extensão se tornou resultado não previsto – integrou-se ao ensino, a partir do movimento iniciado nas práticas laboratoriais da disciplina no ERE.

Coordenar. Estimular, provocar, engajar. Mas do que “orientar”, sinto que a experiência de desenvolver práticas em modo assíncrono me levou a considerar elementos importantes para repensar estratégias pedagógicas na educação superior, estabelecendo na aula - mesmo que a distância, mediada por plataformas que nos possibilitaram não apenas

5. Ao final de sua participação na turma do segundo semestre de 2020, as alunas Sabrina Cunha Ribeiro e Leila Maria Cabral da Silva se disponibilizaram para atuar como voluntárias de extensão, com 10 horas semanais durante o primeiro semestre de 2021. Orientadas pela docente, seguiram na atividade de produzir conteúdo para site e redes digitais (Instagram e Facebook) para o Instituto DaCOR, dentro do Programa de Extensão LabCon (SIEX 500393).

habitar outro espaço de ensino, mas também nos apropriar de territórios online de ensino para nos aproximar de sujeitos que talvez estivessem mais distantes no modo presencial, resultando em modos de criar proximidade dos alunos com a realidade do mundo “lá fora”.

Por fim, adiciono mais uma voz importante neste relato de experiência no ERE:

Depoimento final: Artur Lopes Horta, aluno do Curso de Jornalismo da disciplina no segundo semestre de 2020

A minha impressão sobre a disciplina de Laboratório de Planejamento de Campanha é excelente. Todos os conteúdos foram pertinentes, as aulas foram produtivas e as atividades colaboraram para o entendimento prático dos assuntos tratados. Em relação às aulas com presença de convidados, acredito que foi uma excelente maneira de apresentar o mercado de trabalho aos discentes que estão no caminho para a vida profissional integral. Todos os convidados trouxeram ótimas lições e conteúdos que contribuíram para o nosso aprendizado. Relato enviado por e-mail em 27 de março de 2021.

Como consideração final desse relato, a vivência da disciplina laboratorial com convidados “externos” integrados a práticas formativas durante o ERE, pode levar à reflexão sobre os limites entre prática e teoria, a partir do fazer laboratorial atendendo a clientes “de fora” e as implicações desse movimento de trazer o mercado para “dentro” da Universidade, nas lógicas de ensino/aprendizagem. Para além da singularidade da prática nessa disciplina laboratorial, a experiência vivida e narrada pode dar a ver tensões e possibilidades de troca entre Academia e Mercado, criando pontes para enfrentar uma dualidade frequente em processos de formação de egressos em Comunicação Social.

Referências

DERRIDA, Jacques. *Hostipitality*. Angelaki – Journal of Theoretical Humanities, vol. 5, número 3, dez. 2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/09697250020034706>>, acesso em 10 de maio de 2019.

Ensino Remoto Emergencial nos Cursos de Graduação da UFMG – Integração docente: ações formativas para as práticas pedagógicas. UFMG, julho 2020. Disponível em < <https://www.ufmg.br/integracaodocente/wp-content/uploads/2020/07/ENSINO-REMOTO-2907.pdf>>, acesso em 10 de agosto de 2020.

CAPÍTULO 16

Ver junto ou compartilhar a tela? A imagem em movimento nas salas de aula em tempos de pandemia

EDUARDO DE JESUS

Muitas de nossas lembranças nos retornam envoltas em uma espécie de névoa que - nas operações da memória com seus distintos vínculos - mistura percepções e fabulações de toda ordem. Ver um filme, por exemplo. Muitas vezes ao revê-lo podemos nos lembrar não apenas de como fomos afetados pelas imagens ou como percebemos as operações fílmicas naquela primeira exibição, mas também as condições do espaço de exibição, da projeção, do som ou mesmo do que fizemos antes ou depois da sessão. Roland Barthes em um curto e expressivo texto publicado originalmente na metade da década de 1970, descreve o prazer de sair do cinema e ganhar as ruas, ainda guardando as imagens e sons do filme que acabou de ser visto e afirma logo no começo: “O sujeito que aqui fala deve reconhecer uma coisa: ele gosta de sair de uma sala de cinema” (BARTHES, p. 291, 1988). O texto ensaístico e poético de Barthes comenta as muitas sensações que nos atravessam no escuro do cinema diante da grande tela que tanto nos seduz e encanta. O escuro da sala, as pessoas desconhecidas, a ociosidade que precede a saída de casa e a escolha do filme criam, para Barthes, uma “situação de cinema” que nos envolve:

Seguindo uma metonímia verdadeira, o escuro da sala é prefigurado pela “divagação crepuscular” (...) que precede esse escuro e conduz o sujeito, de rua em rua, de cartaz em cartaz, a fundar-se finalmente num cubo obscuro, anônimo, indiferente, em que deve produzir-se esse festival de afetos a que se chama filme. (BARTHES, p. 292, 1988)

Lembro-me da exibição vespertina e quase desavisada de *Nostalgia* (Andrei Tarkovsky, 1983) em uma extinta sala de cinema da cidade que hoje abriga um shopping popular. Ao sair do cinema caminhei pela cidade ainda embriagado pelas imagens quase transcendentais e oníricas do filme que persistiam em ficar comigo, misturando-se ao entardecer da cidade. Lembro-me da sala de cinema mais vazia, da sombra que via de algumas pessoas entregando-se às lágrimas, a tela imensa povoada pelo discurso lúcido-delirante de Domênico (“A estrada de nosso coração está coberta de sombras”) e pela entorpecente imagem de seu corpo em chamas em uma praça em Roma. Sair do cinema e carregar o filme consigo como uma lembrança incontornável envolvida por todas as espacialidades que atravessam o contexto da espectadorialidade¹.

Em seu texto Barthes segue descrevendo e analisando com sua delicada trama ensaística as características da sala de cinema e aponta suas diferenças com outras formas de exibição audiovisual, como a televisão. Para Barthes, a inserção no contexto doméstico e familiar da televisão marca uma distinção fundamental com o cinema. Enquanto a televisão se estabelece no âmbito íntimo e familiar, o cinema aponta para outros modos de ver mais ligados ao coletivo e ao desconhecido.

1. Todo esse comentário é atravessado por certa melancolia pela ausência das salas de cinema nas ruas das cidades e tudo o que essa situação carrega nos modos de ver filmes e pensar a cidade. Se na fundação da modernidade o cinema dialogou com a cidade sendo antecipado por outros espetáculos na vida agitada de cidades europeias como Paris no fim do século XIX, hoje parece se esquivar, escondendo-se dentro de shopping centers. Uma caixa escura dentro de outra, visto a arquitetura sempre voltada para dentro desses espaços, nos quais normalmente não percebemos se é dia ou noite. Sobre a relação entre cidade e os espetáculos que antecederam o cinema no fim do século XIX, conferir: CHARNEY, Leo, SCHWARTZ, Vanessa (Orgs.) *O Cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. Sobre cidades, arquitetura e espetáculo conferir: VENTURI, Robert; BROWN, Denise Scott e IZENOUR, Steven. *Aprendendo com Las Vegas*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

O consumo doméstico de audiovisual – inaugurado pelos pioneiros e rudimentares sistemas VHS ou Betamax que se popularizaram no Brasil, na década de 1980 – mudou muito ao longo do tempo e ganhou novos dispositivos tecnológicos conectados em rede, abrindo um cenário ainda mais complexo. Se naquele período víamos a presença do aparato audiovisual redimensionando as espacialidades, hoje o fenômeno se mostra ainda mais intenso já que as tecnologias do audiovisual passaram a habitar não apenas os espaços domésticos, mas muitos outros lugares, abrindo novas formas de fruição das imagens em movimento, sem as formalidades exigidas pelos rigores da arquitetura das salas de exibição cinematográfica. O instigante ensaio *Video in relation with architecture* de Dan Graham² tratava das espacialidades produzidas pela força do modelo televisivo massivo na constituição dos lares americanos entre o mundo urbano e os ambientes domésticos. Para Graham:

As áreas privadas da família e do lar tornaram-se retiros para os trabalhadores em suas “horas de folga”. A programação da televisão permitiu que as pessoas, neste espaço privado se sentissem conectadas de forma não estressante ao mundo público maior, mas livres de suas demandas e protegidas em sua vida doméstica. Vista face a face, em grupos familiares íntimos ou familiares dentro de uma casa ou em um recipiente arquitetônico caseiro (o simpático bar da vizinhança), a TV teve a família como seu assunto principal³ (GRAHAM, p. 168, 1990).

Das reflexões pioneiras de Graham aos contextos atuais experimentamos muitas mudanças na natureza e na intensidade dos agencia-

2. O ensaio reúne fragmentos de reflexões das décadas de 1970 e 1980 junto com descrições de projetos artísticos de inserções de aparelhos de TV em diversos tipos de ambientes realizados no mesmo período. Entre os projetos descritos por Graham, um dos mais conhecidos é a série *Video view of Suburbia* que instalava televisores transmitindo a prosaica paisagem dos subúrbios americanos para outros espaços como o átrio do Edifício Citicorp em Nova York (1979).

3. Tradução nossa de: The private areas of Family and home had become retreats for workers on their “time off”. Television programming allowed people in this private space to feel nonstressfully connected to the larger, public world, but free of its demands and sheltered in their home life. Viewed in face-to-face, intimate Family or family like groups within a home or in a homelike architectural container (the friendly neighborhood bar), tv took on the family as its main subject

mentos sociotécnicos que operam na vida cotidiana. Muitos dispositivos atravessaram o aparelho de televisão tornando-o mais aberto a diversos usos e funções graças à conexão com a internet, mas não apenas. Nestes agenciamentos novos vetores institucionais, econômicos, políticos e tecnológicos passaram a tensionar os espaços domésticos de exibição. Oscilamos entre o chamado *home theater* com potentes caixas de som que espacializam a exibição da imensa TV de LED ou do projetor até a pequena tela do celular ou *tablet*. São novos arranjos nas experiências e espaços domésticos que colocaram as telas ainda mais em evidência. Nessa dinâmica são construídos processos de subjetivação acionados pelo encontro entre as formas midiáticas massivas mais tradicionais e as outras vindas das dinâmicas, muitas vezes pessoais e íntimas, típicas de nosso uso da internet. Essas distintas formas se acoplaram, com inúmeras tensões e desgastes, criando um complexo e dinâmico sistema midiático-comunicacional que mistura sujeitos, instituições e máquinas, entre outros, em imensas corporações empresariais que dominam o cenário do capitalismo contemporâneo.

Sabemos, como apontava Gilles Deleuze, já no início dos anos de 1990, que antes mesmo de “uma revolução tecnológica trata-se de uma mutação do capitalismo” (DELEUZE, p. 223, 1992) . Experimentamos no contexto neoliberal uma oscilação radical entre público e privado, intimidade e exposição, pessoal e coletivo que caracteriza uma biopolítica que se desdobra nas tramas da rede nas passagens entre real e virtual.

Ao longo do tempo, o desenvolvimento tecnológico redimensionou as formas de acesso à produção audiovisual, levando-a também para os espaços domésticos nos quais vem se estabelecendo – atualmente ainda com mais intensidade – nossa experiência de espectadores. Os modos de produção e circulação da produção cinematográfica e audiovisual histórica e contemporânea, seus centros geopolíticos de poder e contextos econômicos também foram alterados em novos e dinâmicos arranjos. Em tempos de serviços de *streaming* de ação global os espaços de circulação das imagens em movimento tornaram-se cada vez mais fluidos e entranhados nas dinâmicas da vida cotidiana. Passamos ao longo do

tempo a conviver cada vez mais com diversas telas⁴ alterando profundamente, nossa relação com o universo das imagens em movimento e o lugar que ocupam em nossas formas discursivas e imaginárias.

Toda essa movimentação também afetou frontalmente as práticas de formação ligadas ao contexto das imagens em movimento no ambiente acadêmico. Em minha trajetória em sala de aula passei primeiramente pelo VHS ligado a uma televisão e depois ao projetor. Em seguida o DVD, já com a presença do computador ligado ao projetor, depois o *pendrive* com um arquivo e atualmente usamos apenas um *link* para exibirmos um filme disponível em um *drive* ou plataforma. Certamente que todo esse desenvolvimento que descrevi aqui em algumas poucas linhas ocorreu aproximadamente ao longo dos últimos vinte anos, período que venho lecionando disciplinas ligadas ao campo do audiovisual.

No meio desse trajeto é importante destacar o surgimento do Youtube em 2005 que colaborou intensamente para a reconfiguração tanto da circulação quanto da produção audiovisual, que se abriu para outras direções com novos formatos como o tutorial, as estéticas dos canais dos *youtubers* e as *lives* entre muitos outros. Com sua consolidação e imensa ampliação de acessos aos mais diversos tipos de publicações com produções audiovisuais amadoras e profissionais, o Youtube abriu espaço para o ambiente *streaming*⁵ que hoje experimentamos.

Podemos, por exemplo, retomar e ampliar a reflexão de Barthes, para pensar nas exposições em sala de aula. Lembro-me, por exemplo, de caminhar pelos corredores da Fafich depois de uma inspirada aula no mestrado, quando assistimos e discutimos animadamente *Quando as crianças brincam de Rússia* (Jean-Luc Godard, 1983). Uma ficção com traços documentais que mostrava um produtor hollywoodiano que

4. Apesar de uma intrínseca ambiguidade que algumas vezes parece sinalizar uma aderência pouco crítica aos sistemas estabelecidos de poder, vale conferir as reflexões de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy em LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. A tela global – mídias culturais e cinema na era hipermoderna” Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

5. Todo esse ambiente das plataformas streaming vem sendo integrado ao que alguns autores chamam de Cultura on demand, Conferir: TRYON, Chuck On-demand culture: Digital Delivery and the Future of Movies. Nova Jersey: Rutgers University Press, 2013.

contrata um (importante) diretor francês para desenvolver um documentário sobre a Rússia pós Guerra-Fria. As discussões tentavam dar conta das estranhas imagens do filme vindas de fotografias e filmes antigos montados de forma ruidosa e radical. As condições precárias da cópia – naquele momento já contando com os aparelhos de DVD e projetores – não ajudavam muito.

Se Barthes em seu texto falava das qualidades e características das tradicionais salas de exibição (o escuro, a tela, as cadeiras...), no contexto acadêmico todo o aparato do dispositivo cinematográfico assume outras configurações. Longe das muitas qualidades arquitetônicas dos tradicionais espaços de exibição, as salas de aula transformaram suas características para receber as imagens em movimento tornando-se um espaço híbrido, entre sala de cinema e de aula, no qual promovemos o encontro e o compartilhamento com as imagens. Colocamos a *situação cinema*, tomando a noção de Barthes, para operar em torno da prática do *ver juntos* nas salas de aula.

As disciplinas lecionadas, muitas delas centradas no cinema e no audiovisual, se estruturam tomando a sala de aula como esse espaço híbrido no qual ao *ver juntos* assumimos a centralidade da imagem em movimento como vetor na formação. Nesse contexto as produções audiovisuais são compreendidas como formas de linguagem que modelam e são modeladas pelo mundo, que nos atravessam alterando nossas formas de percepção e pensamento. Filmes, obras e registros audiovisuais como forma de conhecimento, como perspectiva ligada às dimensões simbólicas da experiência real em suas formas de representação. Pensamos sobre o mundo e também o compreendemos pelas imagens que circulam assim como pela força que podem assumir ao revelar ou ocultar o visível.

A sala de aula, assim como os espaços domésticos, entre muitos outros que experimentamos na vida cotidiana, passaram a abrigar, por diferentes motivos, a presença do audiovisual alterando sobremaneira nossa relação com as imagens em movimento. Ao passarmos de uma tela para uma “tela-mundo”⁶, o audiovisual alcança ainda mais perme-

6. A expressão nomeia um dos capítulos do livro “A tela global – mídias culturais e cinema na era hipermoderna” de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy.

abilidade nas relações sociais pelo acesso intenso e muito facilitado. Nesse contexto, a experiência na pandemia de covid-19 nos obrigou a estabelecer novos caminhos para as práticas de ensino e aprendizagem com a implantação do ensino remoto emergencial e um importante redimensionamento dos modos de *ver junto*.

Ver junto ou compartilhar a tela?

Recentemente uma nova extensão do *Google Chrome* passou a permitir um compartilhamento parcial simultâneo de conteúdos da plataforma *streaming* Netflix – entre assinantes – que poderiam ver o filme exibido ao mesmo tempo. Com a extensão é possível trocar mensagens de texto simultâneas em um *chat* aberto para comentar a exibição. Juntos, mas distantes. Lá e agora. Essa tecnologia do navegador permite simular formas de presença e compartilhamento, se colocando justamente no tensionamento entre as formas de *ver juntos*, reduzindo-as ao compartilhamento de telas e conteúdos simultaneamente. Compartilhar a tela é o novo modo de *vermos juntos* a produção audiovisual?

Certo que essa ferramenta, assim como outras, permitem “ver junto a distância” que parece, de alguma forma, reproduzir em escala menor e com mais controle as formas típicas das emissões massivas. Um emissor e muitos receptores. No entanto, nas práticas de ensino e aprendizagem, sobretudo no contexto da pandemia de covid-19, a necessidade de *ver junto* obrigou a abertura de outras possibilidades. Tentar manter, de alguma forma no ensino remoto, algum vestígio do gesto de *ver junto* como método e procedimento didático.

Podemos destacar Marie-Jose Mondzain e o lugar destinado ao *ver juntos* em suas reflexões em torno das imagens. Ver junto, para Mondzain, não diz respeito a apenas partilhar a visão de algo, “não se partilha o visível sem construir o lugar invisível da própria partilha” (MONDZAIN apud CESAR, p.16, 2009). Trata-se, segundo Marisa Flórido Cesar, ao comentar as reflexões de Mondzain, de demandas da imagem:

(...) pela palavra, o apelo e o envio dos olhares, que se encontram pelas imagens. A economia do visível, esse tecido de olhares e palavras,

é uma escolha política, aquela da partilha do amor e dos ódios, a partilha de um mundo comum (CESAR, p.16, 2009).

Na densa abordagem de Mondzain ancorada na tradição filosófica, *ver junto* demanda a invenção de uma comunidade que diante das imagens consegue vê-las para além do espetáculo e do uso imediato. O gesto com isso cria cumplicidades e atravessamentos entre os olhares de quem as viu encarnando uma “liberdade incerta” que pode denunciar os jogos de poder ligados ao espetáculo da excessiva visibilidade, típica de nossos tempos.

Assim os corpos ao ocuparem o mesmo espaço podem *ver juntos* inventando visibilidades e invisibilidades nesse gesto simples. Sabemos que a exibição coletiva pode, de alguma forma, aproximar os muitos pontos de vista diante da imagem. As reflexões empreendidas em torno dos processos de devolução das imagens que ocorrem em documentários⁷ ou produções audiovisuais ligadas a comunidades tradicionais, como quilombolas ou no universo indígena⁸, nos sinalizam as forças disruptivas desse processo como forma de reconhecimento de si e do outro. Esse processo, em suas muitas dimensões, abre possibilidades de inserções, invenções e fabulações críticas partindo da imagem em torno da história e das relações entre passado e presente.

Sabemos que nas relações instauradas pela imagem em sala de aula as questões são bem menos complexas tendo em vista a densidade das reflexões empreendidas por Mondzain que reverbera por inúmeros outros desdobramentos importantes. No entanto, podemos pensar que

7. Uma importante devolução no campo do documentário brasileiro ocorre em “Boca do lixo” de Eduardo Coutinho. O diretor registrou a exibição do filme aos sujeitos que o integraram inserindo as sequencias no próprio filme. Dado o contexto social retratado no filme, bem como a situação dos sujeitos, o gesto de devolução instaura uma questão política. O filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oZcTlC757mM>.

8. Nos reportamos aqui às inspiradoras reflexões do professor André Brasil que entramos em contato na conferência Aparecer, reaparecer, comparecer: sobre as formas do “ver junto” no IV Colóquio Internacional Cinema, estética e política (2015). “(...) trata-se de retomar, não exaustivamente, momentos em que o cinema, especialmente o documentário, incorpora em sua fatura ou em sua mise-en-scène uma experiência de espectadorialidade (membros de uma comunidade veem juntos as imagens; um filme, uma sequência, um registro)”.

mesmo no espaço mais circunscrito da sala de aula o ato de *ver juntos* aponta para um compartilhamento, para uma possível invenção de algo comum.

Até o início do isolamento social provocado pela pandemia, disciplinas práticas como Oficina de Narrativas Audiovisuais, oferecida para os Cursos do Departamento de Comunicação Social da UFMG, se estruturavam centralmente em torno do *ver junto*. Logo na chegada à sala de aula alunas e alunos já eram recebidos com alguma exibição. Até que todos chegassem e a aula começasse, sempre era exibida alguma obra de curta duração que tangenciava algum dos temas da aula ou mesmo acontecimento da semana que seria destacado. As aulas se estruturavam como um espaço privilegiado de *vermos juntos* e produzirmos conhecimento mediado pelas imagens na construção da compreensão das potências da linguagem audiovisual. O amplo escopo de produções exibidas – de filmes tradicionais a videoclipes e filmes experimentais, bem como *memes*, *gifs* animados e registros de obras entre outros formatos emergentes – aos poucos incorporava as sugestões de alunas e alunos criando diálogos transversais em torno dos conteúdos a serem tratados.

Logo no começo das aulas à distância no primeiro semestre de 2020, estávamos afundados em dúvidas em torno da viabilidade de ofertar essa disciplina prática e de caráter laboratorial na modalidade remota tendo em vista a dificuldade de seguir estruturando-a em torno do gesto de *ver junto* e dos exercícios práticos que a compõem. Mas afinal quais os desdobramentos e potências do *ver junto* que poderíamos rearticular no contexto pandêmico?

O ensino remoto com suas técnicas e procedimentos ainda eram pouco conhecidos e não sabíamos exatamente qual ferramenta usar e como viabilizar as aulas na passagem entre presencial e remoto. Os testes com as plataformas demonstravam que compartilhar a tela, apesar de permitir ver ao mesmo tempo, não funcionava muito bem com uma significativa mudança na velocidade das imagens e com muitos travamentos impedindo a fluência do movimento.

Havia a impossibilidade do *ver juntos* nesse esquema tecnológico. O trabalho então foi elaborar um conjunto de práticas e procedimentos que pudessem ancorar a disciplina e ao mesmo tempo, guardadas as devidas

proporções, trazer as experiências de ver filmes e obras audiovisuais para o espaço-tempo da aula. A estratégia que aos poucos se configurou partiu de um esquema de trabalho que ganhou corpo nas primeiras ofertas da disciplina. Tratava-se de ampliar o espaço-tempo da sala de aula para fazê-lo atravessar o horário determinado e ir além. Por isso mudamos a duração dos encontros semanais privilegiando aulas síncronas com duração de duas horas/aula, ao contrário das três horas/aula típicas do presencial. A carga horária se complementa com um conjunto de obras indicada para cada unidade do programa de ensino que seriam o foco de análise e discussão dando uma direção e recorte nítido aos conteúdos a serem tratados. Junto a isso o envio semanal de uma mensagem indica referências comentadas em sala de aula que podem ser ampliadas com outros filmes e obras disponíveis gratuitamente nas muitas plataformas.

Mesmo distantes e sem a potente mediação do audiovisual no mesmo espaço-tempo da sala de aula estabelecendo a força do *ver juntos*, de alguma forma os procedimentos usados sustentaram os muitos atravessamentos que as obras traziam para cada aluno. As perdas são imensas, especialmente por que não conseguimos perceber o que a exibição causou de imediato. O primeiro impacto da exibição de um filme, os comentários, risos e expressões são um potente sinalizador de caminhos a serem trilhados para abordar as obras em aula. A estratégia era indagar com perguntas bem objetivas como o filme foi recebido, quais os estranhamentos foram provocados e quais cenas e sequências podem ser destacadas. Essa dinâmica passou a integrar todas as aulas marcando o começo de cada encontro com a escuta atenta dos comentários sobre os filmes e obras disponibilizados na semana. Nos processos avaliativos das disciplinas ofertadas, desde o início do ensino remoto emergencial, essa prática vem sendo assimilada pelos estudantes. É fácil perceber como funcionou pela participação em sala de aula marcada pelo nível de detalhe dos filmes e obras trazidos para as discussões. A reflexão também ganha consistência com o compartilhamento da tela, mas com imagens paradas, inclusive de sequências, que fazem com que seja possível lembrar de cenas e mais que isso, destacar as questões mais importantes vindas da imagem (composição, enquadramento, plano...). Sabemos que o *ver junto* é a situação ideal para a produção de conheci-

mento nas relações com o universo do audiovisual. A tentativa foi tentar preservar algum traço das potências do *ver junto* nestas novas propostas e adaptações.

Um dos pontos positivos do ensino remoto, no caso das disciplinas ancoradas no audiovisual, foi o aumento exponencial de programações de festivais e mostras disponíveis na internet gratuitamente. Para garantirem a circulação de suas programações, no contexto pandêmico de isolamento social, mostras e festivais (dos mais tradicionais aos mais alternativos) se viram obrigados a migrar para as plataformas de exibição online. Nesse sentido, as disciplinas ganharam com a possibilidade de ver obras recentes, novíssimas, e poder discuti-las em sala. Mostra de Tiradentes, Festival de Curtas de Belo Horizonte, Forumdoc – Festival do Filme Etnográfico de Belo Horizonte, Mostra de Cinema de São Paulo, entre inúmeros outros, ganharam espaço na rede durante a pandemia e animaram enormemente as discussões e reflexões empreendidas nas disciplinas. Algumas programações especiais de instituições culturais⁹ geraram acervos amplos e diversificados de obras que permitiram aos estudantes entrarem em contato com a produção mais recente.

Retomando as questões ligadas ao *ver junto* no contexto pandêmico, podemos recorrer ao pensamento em torno da tecnologia quando o cenário que agora experimentamos começava a se desenhar, no fim da década de 1990. No período, o pensamento em torno da tecnologia se dividia entre pessimistas e otimistas em relação ao usos e impactos da tecnologia¹⁰, Jean-Louis Weissberg defendia a ideia de uma “pluripresença mediatizada” distribuída nas muitas interações mediadas à distância que acionávamos nos diversos dispositivos tecnológicos típicos do período. Para Weissberg:

9. Podemos destacar a programação “IMS Convida” do instituto cultural com sede em São Paulo que construiu uma plataforma com uma ampla e diversificada oferta de obras audiovisuais de realizadores emergentes como Yasmin Tainá, Safira Moreira e Ana Pi, entre muitas outras.

10. Em outro texto refletimos sobre essas passagens no contexto tecnológico. Conferir JESUS, Eduardo. Cenas da vida cotidiana: descontinuidade e tecnologia na cidade. IN: SILVA, Maurício Ribeiro ... [et al.] (orgs). Mobilidade, espacialidades e alteridades. Salvador: EDUFBA, 2018.

A rede não dissolveria, portanto, a noção de lugar, mas a retrabalharia, misturando onipresença física e pluripresença mediatizada. Aliás, uma descrição fina das relações entre o aqui e o alhures só raramente deveria contrapor presença e ausência. Ela mereceria atentar para os múltiplos estratos que demarcam os vínculos entre participantes de uma mesma rede: intercâmbio epistolar entre pesquisadores que compartilham os mesmos locais, entre internautas que se encontram episodicamente, preparação de uma reunião por telerelações, etc. (WEISSBERG, p. 121, 2004)

O contexto da pandemia, nos obrigou a ampliar, tal qual sugere Weissberg, tanto o modo de estarmos presente quanto as formas de interação remotas. Foi na perspectiva da construção de uma outra forma de presença da disciplina na vida acadêmica das alunas e alunos que estabelecemos esses procedimentos. A circulação de mensagens semanais com links de filmes e obras para serem vistas antes dos encontros síncronos, o ajuste na duração das aulas, a ancoragem das unidades de ensino em torno de filmes pré-determinados disponibilizados em links e os comentários que marcam o início de cada um dos encontros se somaram a outro procedimento bastante simples: todos os trabalhos desenvolvidos pelas alunas e alunos são disponibilizados em um *drive*. Esse procedimento muito simples, mas que colaborou fortemente para a criação de um espaço de trabalho compartilhado, permitiu que todos pudessem ver e comentar (sobretudo nas listas de *whatsapp*, entre outros meios mais ágeis, que aproximam o corpo discente) os trabalhos uns dos outros. Logo no começo do semestre, com a autorização da turma, disponibilizo os trabalhos realizados no semestre anterior e todos podem ver e compreender melhor o encaminhamento prático da disciplina, abrindo inúmeros diálogos muito produtivos que envolvem aspectos práticos e conceituais da realização. O que vem nos guiando na elaboração e implementação dessas práticas é a tentativa de buscar encaminhamentos e procedimentos que de alguma forma resgatem algum vestígio de toda a força do *ver junto*, mesmo com a inevitável distância por não compartilharmos os mesmos espaços.

Referências

BARTHES, Roland. Sair do cinema. IN: BARTHES, Roland. O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CESAR, Marisa Flório. A ambivalência da imagem. IN: Revista Poiésis, 10 (13), 2009. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1013.11-26>

DELEUZE, Gilles. Post scriptum. Sobre as sociedades de controle. DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34. 1992.

GRAHAN, Dan. Video in relation to architecture. IN: HALL, Doug e FIFER, Jo Sally (orgs). *Illuminating video, an essential guide to video art*. New Jersey: Aperture, 1984.

WEISSBERG, Jean-Louis. Paradoxos da teleinformática. IN: PARENTE, André (org.). *Tramas da rede*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

CAPÍTULO 17

Mulheres Não Heterossexuais: articulação de copresença para inclusão de todxs xs estudantes

JOANA ZILLER

Introdução – ou como tudo estava quando tudo aconteceu

Ninguém fica de fora. Não pode ficar, a pandemia já nos afasta demais: de nós, dos lugares que compunham o cotidiano, da vida. Mas como garantir que nenhumx estudante seja excluídx em um contexto em que muitxs têm apenas seu celular (que nem sempre tem sinal) e um plano de dados limitado para acesso às atividades remotas; a vida doméstica e o trabalho não encontram mais separação; há gente querida morrendo; o medo passa a ocupar lugar mais central em nosso cotidiano?

Há, ainda, um outro desafio a pontuar. Em geral, quando nós, profs¹, buscamos soluções para as disciplinas e projetos pedagógicos, partimos da percepção de que algo está se passando com xs estudantes. Elxs trabalham mais do que antes; lêem na tela, não no papel; enfrentam um mercado de trabalho em profunda transformação: essas são algumas das temáticas que guiaram discussões pedagógicas das quais participei

1. O termo prof, comum na linguagem de estudantes, se refere a professoras e professores e será adotado aqui em função da neutralidade de gênero.

nos últimos anos. E, como se pode notar, elas só nos atingiam indiretamente, pela percepção do que se passava em sala de aula, pelas conversas com estudantes.

Dessa vez, é diferente. Estamos inseridxs no mesmo contexto, problemas similares se colocam para nós. Precisamos, assim, buscar soluções que ajam sobre os dois lados envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e lidar com a insuficiência de qualquer uma delas frente ao que estávamos acostumadxs.

Reconfigurar a ideia que tínhamos do processo de ensino-aprendizagem foi um dos principais desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE). E fazer isso frente à expectativa de que se tratava de uma excepcionalidade passageira, daí o Emergencial do ERE – mas, cabe registrar, já estamos no terceiro semestre desse formato, sem garantias de se e quando poderemos voltar à mesma sala de aula que nos abrigava antes da Pandemia.

Ahhh, a sala de aula. Aquele momento meio tenso, meio mágico, em que a gente se vê com gente diferente de nós. Gente jovem, em formação. Que nos admira ou que preferia não nos ver de jeito nenhum; que queria muito discutir aqueles temas ou está ali apenas porque encaixou no horário. A sala de aula é fonte, ao mesmo tempo, de grandes alegrias e frustrações para nós, profs. E lugar em que eu sempre adorei estar. Cada nova turma traz um frio na barriga e expectativas de conhecer estudantes que verei depois, adultxs, pela vida; com quem espero trocar experiências, construir conjuntamente. Para a qual nos preparamos e preparamos, mas nunca estamos prontxs – ainda bem.

A disciplina

Foi nesse contexto que foi preciso repensar a disciplina optativa Mídia, Gênero e Sexualidade (MGS). A disciplina vinha sendo ofertada semestralmente de maneira alternada com colegas homens, algo importante já que se tratava de uma discussão de gênero. E, quando assumida por mim, ganhou recentemente o subtítulo de *mulheres não hétero*.

Quando a Pandemia nos surpreendeu, no primeiro semestre letivo de 2020, MGS era oferecida apenas pela segunda vez com esse enfoque. Além de ser parte das ofertadas para os Cursos da área de comunicação

social, tinha metade das vagas reservadas à *Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: perspectivas queer/LGBTI* e contava com estudantes vindxs de diversas áreas, da medicina à engenharia.

Eram necessárias, assim, soluções que independessem da proximidade extraclasse dxs estudantes, o que costuma acontecer em disciplinas obrigatórias, por exemplo, cursadas por uma turma que se conhece e mantém diálogos para além da sala de aula física ou virtual.

Em função do enfoque dado a MGS, quando a Pandemia nos surpreendeu, a turma era prioritariamente composta por mulheres e havia estudantes com especificidades diversas – estrangeiras em mobilidade, cotistas, mães com as crianças em casa, trabalhadoras que tiveram de ampliar a jornada presencial ou alterar os horários, entre outras. Parte delas foi beneficiada pelas Chamadas Inclusão Digital, parceria da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e da Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump) para compra de equipamentos e de serviços de internet, além de empréstimo de notebook, com o objetivo de que estudantes em situação de vulnerabilidade financeira pudessem acompanhar as atividades acadêmicas (PRAE; FUMP, 2020).

Mas, até mesmo entre as que foram contempladas pelas Chamadas, havia aquelas que não podiam acompanhar aulas síncronas, em função do horário fixo, ou não conseguiam acessar atividades gravadas em vídeo, dada a baixa qualidade do sinal de telefonia celular que chegava à sua região.

Táticas para equanimidade

Dado o contexto descrito, não seria possível conjugar o preceito que abre este texto (ninguém fica de fora) a práticas mais óbvias para o ERE, como as aulas síncronas via plataformas de chamadas em vídeo ou a disponibilização de aulas em vídeo previamente gravadas para que fossem assistidas quando possível.

Ainda que sejam a solução que mais se assemelha ao contexto de sala de aula, as aulas síncronas via plataformas de chamadas em vídeo, como o Microsoft Teams que a UFMG adotou, excluía estudantes que passaram a precisar trabalhar no horário anteriormente reservado à disciplina ou se voltar ao cuidado com filhos, pais ou outras pessoas

atingidas pelas covid-19. Também eram mais difíceis de acompanhar para estudantes com tráfego de dados restrito por seus planos junto a companhias telefônicas ou pela região da cidade em que moravam.

Aulas previamente gravadas em vídeo, que permitiam uma flexibilidade temporal e ainda simulavam alguma proximidade com x prof, tinham na questão do tráfego de dados um empecilho. Mesmo estudantes contemplados nas Chamadas Inclusão Digital poderiam ter dificuldades em função da região em que viviam, como já disse. Havia, ainda, uma questão relativa a esta prof, que nutria algum receio relacionado a um virtual uso descontextualizado e mal-intencionado do conteúdo publicado nas plataformas de compartilhamento de vídeo, não por estudantes, mas por outras pessoas que porventura pudessem acessá-lo com a finalidade de atingir a Universidade pública, tendo em vista o contexto de ataque aos debates relacionados ao gênero e sexualidade que se colocam atualmente tanto no Brasil, quanto no exterior².

Restava o Moodle, ambiente virtual de apoio adotado pela UFMG antes da Pandemia. Ele seria adotado, mas não era suficiente, especialmente por ter poucos recursos interativos e a disciplina demandar uma construção conjunta de conhecimentos.

Assim, o programa foi montado pensando em: 1) manter a equanimidade das oportunidades de discussão; 2) distribuir a avaliação ao longo do cronograma da disciplina, evitando uma sobrecarga comum nos períodos de meio e fim de semestre; 3) adotar uma ambiência complementar que permitisse a interação mais próxima e a troca de experiências.

A prática do ERE

Para a condução da disciplina Mídia, Gênero e Sexualidade: mulheres não hétero, foi montado um conjunto de estratégias que contribuísse para que os três pontos citados fossem contemplados. A primeira delas era que a cada aula corresponderiam a leitura de um artigo e a entrega de uma atividade avaliativa. Registradas no Moodle, tais atividades compreendiam:

2. Ver Gênero sob Ataque, em https://youtu.be/Aj3St_zUM7M; e Junqueira (2017).

- a redação de pequenos textos relacionando o artigo à experiência dx estudante ou de pessoas conhecidas, a fim de aproximar a temática em debate do cotidiano dxs estudantes;
- a busca e compartilhamento de vídeos relacionados ao artigo daquela aula, com registro de comentário no vídeo e envio do print da tela, a fim de ampliar as perspectivas conhecidas pelx estudante sobre o tema;
- a busca por imagens relacionadas ao artigo daquela aula no Google, observando o conjunto da página de respostas, com o objetivo de trazer à tona a homogeneização do tratamento de determinados assuntos;
- a redação de breves tópicos comparando artigos, para potencializar a percepção de similaridades e diferenças sobre os temas;
- a abertura de fórum de discussão no Moodle, para que estudantes pudessem compartilhar e comparar seus pontos de vista;
- a pesquisa por *podcasts* que se relacionassem à temática do texto em debate, com o objetivo de estimular a diversificação de olhares e a manutenção do envolvimento dxs estudantes com os temas em debate.

Foram, no total, 11 atividades, cada uma avaliada em nove pontos. Seu conjunto também visava a incentivar a autonomia dxs estudantes na construção de trilhas de conhecimento para além dos artigos que embasavam a disciplina.

As atividades tinham prazo de execução até o começo da semana letiva seguinte para que não se acumulassem e xs estudantes pudessem encerrar uma atividade e iniciar a próxima. Entretanto, foi comum que não conseguissem cumprir o prazo e, nesse caso, sempre negociamos a ampliação para toda a turma.

Durante a correção dos trabalhos, adotei como regra não apenas avaliar, mas também comentar de maneira a estabelecer uma relação

mais próxima, buscando o diálogo e aproximando o trabalho das vivências descritas pelos próprios estudantes.

Tais vivências, além de estarem registradas em muitos trabalhos entregues pelo Moodle, também foram compartilhadas no grupo do Whatsapp. No começo do semestre, criei o grupo e disponibilizei seu link para adesão dos estudantes. A adesão não era obrigatória, ainda que estimulada como estratégia para o diálogo e a proximidade.

Todos os estudantes aderiram ao grupo e ele se tornou uma extensão das atividades, especialmente até a metade do semestre – quando o acúmulo de avaliações passou a tornar mais difícil a interação entre eles. Além de ser usado para negociar coletivamente as datas e para discussões sobre as táticas adotadas, o grupo se tornou espaço de troca de experiências relacionadas à bibliografia da disciplina, estabelecendo alguma proximidade entre os integrantes da turma.

Vale registrar que a bibliografia constituiu um desafio à parte, uma vez que as bibliotecas se encontravam fechadas e eu não queria demandar que os estudantes comprassem livros, já que nem todos teriam condições financeiras para fazê-lo. Assim, os textos abordados na disciplina precisaram ser artigos e capítulos de livro de acesso livre e disponíveis on-line, o que demandou adaptações no programa previsto. Também foram incluídos como materiais de referência primária filmes e vídeos do YouTube.

Apesar de tais preceitos e estratégias, ainda havia a necessidade de encontros síncronos, pelo MS Teams, conforme a resolução 02/2020 do CEPE e o ofício circular 13/2020 da Prograd, que recomendavam 1h/aula síncrona para cada 15h/aula de carga horária prevista para a disciplina. MGS, de 60h/aula, teria, portanto, 15h/aula de atividades síncronas. Em diálogo com a turma, estabelecemos que os encontros síncronos seriam momentos de avaliação da condução da disciplina e das atividades e não de discussão da bibliografia. Assim, quem pudesse estar presente contribuiria para a manutenção ou alteração das atividades ainda previstas, sem que houvesse prejuízo a quem não pudesse estar.

Balanço - que bom, que pena, que tal

Nos balanços da disciplina, duas constatações opostas foram frequentes entre xs estudantes. A primeira, sobre a relevância da busca por inclusão e tratamento equânime. Não houve um só questionamento dos esforços para que ninguém ficasse de fora. Mas, junto a essa percepção, houve também as constatações da grande distância que nos separava e do diminuto contato – e xs estudantes sugeriram que houvesse mais encontros.

Tentamos implementar encontros síncronos, mesmo que extraclasse, em horários alternativos possíveis a todxs, mas sem sucesso. Assim como não conseguimos estabelecer horários de encontros livres entre xs estudantes, uma demanda que surgiu no grupo de Whatsapp, mas que não se concretizou, mesmo com o apoio formal da disciplina para a criação de uma sala no MS Teams.

Outros pontos frequentemente destacados pelxs estudantes foram o diálogo contínuo no grupo de Whatsapp (que, é importante registrar, não funcionou tão bem em uma turma posterior), a distribuição das atividades avaliativas ao longo do semestre, a disponibilidade para construir conjuntamente soluções aos desafios então colocados e a flexibilidade.

Após três semestre de Ensino Remoto Emergencial, fica a percepção de que não há fórmulas aplicáveis a todas as disciplinas e turmas. Alguns dos êxitos em MGS não se repetiram depois, mesmo com estratégias similares. Outras dificuldades, como as advindas dos encontros síncronos, se mostraram quase inexistentes nos semestres seguintes, especialmente em turmas menores.

O contexto da Pandemia demanda de nós mais flexibilidade, construção conjunta e acordada com xs estudantes de estratégias de condução do processo de ensino-aprendizagem. E que escolhamos o que priorizar. Algo ficará de fora se queremos incluir todxs. Alguém ficará de fora se pretendermos simular a experiência da sala de aula.

Referências

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFMG. Resolução n.º 02/2020, de 9 de julho de 2020. Disponível em < https://ufmg.br/storage/7/2/7/c/727cdac040b9f81d6c3a531b0e3cafe7_15944093123508_526377393.pdf>. Acesso em jun. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula R. Costa; MAGALHÃES, Joanalira C. (orgs). Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf>. Acesso em jul. 2021.

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UFMG & FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA MENDES PIMENTEL. CHAMADA PRAE/FUMP n. 01/2020 INCLUSÃO DIGITAL DE ESTUDANTES DA UFMG. UFMG, jun, 2020. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-UFMG-01-2020-AQUISICAO-DE-EQUIPAMENTOS.pdf>>. Acesso em jun. 21.

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UFMG & FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA MENDES PIMENTEL. Chamada PRAE/FUMP n. 02/2020 Inclusão Digital de Estudantes da UFMG. UFMG, jun, 2020. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-UFMG-02-2020-SERVICOS-DE-INTERNET.pdf>>. Acesso em jun. 21.

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UFMG & FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA MENDES PIMENTEL. Chamada PRAE/FUMP n. 03/2020 INCLUSÃO DIGITAL DE ESTUDANTES DA UFMG. UFMG, jun, 2020. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-UFMG-03-2020-EMPRESTIMO-EQUIPAMENTOS.pdf>>. Acesso em jun. 21.

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UFMG & FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA MENDES PIMENTEL. Chamada PRAE/NAI/FUMP n. 04/2020 INCLUSÃO DIGITAL DE ESTUDANTES

COM DEFICÊNCIA DA UFMG. UFMG, jun, 2020. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-NAI-UFMG-04-2020-ESTUDANTES-PCD-NOVO-1.pdf>>. Acesso em jun. 21.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFMG. Ofício Circular No 13/2020/Prograd-GAB-UFMG. Disponível em < <https://www2.ufmg.br/Prograd/content/download/29223/195670/file/OfCirc1320.html>>. Acesso em jun. 2021.

CAPÍTULO 18

Sons da Pandemia: um relato das práticas pedagógicas na disciplina Som e Sentido em tempos de ensino remoto e isolamento social

GRAZIELA MELLO VIANNA

1. Som e Sentido antes da pandemia: práticas de escuta e produção em modo presencial

A disciplina Som e Sentido é uma disciplina laboratorial com carga de 90 horas semestrais, ementada, obrigatória e faz parte do currículo de todos os Cursos de graduação do Departamento de Comunicação Social, a saber: Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Som e Sentido integra a grade curricular do primeiro período dos Cursos e, portanto, tem um caráter introdutório. Os objetivos principais da disciplina são: desenvolver sensibilizar alunas e alunos ingressantes na Universidade para o potencial expressivo do som; observar de forma crítica a utilização de recursos sonoros nos meios de comunicação; promover a escuta de paisagens sonoras e discutir as características específicas da linguagem sonora. Considerando que a disciplina é laboratorial, a fim de cumprir tais objetivos, as/os discentes têm um primeiro contato com as práticas de gravação, edição e mixagem ao roteirizarem e produzirem programas sonoros.

Desde que passei a fazer parte do corpo docente do Departamento de Comunicação em 2010 – inicialmente como professora adjunta e atualmente como professora associada – assumi o encargo de Som e Sentido em todos os semestres, com a única exceção no ano de 2018, quando desenvolvi a minha pesquisa pós-doutoral fora do país.

Ao longo desses 11 anos como docente responsável pela disciplina, a metodologia de ensino e os conteúdos foram atualizados seguindo as transformações dos contextos do campo da comunicação. No entanto, os objetivos iniciais citados permanecem. Para cumpri-los, além das práticas de criação, roteirização e produção de programas radiofônicos - veiculados na Rádio UFMG Educativa, na Rádio MEC do Rio de Janeiro e na Rádio Inconfidência (MG) - outras práticas didáticas faziam parte das estratégias pedagógicas da disciplina.

Dentre essas práticas, os alunos foram convidados a participarem de exercícios coletivos de escuta da paisagem sonora urbana inspirados nas proposições do pesquisador canadense Murray Schafer¹ (SCHAFER, 2009). Norteadas por Schafer, as turmas de Som e Sentido produziram percursos sonoros pelo hipercentro de Belo Horizonte², participaram de caminhadas pelo Parque Municipal de Belo Horizonte para escuta das paisagens sonoras contrastantes do hipercentro de BH filtradas pela natureza no parque. Para conhecer potencialidades da linguagem sonora no campo das artes, todo semestre eu reunia as turmas (de aproximadamente 50 alunos cada) para visitar presencialmente as instalações sonoras de Inhotim (Brumadinho) e, em duas ocasiões, com o apoio de outros professores do Departamento, levamos as turmas para a Bienal de Arte de São Paulo. Além desse cruzamento com as artes, as turmas eram convidadas a conhecer os espaços físicos de emissoras de rádio. Fizemos visitas coletivas à Rádio UFMG Educativa e à Rádio Inconfidência, onde as/os estudantes conheciam as instalações e os profissionais das emis-

1. Schafer é o pesquisador que elaborou o conceito de paisagem sonora (original em inglês *soundscape*) na década de 1970 e desenvolve diversas pesquisas acerca da paisagem sonora em diversos tempos/espaços (SCHAFER,1997).

2. percursos sonoros na Avenida Paraná; percurso sonoro do vinil – nas lojas de discos do centro da cidade; percursos sonoros Noel Rosa – para o evento Som e Memória, inspirado na estadia do sambista carioca em BH nos anos 1930 – dentre outros.

soras, as rotinas de produção radiofônica, os Departamentos das rádios e participavam de programas ao vivo. Com algumas adaptações ao longo dos anos, todas as atividades coletivas mencionadas sempre tiveram um retorno positivo das turmas envolvidas.

No entanto, como é sabido, em março de 2020 as aulas e todas as atividades presenciais foram interrompidas na UFMG devido à pandemia de covid-19. Os meses que antecederam a decisão pelo Ensino Remoto Emergencial e o início das aulas remotas foram permeados de inseguranças, angústias e incertezas. Em 22 anos de docência no ensino superior, eu nunca havia lecionado em Cursos remotos. O calor da participação de 50 alunos e alunas reunidos em sala de aula seria substituído pela frieza dos quadradinhos pixelados na tela do computador. As práticas pedagógicas coletivas e presenciais que funcionaram tão bem nos anos anteriores não poderiam acontecer. Além disso, como continuar a produção de programas radiofônicos sem a possibilidade de utilizar o espaço do laboratório de rádio da Fafich e sem o auxílio luxuoso do sonoplasta do laboratório? Seria mais prudente cancelar a disciplina, ainda que tal decisão pudesse causar muitos transtornos no percurso acadêmico da(o)s discentes, por se tratar de uma disciplina obrigatória do primeiro período? No caso de continuar a ofertar a disciplina, como manter as práticas de produção sonora e de escuta sem promover a exclusão de discentes com acesso restrito à tecnologia? Por outro lado, no caso de manter as práticas de produção radiofônica, seria possível manter os acordos com as emissoras de rádio, uma vez que a qualidade técnica dos programas não poderia ser garantida? Por fim, como manter a mesma bibliografia de referência, se as bibliotecas da Universidade estavam fechadas? Sobre as referências sonoras, em sala de aula presencial, eu apresentava parte do meu acervo coletado em anos de pesquisa. A escuta dessas referências sonoras seria prejudicada em salas virtuais?

Tais questões permearam os meus dias e roubaram meu sono nos meses que antecederam o início do Ensino Remoto Emergencial. As soluções apresentadas a seguir foram encontradas nas noites passadas em claro, nos dias de conversas com colegas de instituições privadas (que já lecionavam naquele momento em modo remoto) e com possíveis

parceiros para novas práticas pedagógicas; webinários e nas pesquisas acerca de boas práticas de ensino a distância.

2. Sons pandêmicos: Som e Sentido em modo remoto

A minha primeira questão a ser resolvida – que também me parecia a mais urgente - era como viabilizar as práticas de produção sonora para as/os discentes em isolamento social, sem acesso ao laboratório de rádio da Fafich, de maneira inclusiva, de forma que mesmo as/os estudantes que tivessem pouco acesso à tecnologia– como um computador em que pudessem ser instalados softwares livres de edição de áudio e fones de ouvido – pudessem vivenciar tais práticas. A solução que encontrei foi privilegiar trabalhos em grupos, organizados de tal forma que no grupo obrigatoriamente deveria ter um(a) integrante com acesso à tecnologia. Esta(e) integrante ficaria responsável pela edição dos conteúdos produzidos enviados pela(o)s demais colegas de grupo. Tais conteúdos deveriam ser produzidos de maneira simples, como por exemplo, a gravação de um áudio de Whatsapp com o conteúdo proposto pela(o) integrante, seguindo as decisões tomadas por todo grupo na reunião de pauta realizada previamente. Para não sobrecarregar a(o) estudante responsável por reunir os áudios e editar os programas, tal estudante ficaria desobrigada(o) de produzir conteúdos.

No entanto, no modo presencial, os programas produzidos eram veiculados em emissoras de rádio, o que demandava um apuro na edição e uma qualidade técnica que não seria possível exigir das/dos discentes que produziriam os programas em casa, sem contar com o apoio do sonoplasta e da estrutura do laboratório de rádio para gravação, produção e edição dos programas.

Portanto, entendi que não seria justo com as alunas e alunos exigir tal padrão de qualidade necessário para veiculação dos programas em emissoras radiofônicas se as turmas não teriam apoio da estrutura da Universidade. Meu entendimento é que a formação e o aprendizado das (o)s discentes são mais importantes do que o cumprimento das exigências técnicas dos parceiros. Dessa forma, decidi-me por interromper os

trabalhos de produção radiofônica da disciplina destinados à veiculação em tais emissoras durante o Ensino Remoto Emergencial.

Mas, com a intenção de que a produção das/dos discentes continuasse a circular para além dos limites da sala de aula (agora virtual), pensei em programas sonoros que, apesar de não circularem em rádio, pudessem trazer alguma visibilidade para os trabalhos realizados. Para tanto, passei a propor a produção de podcasts a serem veiculados na plataforma Spotify. Como material assíncrono, enviei a(o)s discentes vídeo-aulas sobre gravação e edição de áudio, produzidas por Frederico Pessoa, sonoplasta do laboratório de rádio da Fafich e ainda tutoriais sobre a publicação de podcasts na plataforma Spotify.

A qualidade dos podcasts produzidos pelos grupos, em geral, ficaram muito acima do que eu esperava, considerando as condições caseiras de produção. Com exceção de algumas poucas incorreções acerca dos conteúdos, em geral, os trabalhos atenderam aos critérios estabelecidos para avaliação, além de superarem a exigência do conteúdo mínimo a ser produzido por cada discente, o que demonstra o envolvimento e o empenho das alunas e dos alunos no trabalho³.

Além de tal trabalho em grupo, para estimular a escuta crítica individual das paisagens sonoras no entorno de cada estudante, propus uma adaptação do exercício *Diário de Sons* sugerido por Schafer (2009). Essa escuta deveria ser registrada no diário segundo representações diversas de cada som (cor, forma, textura, onomatopeias), por meio de técnicas livres de desenho, colagem manual ou digital, pintura, etc. Nessa adaptação, além da escuta ativa dos sons ao longo do dia seguindo os critérios de Schafer (2009), eu propus que as/os estudantes observassem alterações na paisagem sonora recente no período do isolamento social como medida de enfrentamento da pandemia. Na turma do segundo semestre de 2020, eu propus também uma observação das diferenças

3. Os trabalhos estão disponíveis no Spotify. Alguns exemplos podem ser acessados nos links: <https://open.spotify.com/show/0dyHM9YTagkWwgZWYEM6n7?si=LQ-IKp9aSTGwdVGEqVXICA> ; https://open.spotify.com/show/1xCIQdcH4aHyDIqsHcsdRA?si=sRyvJhkiTTKG6P_tJajdMg ; <https://open.spotify.com/show/2Nepj4M7f9T7liRkX3tsrO?si=AFoHNmDEQYivWjS4RaNu3w>

e semelhanças entre os sons das festas de fim de ano nos anos anteriores e naquele ano em período de isolamento social e ainda que as/os estudantes registrassem por meio de dispositivo sonoro sons recorrentes ao longo do diário. Na FIGURA 1, vemos um trecho da introdução de um dos diários produzidos por uma discente da turma de 2020/2, com algumas ilustrações utilizadas pela discente para representar os sons observados durante o exercício:



FIGURA 1

Outra técnica de representação das formas sonoras utilizada nos Diários foi a pintura: (FIG.2):



FIGURA 2: Diário de sons da pandemia

Por fim, reproduzimos um trecho que encerra o Diário de Sons de uma discente e explicita a relevância dos trabalhos para o desenvolvimento da sua escuta crítica:

Graças ao trabalho do diário de sons, eu estava muito mais atenta aos acontecimentos e percebi coisas que acredito sempre acontecer, mas que nunca havia parado para refletir, como por exemplo, a forma que as conversas da família ocorrem de forma paralela, e praticamente o único momento em que todos param de falar e a conversa vira uma só, é quando minha avó está falando. (...) O diário de sons da pandemia foi um trabalho que gostei muito de fazer, com uma proposta completamente diferente de qualquer outro trabalho que já fiz. A

cada dia que preenchia o diário, me tornava mais atenta aos sons ao meu redor e achei curiosa a forma como meu humor influencia nos sons que eu percebo ou não. Nos dias em que estava mais estressada somente sons fortes chamavam minha atenção, já nos dias em que estava calma, percebia mais sons sutis. Além disso, os sons do meu cotidiano foram os que mais me surpreenderam e os que mais gostei de registrar, pois mesmo sabendo que eles estão na minha vida quase todos os dias, os deixo passar despercebidos, e graças aos trabalhos, tirei os ouvidos do automático. Escolher as cores para representar o som foi a parte mais fácil, no momento que penso em um som uma cor acompanha o pensamento, já a escolha da “onomatopeia” e da forma para representá-lo foi a parte mais difícil. Essa tarefa me proporcionou sensações parecidas com as que a meditação me proporciona, consegui focar no presente e prestar atenção ao que acontece ao meu redor, sem deixar que isso provocasse alguma forma de ansiedade. Espero levar parte da proposta do diário sonoro para a vida, mesmo que não mantenha os registros, gostaria de manter o processo mental de prestar atenção nos sons ao meu redor. (DISCENTE DE SOM E SENTIDO, 2021)⁴

A partir dos Diários produzidos, podemos dizer que o exercício, na maioria dos casos, cumpriu o objetivo de ampliar a escuta crítica das/dos discentes além de, em alguns casos como o exemplo citado acima, também se tornou uma prática cotidiana relevante para as/os discentes.

Escolhendo como tema um elemento sonoro que tivesse sido recorrente no seu próprio Diário de Sons, cada integrante dos grupos do trabalho de podcast criou uma micro-narrativa literária com o limite de 300 caracteres com espaço. Tais micro-narrativas foram publicadas nas redes sociais das/dos estudantes, acompanhadas de representações por imagens de tal narrativa. Os grupos elegeram algumas micro-narrativas dentre aquelas produzidas pelas/pelos integrantes para elaborarem o roteiro do segundo podcast a ser produzido pelo grupo. Também foram escolhidos alguns dos sons gravados para os Diários para serem enviados ao projeto #stayhomesounds da plataforma Cities and Memo-

4. Optamos por não expor os discentes autores dos diários ou dos micro-contos que citamos. Cada discente autor(a) dos trechos mencionados foi consultada(o) e autorizou a publicação do trecho ou imagem reproduzidos no artigo.

ries⁵. Os micro-contos criados e os podcasts produzidos deram a ver, de maneira por vezes poética, a rotina das/dos estudantes em tempos de ensino remoto, a falta dos pais ou a companhia de animais de estimação em isolamento social:

“Olho para a tela
 Tap tap tap, um trabalho
 Tap tap tap, um e-mail
 Tap tap tap, uma conversa sobre a faculdade
 É tão natural que já nem desvio os meus olhos para ver o que estou fazendo
 Digito, no automático
 Hora de dar uma pausa através das teclas do meu celular.
 Tap tap tap , o ciclo recomeça.”

“Ó o arroz!

Será que o amor tem som? Vou ousar dizer que sim. O amor tem som de panela chiando, som de frango fritando, cheiro de arroz queimando e som de meu pai gritando: ó o arroz! O amor tem esse som. Som que minhas panelas insistem em não reproduzir. Talvez estejam quebradas.”

“Bem-quereres

O agito estático, o fervo gelado
 Sinto o amor em um banho ao teu lado.
 O fim de uma festa, os beijos não dados
 Seu ranger lá fora me deixa sossegado.
 Luto popular alastrado
 Churrascos aos sábados.
 Latidos calados
 Alados.
 CaMa dos meus sentimentos incondicionados.” (DISCENTES DE SOM E SENTIDO, 2021)

Além de tais trabalhos, foram planejadas atividades com parceiros externos para abordar as múltiplas possibilidades de utilização dos sons na comunicação e em áreas afins, como a produção artística e

5. Disponível em: <www.citiesandmemories.org>

cultural. No modo presencial, as turmas se aglomeravam nos ônibus da Universidade ou em ônibus fretados para visitar o Instituto Inhotim em Brumadinho ou a Rádio Inconfidência. No modo remoto, mantivemos as visitas virtuais ao Instituto por acreditarmos no potencial das instalações sonoras de Inhotim para ampliar os horizontes críticos das/dos discentes acerca da potencialidade de sentido dos sons em diversas produções. Assim, depois de reuniões de briefing com as equipes do educativo e da internet de Inhotim para definir o que seria relevante para os conteúdos da disciplina, as equipes do Instituto elaboraram o roteiro da visita virtual temática para Som e Sentido, que incluiu diversas instalações sonoras e ainda as paisagens sonoras no parque de Inhotim, no entorno das galerias de exposição.

Sem a possibilidade de fazer visitas (nem mesmo virtuais) às emisoras de rádio, convidamos profissionais de Comunicação e/ou áreas afins para debates com as/os estudantes, para aproximar as/os estudantes das práticas profissionais que fazem uso do som. Tais rodas virtuais de conversa tiveram como objetivo ampliar as discussões sobre os usos do som na comunicação para outros campos de atuação e conhecimento. No primeiro semestre de 2020, realizamos uma roda de conversa síncrona com Renato Cordeiro, coordenador de produção do Sesc Palladium. No segundo semestre de 2020, convidamos o criador de moda Ronaldo Fraga, para tratar dos cruzamentos entre a música popular, a trilha sonora e a criação de moda.

Os materiais assíncronos – considerando as bibliografias básicas e complementares de cada unidade e as referências sonoras – foram disponibilizados a partir de uma nova pesquisa que realizei para encontrar materiais relacionados aos conteúdos que estivessem disponíveis para as/os estudantes na internet, uma vez que as bibliotecas da Universidade se encontravam fechadas nos tempos pandêmicos e o meu acervo de produções sonoras não poderia circular, pois sobre várias peças incidem direitos de autor.

Busquei ainda incentivar as trocas e o convívio entre discentes da turma através de outro trabalho em grupo, intitulado *Meu podcast de estimação*. Neste trabalho, a primeira tarefa da disciplina, cada integrante deveria indicar dois podcasts de sua preferência. Todas (o)s inte-

grantes eram incentivados a ouvir os podcasts indicados pelos demais e, por fim, cada um e cada uma votaria pelo podcast de sua preferência. Além dos relatórios escritos sobre os podcasts escolhidos, entendo que o trabalho promoveu assim o compartilhamento de repertórios e ainda a interação, ainda que por meio virtual, entre os estudantes, uma vez que os espaços físicos da Fafich – salas de aula, halls, cantinas – que sempre foram espaços de encontro, foram fechados devido à pandemia.

3. Acordes finais: avaliação da disciplina no modo remoto pelas turmas

A disciplina foi avaliada pelas turmas em três momentos: em um questionário de autoavaliação com uma questão aberta para tratar da disciplina, enviado às turmas como tarefa no moodle; uma roda de avaliação no último dia de aula síncrona, para colher oralmente as manifestações individuais e a avaliação discente anônima no sistema da UFMG.

Em todos esses momentos, as avaliações por parte das/dos discentes foram, em geral, bastante positivas, como se pode perceber nas respostas das questões abertas da avaliação discente das turmas 2020/2 disponíveis no sistema acadêmico:

“Ótimo método de ensino, as aulas da disciplina foram bastante dinâmicas, buscando alternativas diferentes em meio às condições e adequações do ERE.”

“Adorei a disciplina, a Grazi foi capaz de inovar mantendo o cerne da disciplina. Os trabalhos propostos foram muito construtivos e capazes de promover a expansão de nossos horizontes acadêmicos e criativos. A professora se mostrou muito preocupada em proporcionar atividades dinâmicas e diferenciadas, como visitas remotas, conversas com profissionais do mercado, que foram excelentes.”

“Os encontros síncronos foram bem elaborados e direcionados pela docente, o que ajudou a turma a se envolver com as atividades realizadas durante o semestre letivo.”

“A professora Graziela se mostrou muito entusiástica com a disciplina, conseguimos criar um relacionamento muito bom com ela, o que tornava suas aulas mais atraentes e proveitosas. A iniciativa dela de trazer diversos profissionais e promover conversas e visitas virtuais a instalações relacionadas ao campo da comunicação foi muito boa e tornou a matéria mais interessante. Os trabalhos também foram bem pensados e contribuíram para o aprendizado.”

Nas rodas de avaliação do primeiro semestre, surgiram algumas sugestões que foram incorporadas no segundo semestre, como por exemplo, o registro sonoro de alguns sons dos Diários de Sons. Apesar da maioria lamentar o fato da disciplina não ter acontecido de forma presencial por motivos pandêmicos, nesses momentos de avaliação, as/os estudantes reconheceram as práticas como relevantes para: o aprendizado; o apuro de uma escuta crítica de produtos sonoros de comunicação (como os podcasts) e das paisagens sonoras ao seu redor; para ampliar o entendimento sobre as potencialidades de uso do som nas profissões da Comunicação e no cruzamento com outras áreas de atuação. Por fim, os relatos ressaltam a relevância de incentivar a interação dos grupos, principalmente para as turmas que ingressaram na Universidade já no modo remoto emergencial. Segundo tais relatos, os trabalhos de Som e Sentido incentivaram as trocas e o contato (ainda que virtuais) entre as/os estudantes, diminuindo assim as distâncias entre colegas da mesma turma em isolamento social.

Escutar e ler tais relatos, avaliações e os trabalhos desenvolvidos ao longo da disciplina Som e Sentido me levam a crer que as estratégias pedagógicas pensadas para o Ensino Remoto Emergencial, nos dois semestres do ano letivo de 2020, funcionaram de maneira bastante satisfatória. Ainda que não possamos fazer uso do laboratório da Fafich, ou ir com o ônibus cheio de estudantes e de entusiasmo para Inhotim e nem conhecer pessoalmente os profissionais da área, o aprendizado foi significativo. Tanto por parte das alunas e dos alunos acerca dos conteúdos e das práticas desveladas nos relatos, quanto por parte da professora, acerca da experiência de docência em uma situação emergencial, experiência esta registrada brevemente neste artigo. Os trabalhos realizados pelas turmas e também este artigo perenizam para tempos futuros a memória das experiências dos atuais dias pandêmicos. Triste tempo histórico do qual infelizmente ainda somos personagens e sujeitos.

Referências

SCHAFER, Raymond Murray. *A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução Marisa Trench Fonterrada, São Paulo: Editora UNESP, 1997.

_____. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Tradução Marisa Trench Fonterrada, São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

CAPÍTULO 19

Rádio pandêmico: experiências afetivas no Laboratório de Rádio e Mídias Digitais

SÔNIA PESSOA

PELLIPY JÁCOME

JESSICA ALMEIDA

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) impôs um desafio peculiar à disciplina Laboratório de Rádio e Mídias Digitais, na medida em que tornou mais difícil a produção em conjunto e suprimiu o acesso ao aparato técnico disponível no estúdio da Fafich. A despeito disso, nos dois semestres de 2020, foi possível – não sem obstáculos – realizar experiências transformadoras de aprendizado e de ensino. Entre escritas de si e retratos sonoros, viabilizou-se a produção de um “rádio pandêmico”, paradoxalmente recluso em sua produção e ampliado em trocas, colaboração, saberes, circulação e afetos. Este trabalho buscará repassar momentos importantes da disciplina a partir de três dimensões: espacial, temporal e pedagógica, unindo-as a partir de relatos de experiência no primeiro e no segundo semestres de 2020, o primeiro ano da Era covid-19.

CENA 01: O estúdio de rádio da Fafich parecia pequeno para a turma do primeiro semestre de 2020. O relógio marcava pouco mais de 19h e os alunos chegavam apressados, a maioria retornando do trabalho ou do estágio, animados para a primeira aula do ano. É sempre assim na disciplina Rádio e Mídias Digitais, uma das únicas no Departamento de

Comunicação Social especializadas no ensino de rádio com vagas para estudantes de Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. Felizmente há dois anos conseguimos instalar o ar condicionado a partir de uma parceria entre o Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da UFMG e a Diretoria da Fafich. Foi-se o tempo em que dar aula no estúdio era uma verdadeira aventura respiratória, não pelos exercícios de voz e locução, mas pelas condições de ventilação, bastante precárias sem aquele equipamento. Naquele dia, alguns alunos que tinham frequentado o estúdio no primeiro período há alguns semestres e retornaram a ele agora por conta da disciplina, registraram como estavam impressionados com as mudanças na disposição dos móveis, os computadores novos ou seminovos, a melhoria de alguns equipamentos de gravação e softwares de edição.

Acomodados uns ao lado dos outros, ombro a ombro, nas cadeiras de madeira, tentavam se atualizar sobre as atividades das férias e demonstravam grande interesse pelos estudos de rádio. Havia ali quem quisesse ser locutor, os interessados no rádio pelas lembranças de família, outros que desejavam a cobertura esportiva, alguns curiosos e aqueles que se matricularam por causa da Rádio Terceiro Andar, projeto de ensino, pesquisa e extensão vinculado à disciplina. Foi naquela primeira e única aula presencial do primeiro ano da Era covid-19 que posamos para a foto que, costumeiramente, ilustra a equipe da temporada da Rádio (Figura 1)



FIGURA 1: Turma de Rádio e Mídias Digitais no primeiro semestre de 2020, Estúdio de Rádio da Fafich.

FONTE: Arquivo Rádio Terceiro Andar

Na nossa memória ainda estão vívidas as lembranças do primeiro semestre de 2017, quando o projeto nasceu em uma sala de aula da disciplina Rádio e Mídias Digitais com a expectativa de acionar os estudantes para experiências sonoras que refletissem os processos de afetação cotidiana, na perspectiva de Stewart (2007). Para a autora, os afetos comuns, tomados como sentimentos públicos e como coisas das quais as vidas íntimas se fazem, podendo ser engraçados, perturbadores ou traumáticos. Os circuitos e as formas de vida gerados por eles tanto se constituem tanto como “uma pausa vazia” quanto uma “ressaca arrastada”, experiências sensíveis e até mesmo certa desorientação (STEWART, 2007, p.1-2). Assim, os estudantes foram estimulados a refletir a partir das afetações técnicas em contato com a tecnologia restrita disponível na Universidade, sobre os afetos identitários que os uniam e os distanciam como grupos e as afetações espaço-temporais, que viabilizassem um projeto em funcionamento somente no semestre letivo, com respiros nas férias, em ritmo de temporadas. Assim, o que nascia ali foi batizado de Rádio Terceiro Andar, uma homenagem ao local da Fafich onde estão muitos dos espaços de aula, laboratórios e grupos de pesquisa do Departamento de Comunicação Social:

É neste ‘coração’, onde encontramos pausa para uma conversa ou um cafezinho, que a webrádio se alimenta de temas, se preocupa com as inquietações profissionais e pessoais, se aquece, esfria, se aproxima e se distancia à medida em que os alunos promovem debates e acenam para, paradoxalmente, incertezas e maturidade das escolhas. Um nome que diz do que nos identifica estaria conectado ali, como explica o estudante de Comunicação Social da UFMG, Lucas Brasil: “Era o lugar que estava mais cheio, é onde os estudantes de turmas diferentes se encontram no intervalo e também é onde fica a Márcia dos pães, a Márcia das balas e os CA’s - centros acadêmicos –... onde acontecem as assembleias dos Cursos. Daí a ideia de batizar a rádio com esse nome” (BRASIL, 2017). Por um ano, a emissora foi Rádio Terceiro Andar e em 2018 ganhou o Web antes de rádio mas, separadamente, sem formar uma nova palavra, deixando possibilidades para que o projeto tenha desdobramentos outros; sem se limitar à internet. (PES-SOA, 2019, p.403)

O projeto costuma atrair os estudantes pela possibilidade de experiências sonoras que os provoquem em seu cotidiano, sempre tensio-

namento pela singularidade da vivência individual com um coletivo, ora abstrato ora de uma concretude que escancara diferenças, desigualdades, desafios sobre os quais é preciso se posicionar para garantir a própria existência. Aquela única aula presencial de 2020 deixaria em nós as marcas de uma turma que se descortinou, de modo espontâneo, logo em sua apresentação. Havia uma diversidade rica de sujeitos que transitavam entre o cansaço do dia de labuta e o interesse pelo Curso e pelo diploma, sendo a maioria alunos de Jornalismo. Descrevê-los poderia ser limitante, mas algumas falas dariam o tom das propostas que eles mesmos fariam de abordagens durante o semestre: preconceito contra alunos religiosos, os desafios de uma mulher de quase 30 anos virgem, um aluno com deficiência visual que gostaria de se tornar locutor, uma militar que atuava na Aeronáutica em um meio prioritariamente masculino, homossexuais, bissexuais, estudantes de outros estados brasileiros, gente vinda do interior de Minas Gerais e tantas outras histórias que a turma quis apresentar na tentativa de que os conhecêssemos um pouco melhor e compreendêssemos as suas propostas de programas a serem produzidos. Tão importante quanto receber a confiança dos estudantes nos relatos de suas experiências foi a sensação de um certo esvaziamento na semana seguinte, quando mal havíamos associado os nomes aos alunos e às suas vivências, e tivemos a nossa convivência interrompida pela determinação da UFMG de suspensão das atividades didáticas presenciais por conta da pandemia do Coronavírus. Foram quatro meses de distanciamento entre professora, estagiário docente, sonoplasta do estúdio de rádio e estudantes até que as aulas fossem retomadas em regime remoto emergencial.

Foi preciso improvisar a sala de casa (Figura 2) para abrigar a estrutura mínima que garantisse a qualidade de transmissão necessária para o desenvolvimento da disciplina. Foi preciso muita diplomacia e um tanto de descontração para que os estudantes fossem encorajados a ligar as câmeras durante a aula. Nas primeiras aulas remotas, por meio do Teams, sempre os mesmos três alunos mostraram a face e interagem conosco talvez por um certo constrangimento de mostrarem em casa, algumas vezes em roupas que eles próprios consideravam pouco adequadas ao ambiente universitário, talvez por estarem deitados como alguns reve-

laram depois, talvez pelo cansaço da tela, ou até mesmo por certa displicência. Mágico foi o dia em que, aos poucos, como em uma ação orquestrada, as câmeras foram se abrindo, as ‘carinhas’ foram surgindo, entre sorrisos e alguma desconfiança, e a tela foi sendo ocupada pela presença tão necessária de cada um deles.



FIGURA 2: Aula remota disciplina Rádio e Mídias Digitais.

FONTE: Arquivo pessoal professora Sônia Pessoa

CENA 02: Se o Estúdio de Rádio da Fafich representa um espaço para a materialização de perspectivas afetivas em torno às possibilidades expressivas do sonoro, o segundo semestre de 2020 parecia impor um enorme desafio. Afinal, a UFMG seguiu seu plano de enfrentamento à covid-19, priorizando a segurança de todas as pessoas envolvidas nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, como fazer emergir o trabalho em cooperação, as dinâmicas de trocas, as possibilidades de afetação entre a equipe, docentes e fontes de informação, tão caras às práticas laboratoriais, sem a copresencialidade? Diferentemente de 2020/1º, em que houve uma quebra de expectativa em relação ao presencial, em 2020/2º, discentes já haviam acumulado alguma experiência com atividades remotas do semestre anterior e se matricularam na disciplina de Rádios e Mídias digitais com essa perspectiva. No entanto, o recrudescimento da pandemia trazia também algum cansaço em relação às

telas, o drama de perdas familiares, o medo e/ou a vivência do contágio pelo vírus. Além disso, por conta da adaptação do calendário, o cronograma da disciplina teve de se haver com a impossibilidade de um ritmo fluído, na medida em que, iniciado na primeira semana de dezembro, passou por interrupções como o recesso de Natal-Ano Novo, feriados e um desenvolvimento que invadia o ano civil de 2021 até março.

Assim, de que maneira seria possível criar um “espaço comum” (como o estúdio de Rádio da Fafich) aberto para discussões e, ao mesmo tempo, estabelecer práticas pedagógicas que garantissem a familiarização e a experimentação dos processos de prospecção, pauta, pesquisa apuração, produção textual e edição de maneiras síncronas e assíncronas? Uma saída mais segura, talvez, poderia ser a suspensão do projeto “Rádio Terceiro Andar” e uma divisão mais rígida de temas sem relação entre si e a serem desenvolvidos de forma individual ou em grupos menores. Isso, por um lado, poderia garantir um fluxo temporal que proporcionasse o cumprimento das atividades. No entanto, as experiências mais caras do laboratório têm a ver justamente com as possibilidades de trocas, do compartilhamento de desafios, na busca por soluções em grupo. Assim, o professor envolvido na atividade e a estagiária docente resolveram encarar o desafio de propor aos discentes a manutenção do projeto e a produção da oitava temporada da Rádio Terceiro Andar. Para isso, foi necessária uma ampla adaptação das dinâmicas pedagógicas para poder fomentar um sentimento de cooperação e de pertencimento a um projeto mais amplo do que a experiência da atividade acadêmico-curricular. Assim, foram pensadas atividades em três ciclos complementares que envolveram:

1. **Reconhecimento:** Uma das peculiaridades do Laboratório de Rádio e Mídias Digitais é a de que, como disciplina optativa, ele pode ser cursado por alunas e alunos em diferentes momentos da graduação: desde estudantes do terceiro período, que ainda não tiveram contato com o fazer prático das mídias sonoras, a discentes que já estão em períodos avançados, que já participaram de estágios e que estão finalizando os Trabalhos de Conclusão de Curso. Essa diversidade é, sem dúvida, positiva já que permite

uma heterogeneidade de experiências, mas também impõe a necessidade de criar dinâmicas para que, por um lado, discentes dos períodos iniciais não se sintam intimidados por uma “falta de prática” e, por outro, aqueles dos períodos finais não se sintam desmotivados com dinâmicas básicas já conhecidas. Desse modo, a alternativa pedagógica foi criar um ciclo inicial de diagnósticos para que docentes envolvidos pudessem entender as prioridades e expectativas dos estudantes. Isso envolveu a criação de um Fórum de Debates na plataforma moodle e a proposição de atividades tais quais: a) **a produção de um roteiro reverso**, em que estudantes deveriam fazer a transcrição de episódios de podcast ou programa radiofônico de suas preferências. Os objetivos aqui eram: familiarização com as práticas de roteirização radiofônica; percepção da relação entre linguagem escrita e performance vocal; utilização de elementos sonoros como vinhetas, trilhas e adereços sonoros; além da criação de uma “comunidade de escuta”, em que o grupo pudesse reconhecer produtos sonoros familiares e/ou aumentar o repertório a partir da proposição dos colegas); b) **a hierarquização da informação**, em que, a partir de entrevistas completas anteriormente realizadas pela estagiária docente que também é jornalista e produtora de podcasts, estudantes deveriam produzir pílulas de três minutos exatos, fazendo a gravação da locução e a edição com recursos sonoros. Essa proposição tinha como ponto de partida a necessidade de se pensar os fluxos temporais e a hierarquização de informação: como contar uma história, respeitando as fontes de informação? O que devo deixar de fora e como a produção de sonoridades gera, necessariamente, formas de silêncio? A diversidade das pílulas e a maneira como cada estudante gerou um material diferente dos demais gerou uma interessante discussão sobre responsabilidades éticas, motivos de determinadas escolhas, voz editorial, identidade de produto etc. Além disso, permitiu trabalhar de forma detida aspectos da locução e diagnosticar principais dificuldades dos processos técnicos e éticos de edição; c) **perten-**

cimento a um projeto editorial, discentes foram divididos em grupos em que cada um ficou responsável por fazer um estudo das temporadas anteriores da Rádio Terceiro Andar e apresentar aos demais. Isso gerou um sentimento de pertença a um projeto mais amplo do que aquela atividade específica e, por meio da escuta de produções realizadas por colegas, isso começava a produzir a criação imaginária de um público-modelo que ouvirá também a produção daquele semestre, gerando responsabilidades para o projeto e o grupo. Além disso, essa escuta interessada evitava repetir angulações e pautas já realizadas e a mapear de que forma outras temporadas e episódios poderiam ser referenciados na produção atual. Essa atividade geraria ainda alguns produtos como os bastidores da rádio: como uma pauta é feita por nós¹? Qual a história da Rádio²? Como se dão os processos de edição³? Como é fazer um Laboratório no ERE⁴?

2. **A produção da Oitava Temporada** Terminado o ciclo inicial, os estudantes já reconheciam as linguagens, técnicas e processos básicos da produção sonora, além de expandirem seus repertórios de escuta, bem como um sentimento inicial de pertença e de responsabilidade nas atividades em grupo. Esses fatores foram determinantes para o segundo ciclo, que envolvia a produção da oitava temporada da Rádio Terceiro Andar. Durante as primeiras conversas, era latente nas falas via aulas síncronas a saudade das possibilidades de interação proporcionadas pela presença na Fafich, a vontade de conhecer mais a história do prédio, a necessidade de divulgar ações de pesquisa, ensino e extensão em humanidades. Nesse sentido, definiu-se que cada estudante deveria propor duas pautas para a oitava temporada, tendo como

1. <https://www.instagram.com/p/CKwJvUjhZXX/>

2. <https://www.instagram.com/p/CLmfzoWhVtr/>

3. <https://www.instagram.com/p/CK1DjcWhQui/>

4. https://www.instagram.com/p/CKo_Z-ZB3aR/

mote a Fafich: uma das pautas deveria ser sobre experiências históricas da Unidade e uma outra que trouxesse dinâmicas mais atuais. Essas pautas, cerca de vinte no total, foram apresentadas via moodle e discutidas em grupo para que todos pudessem elencar as sete que se transformariam em episódios da temporada. Essa atividade tinha como objetivo perceber noções como serialidade, processos de complementaridade da informação, a hierarquização de temas e o fluxo narrativo, além de aspectos como viabilidade das propostas e adaptabilidade às formas remotas de pesquisa e apuração. Do ponto de vista pedagógico, era vital que estabelecêssemos dinâmicas de trabalho em grupo para que as trocas efetivamente pudessem acontecer. Assim, a redação da rádio terceiro andar foi dividida e hierarquizada, em cada parte incidia na produção das demais. Foram elencados os papéis de **editores-chefe**: discentes responsáveis pela concepção do formato dos episódios, na divulgação dos produtos nas redes digitais, na criação de conteúdo de bastidores, além da proposição, gravação, edição e finalização do primeiro episódio da série, explicando aos ouvintes a dinâmica daquela temporada; **roteiristas**: discentes responsáveis pela criação da identidade sonora da temporada (como vinhetas, trilhas sonoras) e da roteirização de episódios particulares, além da locução e edição; **repórteres**: discentes responsáveis pela pesquisa e apuração das pautas, bem como no auxílio e acompanhamento na roteirização, além da locução e edição. Essas funções tinham atividades entre elas (reunião de roteiristas, reunião de repórteres sob supervisão de editores-chefe) e internas (cada episódio era composto por um roteirista e um repórter sob supervisão de editores-chefe), o que gerou um diálogo permanente e um esforço de ajuda mútua muito interessante e sensível.

Essa foi a equipe da Rádio Terceiro Andar em 2020/2:

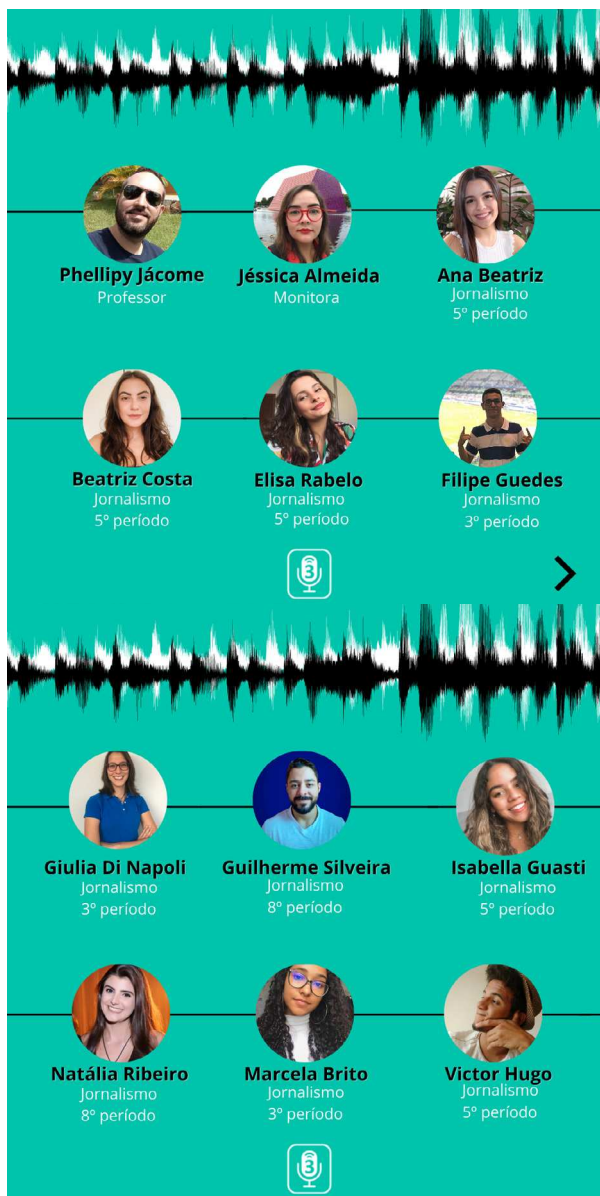


FIGURA 3: A equipe “pandêmica”

FONTE: Produção de discentes da Rádio Terceiro Andar

Os temas abordados nos episódios da oitava temporada, nesse sentido, serviram como a criação de um espaço afetivo e para a ocupação presentificada das memórias da Fafich. Além disso, possibilitaram a experimentação textual tão cara às produções da Rádio Terceiro Andar. Foram eles: a) A Fafich na quarentena; b) Retrato ordinário do prédio; c) A história da faculdade e sua resistência; d) Os 60 anos do Curso de Jornalismo; e) O protagonismo feminino na Unidade; f) Retrato Sonoro de Sônia Viegas; g) Fafich e a cena cultural belo-horizontina; h) O que o futuro nos reserva.

- 3. Ciclo de criação livre** Após o lançamento da oitava temporada da Rádio Terceiro Andar, os estudantes haviam acumulado uma experiência de produção sonora que contemplava todas as etapas do processo. Portanto, no terceiro ciclo, puderam trabalhar numa nova atividade, dessa vez de temática livre. Divididos em grupos, propuseram, cada um, o piloto de um produto sonoro. Já familiarizados com as dinâmicas e adaptados às condições de trabalho remoto, os grupos tiveram liberdade para encerrar a disciplina aplicando os conhecimentos adquiridos – habilidades de pesquisa e apuração, estruturação de roteiros, gravação, edição e composição sonora – em produções orientadas pelos próprios interesses. Dessa forma, foram feitos programas diversos tanto do ponto de vista dos assuntos quanto dos formatos, ao mesmo tempo em que houve liberdade para experimentação. O laboratório foi encerrado em uma audição conjunta, em que os discentes puderam fazer apontamentos tanto sobre os próprios trabalhos, quanto os dos colegas, enriquecendo o espaço de troca e aprendizado.

O ano letivo de 2020, o primeiro da Era covid-19, certamente figura entre os mais atípicos da história da UFMG e demandou bastante esforço, resiliência e boa vontade de toda a comunidade da Universidade, para que fosse realizado com o mínimo de perdas: de aprendizado, de crescimento, de interação. A despeito de o âmbito da sociabilidade ser onde as perdas são sentidas com maior intensidade – afinal, o ambiente online

prejudica muito a espontaneidade dos contatos e, por consequência, o estreitamento dos laços –, ao menos no Laboratório de Rádio e Mídias Digitais foi possível ter uma experiência proveitosa e manter o propósito de acionar os estudantes para experiências sonoras que refletissem os processos de afetação cotidiana. Para uma estagiária docente que deve atravessar a maior parte do mestrado em ensino remoto, a possibilidade de realizar trocas com os discentes e acompanhar o planejamento e a realização das aulas foi fundamental para acrescentar camadas de significado ao percurso acadêmico, tão solitário. Mesmo mediados pela frieza das telas, pudemos reabitar, ainda que não fisicamente, o “espaço comum” que nos foi tirado pela pandemia e construir vínculos, produzir em conjunto e transformar uns aos outros.

Referências

JÁCOME, P.; CALDEIRA, T. . El Pímulas de Extensão: memoria institucional a través de podcasts. In: Pablo Tenaglia. (Org.). *Narrativas pedagógicas y TIC: experiencias de supervisión, gestión directiva y práctica docente*. 1ed.Córdoba: Brujas, 2018, v. 1, p. 51-62.

PESSOA, Sônia Caldas. WEB RÁDIO TERCEIRO ANDAR: experiências de afetos e de ensino-aprendizagem em rádio e mídias digitais. In: Eliana Albuquerque; Norma Meireles. (Org.). *Rádios universitárias: experiências e perspectivas*. 1ed.João Pessoa (Paraíba): Editora do CCTA UFPB, 2019, v. 1

CAPÍTULO 20

Estamos juntos, de outra forma: a performance da presença como metodologia de ensino-aprendizagem em dimensão remota e afetiva

JUAREZ GUIMARÃES DIAS

MÁRCIO JORGE ALVES CARDOSO DE MELO

“A primeira regra do clube da luta é não falar sobre o clube da luta. Assim essa disciplina chegou para mim. Vários colegas indicaram, recomendaram, mas ninguém fala por quê¹”, disse uma aluna no primeiro dia de aula num semestre já remoto, quando a disciplina optativa “Tópicos de Laboratório em Comunicação Social – Comunicação e Expressão: a performance da presença” era ministrada de forma presencial numa sala do prédio anexo da Escola de Belas Artes da UFMG². A fala da aluna marcou pela recorrência entre os discentes, que ali chegavam cercados de expectativas e mistérios em torno das práticas a serem realizadas,

1. A comparação faz referência ao filme Clube da Luta (Fight Club, 1999, Dir. David Fincher). A observação da aluna foi registrada no caderno de notas do professor sem menção à autoria.

2. Para melhor realização da disciplina, que envolve trabalhos práticos corporais, de jogos e improvisação, era necessária uma sala de aula com estrutura adequada, espaço amplo, sem carteiras, com piso de madeira e ventilação. Por isso contamos com a parceria e colaboração do Curso de Graduação em Teatro e do Teatro Universitário da UFMG, a quem reiteramos agradecimentos, na cessão de uma de suas salas de aula durante toda a oferta presencial.

desde que a disciplina começou a ser ofertada no primeiro semestre de 2016 e segue de forma ininterrupta até o presente.

Nessa direção, este trabalho tem por objetivo partilhar e refletir sobre experiências de ensino-aprendizagem, e sistematizar procedimentos didáticos-metodológicos da disciplina, indicando os principais desafios e estratégias utilizadas em sua versão remota, em função da pandemia da covid-19 e suspensão das aulas presenciais³. Ofertada pelo Departamento de Comunicação Social da UFMG e contemplando vagas de Formação Livre para discentes de outros Cursos⁴, a disciplina tem a performance como metodologia de ensino-aprendizagem, em diálogo com os estudos de Schechner (2003; 2012) e Turner (2015); coloca o corpo como marcador da presença e *locus* de expressividade e comunicação (Dias, 2015; Le Breton, 2016); proporciona a interdisciplinaridade entre as linguagens da Performance e do Teatro e as técnicas da Comunicação; investe na horizontalidade como perspectiva dialógica-relacional entre discentes e docente; propõe a vivência de uma partilha do sensível (Rancière, 2005), em que todas e todos tomam parte, numa dimensão política dos afetos (Moriceau & Mendonça, 2016; Moriceau, 2020).

Como metodologia, apresentaremos algumas discussões e conceitos que atravessam sua constituição e práticas, assim como tomaremos os registros em cadernos de notas do professor responsável e do aluno-monitor, que assinam o artigo, e de atividades discentes realizadas. Procederemos uma descrição dos procedimentos utilizados e aplicados, estabelecendo reflexões sobre estratégias de ensino-aprendizagem. Partindo de nossas experiências recentes em sala de aula remota, lança-

3. A turma de 2020/1 teve a primeira aula em formato presencial em 9 de março de 2020. Uma semana depois, com o alarde da chegada da pandemia no Brasil, cancelamos o encontro para não colocar ninguém em risco, visto o caráter corporal e interativo da disciplina, enquanto não tivéssemos um pronunciamento oficial e institucional. O posicionamento da Reitoria da UFMG deu-se em 18 de março, suspendendo por tempo indeterminado as atividades presenciais nos campi. A exclusividade daquele primeiro encontro presencial marcou a turma pela oportunidade de conhecer e experimentar como era a disciplina que, meses depois, foi adaptada para o Ensino Remoto Emergencial.

4. Temos recebido discentes dos Cursos de Psicologia, Medicina, Artes Visuais, Design, Teatro, Dança, Ciências Sociais, Direito, Arquitetura, Ciências da Computação, Filosofia, entre outros, o que permite um alcance maior da disciplina e a interação e convivência com nossos alunos e alunas dos Cursos de Comunicação Social.

remos mão de um texto escrito ora na primeira pessoa do singular, contemplando cada um dos autores, ora na primeira pessoa do plural referindo-se a reflexões comuns.

Comunicação, Performance e Teatro: encontros possíveis e desejados – a perspectiva do Professor

A disciplina foi criada reunindo aspectos da minha formação interdisciplinar entre o Bacharelado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, o Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa, o Doutorado em Artes Cênicas sobre teatro narrativo-performativo, as pesquisas desenvolvidas no e com o Núcleo de Estudos em Estéticas do Performativo e Experiência Comunicacional (Neepec) desde meu ingresso como docente na UFMG, e minha experiência em mais de 20 anos como dramaturgo e diretor teatral, tendo estado à frente de inúmeros processos criativos e de sala de ensaio, conduzindo atores/atrizes, não-atores/atrizes e *performers* em seus processos de desenvolvimento. As relações entre Comunicação e Teatro sempre estiveram presentes nessa trajetória, ainda que, para cada uma dessas áreas isoladamente, essas conexões não sejam frequentemente aproximadas. Para isso, preciso fazer uma breve digressão ao tempo da minha graduação na Fafi-BH (atual Uni-BH) quando, junto a estudantes veteranos, formamos um grupo de teatro composto e gerido exclusivamente por discentes dos Cursos de Comunicação Social, principalmente de Publicidade e Jornalismo.

O Grupo Teatral Pannus Finis, do qual fui o principal dramaturgo e diretor (às vezes ator), durou os quatro anos da minha graduação (1996-2000) e posso afirmar que serviu como formação complementar para todos e todas que o integraram, direcionando, inclusive, escolhas profissionais de alguns. Nossas principais atividades, de partida, eram a produção de esquetes (ou cenas curtas) apresentadas semanalmente na cantina na hora do intervalo, atraindo a atenção de estudantes, professores e funcionários da faculdade. Era uma forma de trabalharmos o corpo, a performance e a comunicação em cena, desafiarmos nossa timidez para desinibição, aprimorarmos a leitura e interpretação de textos, utilizarmos a linguagem cênica para manifestarmos desejos

e inquietações, fazermos críticas a comportamentos sociais e protestarmos contra decisões institucionais.

Por outro lado, também percebíamos o quanto a formação em Comunicação afetava positivamente o trabalho cênico, lembrando-nos a todo momento da importância de nos comunicarmos com o público, da possibilidade de transformação do acontecimento teatral, efêmero e presencial, que coloca em contato os corpos de quem encena e de quem assiste. Essas experiências ultrapassaram os limites da graduação. Como carreira paralela, fundei outro grupo de cunho mais profissional com alguns integrantes, enquanto outros partiram para atividades solo como diretores, produtores culturais, gestores e assessores de imprensa especializados em cultura e artes ou como *freelancers*⁵. Para uma das ex-integrantes, o grupo foi fundamental para “sua formação cultural, para os relacionamentos interpessoais, para a ousadia na prática e nas escolhas da profissão como jornalista, para o trabalho em equipe. Também me ajuda até hoje com a respiração, com os exercícios. Sinto que, mais de 20 anos depois, essas experiências não saíram de mim”⁶.

Retomo, portanto, a discussão da disciplina-objeto deste trabalho, cuja ementa versa sobre “A comunicação e a expressão interpessoal e grupal através da presença do performer em cena, de seus planos de expressão e de sua relação com o outro e o público”⁷. Partimos do princípio de que a Comunicação, a Performance e o Teatro são ações relacionais e reflexivas, que se realizam na presença de outrem. O termo “comunicação”, pela etimologia do latim *communicatio*, indica fundamentalmente uma “atividade realizada conjuntamente”, alude ao ato de romper o isolamento individual e participar de algo *em comum*, ou seja, “refere-se ao processo de compartilhar um mesmo objeto de consci-

5. Particularmente, trabalhei em algumas agências formais de Publicidade e depois estive muitos anos à frente da área de Publicidade e Propaganda da Assessoria de Comunicação da Secretaria Municipal de Cultura, depois Fundação Municipal de Cultura, ambos órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte, até iniciar a carreira docente no Uni-BH.

6. Depoimento concedido por Polliane Eliziário, jornalista e assessora de imprensa da Casa Fiat de Cultura, Orquestra Filarmônica de Minas Gerais e Grupo Galpão, por ocasião da escrita deste texto.

7. Conforme descrito no Plano de Ensino da disciplina aprovado pelos Colegiados dos Cursos de Graduação da área de Comunicação Social da UFMG.

ência, ele exprime a relação entre consciências”, designando “um tipo de relação intencional exercida sobre outrem” (MARTINO, 2001, p. 12-14).

Por meio de Schechner (2003), sabemos que a performance, seja artística, ritual ou cotidiana, é uma ação que se realiza na copresença espaço-temporal entre performer e audiência, a partir de três encadeamentos verbais que representam ações e podem ser reunidos, separados ou combinados: ser/estar, fazer e mostrar (o que faz). Performances são feitas de comportamentos rerepresentados/restaurados, por ações treinadas para serem executadas, praticadas e repetidas. Essa noção possui um forte diálogo com os estudos de Erving Goffman (2005), especialmente aqueles dedicados aos fenômenos interativos que se produzem entre uma pessoa e seus circunstantes, no sentido de infundir uma influência sobre eles ou almejar algum efeito. “Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias” (SCHECHNER, 2003, p. 27). A performance, portanto, “designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente, significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata”, pois os efeitos do ato performativo afetam de alguma forma o espectador-ouvinte: “Comunicar [...] não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação.” (ZUMTHOR, 2007, p. 50-52).

Se o tempo do *performer* em cena é o tempo presente, exige-se que sua performance se mantenha em estado de presença constante, estando consciente de si, de suas ações, gestos, movimentos e de tudo aquilo que o cerca. Para o neurocientista António Damásio (2010) corpo e cérebro não estão dissociados, muito ao contrário: “o corpo é o alicerce da consciência”, destaca, pois tudo o que se passa na mente do sujeito estende-se à cabeça e ao corpo. Entretanto, não se trata de uma percepção mental, porque a consciência advém de sensações concretas, ou seja, as emoções passam pelo corpo, a partir de alguns estudos que revelam as interações entre o corpo e mente. Para Manuela Correia, médica psiquiatra, o corpo é uma entidade viva e, no caso do ator ou daqueles que se envolvem em atividades criativas, converte-se num circuito emocional que envia estímulos ao cérebro: “Tem-se chegado a conclusões que consideram,

simplificadamente, o corpo como consciência, ou seja, as emoções tanto vão para o corpo como para o cérebro e interagem umas com as outras.” (CORREIA, 2009: 107).

O corpo é o principal *locus* de expressividade a partir da utilização de recursos corporais, vocais, emocionais e imaginativos de toda ordem, tornando-se o princípio da comunicação humana: “Em nossas sociedades ocidentais, o corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar de sua diferença, de sua distinção” (LE BRETON, 2016, p. 10). Na disciplina, os corpos dos integrantes são os elementos fundadores da performatividade ao se assumirem, sobretudo, como *performers* e *comunicadores*, em que os recursos expressivos ganham maior relevo em cena, configurando uma estética da presença. Estabelece-se um espaço de comunicação entre falantes e ouvintes, entre atuantes e observadores. Atuar, estar em ação, para nós, significa fazer algo, expressar-se através do corpo e da voz, ter uma interioridade singular e a consciência de sua função como pessoa dentro da sociedade. Para Turner (2015, p. 145), a palavra “atuar” é ambígua porque “pode ter o significado de fazer coisas na vida cotidiana, ou encenar no palco ou num templo. Pode acontecer num tempo comum ou num tempo extraordinário”. Nessa direção, compreende-se que desempenhamos papéis diversos na vida ordinária e, para cada espaço onde atuamos, com suas variações de regras e normas, fazemos emergir um tipo de atuação, de ação dos nossos corpos.

Em nossa sala de aula, os discentes são protagonistas, pois é por meio deles que a disciplina acontece, ao vivo e em tempo real nas aulas síncronas, em que estar presente e performar são condições *sine qua non*. Conforme será descrito no próximo item, investimos na participação ativa dos alunos e alunas, na troca de experiências, na horizontalidade das relações, numa perspectiva dialógica-relacional. Revezando-se entre *comunicadores-performers* e *espectadores-observadores*, os e as discentes experenciam a aula com seus corpos, individual e coletivamente, afetando e sendo afetados pelas práticas. O professor e o aluno-monitor colocam-se como *orientadores*, propondo jogos e exercícios que devem ser feitos por todas a todos, salvo se houver algum tipo de impedimento (mal-estar, doenças). Assim, constrói-se um ambiente de interdependência, de escuta e diálogo, de risco e potência, alterando o

caráter tradicional de uma aula transmissiva para uma aula participativa, construída de forma conjunta pelos envolvidos.

Processos, procedimentos e métodos: estar presente, fazer presença

O Plano de Ensino da disciplina foi ajustado do presencial para o remoto⁸, e a disciplina organizada em aulas síncronas e aulas assíncronas, alternadas semanalmente pelo caráter laboratorial e prático, estratégia que se confirmou acertada depois de dois semestres de experiência, recebendo retornos positivos de alunas e alunos. Quanto às plataformas, optamos por trabalhar com o Google e o Whatsapp⁹, pela facilidade de acesso e por fazerem parte do cotidiano dos discentes: a) No Google Drive ficam organizados em pastas e por módulo os conteúdos das aulas assíncronas, os vídeos das gravações das aulas síncronas, uma pasta para *upload* dos discentes de atividades e uma pasta para *upload* do *Diário de bordo*; b) No Google Meet são realizadas as aulas síncronas, sendo agendadas previamente conforme cronograma e a partir de um único *link* de acesso aos discentes; c) Grupo no Whatsapp com os discentes, professor

8. Desde o início, não titubeamos em manter a oferta da disciplina, acreditando nas possibilidades de sua realização em modo remoto a partir de vivências online no início da pandemia. Para o professor, algumas experiências particulares foram cruciais para diminuir o impacto da mudança e auxiliar nessa transição: de um lado, aproveitou o período de suspensão das aulas presenciais e de organização do Ensino Remoto Emergencial pela UFMG para fazer Cursos online, como formação continuada autônoma, em temas de seu interesse como escrita autoficcional, escrita criativa, criação de projetos audiovisuais de não-ficção etc e conhecer novas metodologias; de outro lado, teve oportunidade de experimentar modos remotos de ensino ao ministrar a oficina “Autoficção e performance em redes sociais digitais” a convite do Grupo Trama de Teatro, que o possibilitou adquirir equipamentos, experimentar a preparação e gravação de videoaulas e criar materiais didáticos. Para o aluno-monitor, experiências singulares de realização de oficinas online com artistas estrangeiros contribuíram de forma substantiva para o auxílio na adaptação da disciplina, como será relatado em tópico específico.

9. No Moodle da UFMG são postadas notícias sobre o início das aulas, informes sobre as plataformas utilizadas e links de acesso, assim como avisos de possíveis alterações no cronograma da disciplina. No Diário de Classe constam as informações do Plano de Ensino, Cronograma e Avaliações, sendo utilizado exclusivamente para lançamento de notas e envio de mensagens por e-mail aos discentes quando necessário.

e monitor, por onde são compartilhados lembretes, avisos, conteúdos complementares, e dúvidas são esclarecidas.

Nas aulas assíncronas, os módulos são dispostos em pastas virtuais a cada semana, conforme Cronograma, contendo: a) um arquivo PDF com roteiro de aula em que se sugere uma ordenação de fruição dos materiais disponíveis, *links* complementares para *sites* e outras plataformas como o YouTube, e a descrição de atividades a serem feitas com pontuação, prazos e formas de entrega; b) um arquivo em PDF de artigo acadêmico (publicado em revista especializada e de acesso gratuito); c) um arquivo MOV de videoaula, preparada e gravada previamente pelo professor com uma exposição geral do conteúdo (entre 15 e 20 min. de duração); d) um arquivo MP3 de *podcast* preparado e gravado previamente pelo professor com a leitura de textos complementares (entre 20 e 25 min. de duração).

Os Módulos e Aulas foram organizados da seguinte forma, seguindo o Plano de Ensino: MÓDULO I – O COMUNICADOR-PERFORMER E OS PLANOS DE EXPRESSÃO: Aula A01 “Performance como linguagem”; Aula A02 “O corpo consciente e os Planos de Expressão: Oralidade/ vocalidade, Corporalidade e Interioridade”; Aula A03 “Identidade e Expressão”; MÓDULO II – AS NARRATIVAS E O RECEPTOR-OUVINTE: Aula A04 “Contar e ouvir histórias e a interatividade entre narrador e ouvinte”; Aula A05 “Narrativas orais, memória e subjetividade”; MÓDULO III – O RITUAL DO COMUNICADOR-PERFORMER E OS MANIFESTOS: Aula A06 “Performance e Ritual”; Aula A07 “Manifestos”.

As aulas síncronas, correspondentes a cada aula dos módulos assíncronos¹⁰, têm duração média de duas horas, podendo se estender em até 30 minutos quando for necessário, tempo que se mostrou suficiente para mantermos a turma conectada e presente na disciplina. Na primeira aula, depois de recepcionar a turma, perguntamos o que cada um/a veio fazer na disciplina e ouvimos diferentes respostas, das quais citamos as mais comuns: indicação de colegas (a mais recorrente), desenvolvimento pessoal e desinibição (a segunda mais recorrente), interesse e/ ou

10. Com exceção da aula inaugural de abertura do semestre.

experiências anteriores em teatro, dança e artes em geral, necessidade de créditos de laboratório. Em seguida nos apresentamos, contamos um pouco sobre o histórico da disciplina e fazemos uma leitura comentada do Plano de Ensino, Cronograma e Plataformas utilizadas.

Finalizamos a primeira parte da aula inaugural com a *Partilha dos combinados*, expondo os principais procedimentos e métodos da disciplina, que elencamos: a) a importância de um espaço privativo, se possível, mesmo que reduzido, para a realização das práticas; b) uso de fones de ouvido, e a câmera e microfone abertos quando for participar (não obrigatório); c) vestir roupas confortáveis e ter os pés descalços para melhor aproveitamento dos exercícios; d) ter uma garrafa de água para se hidratar; e) relevância do protagonismo discente, pois a disciplina é feita pelos alunos e alunas a partir da orientação do professor e do monitor, numa situação de interdependência; f) a busca pela horizontalidade nas relações, a partir da constituição de espaços de fala e de escuta¹¹; g) a instituição de uma ética interna, pois não trabalhamos com parâmetros tradicionais de “acerto e erro”, mas na direção do que e como foi feito, os ganhos, as perdas e possibilidades de aprimorar; h) a consciência de que as atividades performativas não se dirigem à formação de atores e atrizes, mas ao desenvolvimento pessoal como comunicadores; e não são recreação, por mais que algumas sejam leves e divertidas, pois têm um objetivo específico no percurso individual e coletivo; i) a alternância dos discentes entre performers e espectadores e a importância do espaço aberto para comentários com o intuito de partilharmos visões sobre o que está sendo realizado e exercitarmos formas de expressar a apreciação das práticas alheias; j) o lugar do *Diário de bordo* para uma visão prismática, individual e coletiva, sobre as aulas.

Na versão remota, um desafio que encontramos no início foi a participação por meio das câmeras abertas, aspecto recorrente em outras disciplinas e ponto de conversação entre docentes. Entretanto, como nossa

11. Os termos se referem à abertura e ao estímulo constante de participação democrática nas aulas, de que todas e todos podem e devem se manifestar, que todas e todos merecem ser ouvidos, e que o diálogo é um caminho possível para transformação. Assim, os discentes vão se sentindo cada vez mais à vontade durante o Curso para expressarem suas opiniões, pontos-de-vista e compartilharem dúvidas, inquietações e pensamentos.

aula é participativa, a dificuldade discente vai sendo superada a cada encontro síncrono, pois para estar presente é preciso fazer presença, mostrar-se, dar-se a ver aos outros e ver os outros. Da metade do Curso em diante, praticamente não há mais câmeras fechadas, principalmente depois do *Show de talentos* que será exposto adiante. Os principais desafios que buscamos superar a cada semestre é o fato de estarmos sob a mediação de uma plataforma digital, as limitações de espaço físico de cada discente em seu ambiente doméstico e muitas vezes a falta de privacidade para a realização dos encontros síncronos. Por outro lado, percebemos esforços de vários deles e delas em solucionar os problemas para melhor aproveitamento na disciplina. Numa perspectiva geral, reconhecemos como bem-sucedida nossa adaptação ao formato remoto, com ajustes a cada semestre em função das experiências vividas, mas compreendendo como possível sua realização. Afinal, estamos juntos, ainda que de outra forma.

Inspiramo-nos, principalmente, em duas metodologias de trabalho na prática com os discentes: o “Teatro do Oprimido”, desenvolvido por Augusto Boal (1998, p. ix), para quem “todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect.-atores*”; e “A consciência do ator em cena”, concebida e aplicada por João Brites¹², e se refere “à percepção do que [o ator] faz e de como faz e inclui o espectador, não apenas no sentido do público que assiste, mas como um espectador de si mesmo” (DIAS, 2015, p. 214), partindo do princípio de que tudo que é feito em cena deve ser observável do ponto-de-vista do espectador, para isso sua presença deve ser dilatada, amplificada. “A presença refere-se a um movimento que se processa no interior do ator, visível e observável porque relacionado a uma ocupação real, cuja sensação concreta ativa sua consciência e permite-o estar no tempo presente” (DIAS, 2015, p. 216-217).

12. Dramaturgo, encenador e diretor de atores português, cujos trabalhos pesquisei durante o Doutorado (Dias, 2015) e com quem tive a oportunidade de conviver e acompanhar seu trabalho discente em sala de aula no Curso de formação de atores na Escola Superior de Teatro e Cinema, onde lecionava no período em que fiz o Doutorado-sanduíche em Lisboa, Portugal.

De Boal (1998) pincelamos jogos e exercícios que podem ser feitos por atores e não-atores. De Brites nos apropriamos dos planos de expressão que podem ser trabalhados separada ou conjuntamente: 1) a “oralidade” alude a tudo o que pode ser produzido pela cavidade bucal como textos, palavras, sons, respirações, ruídos, de forma improvisada e espontânea e a “vocalidade” envolve os materiais vocais (sonoridades) e verbais (lexicais e gramaticais) no trabalho da voz sobre um texto escrito previamente; 2) a “corporalidade” consiste na utilização dos recursos corporais como movimentos, gestos, partituras físicas; e a “interioridade” relaciona-se ao universo interior do ator, seu imaginário, convicções, sentimentos, intenções e emoções, aspectos do mundo não-visível que devem ser trazidos à tona principalmente pelo olhar e pela máscara facial.

Os encontros na disciplina seguem uma estrutura de ritual e jogo, que foi sendo aprimorada ao longo dos semestres, do presencial ao remoto. Para Schechner (2012, p. 49-50), “Rituais são uma forma de as pessoas lembrarem. Rituais são memórias em ação, codificadas em ações. [...] O jogo dá às pessoas a chance de experimentarem temporariamente o tabu, o excessivo e o arriscado”. Ambos podem levar as pessoas a uma segunda realidade, à parte da vida cotidiana, oferecendo a oportunidade de se tornarem diferentes de seus eus diários: “Quando temporariamente se transformam ou expressam um outro, elas performam ações diferentes do que fazem na vida diária. Por isso, ritual e jogo transformam pessoas, permanente ou temporariamente”.

A aula síncrona começa com que chamamos de *Ritos iniciais*: abertura da sala virtual no Google Meet pelo Professor, que faz a *Recepção de alunas e alunos* por meio da *Poética da gentileza*, cumprimentando cada um(a) pelo nome à medida que vão entrando. Além de quebrar a monotonia, a frieza e o silêncio, que parecem caracterizar esses ambientes digitais, estimulam conversações. A primeira ação da aula é a apresentação do *Diário de bordo* por uma aluna ou aluno que se voluntariou na aula síncrona anterior e fez o registro ao seu modo. O *Diário* deve refletir, a partir de uma perspectiva individual, aspectos experienciados na aula: o formato é livre, podendo ser texto, desenho, imagem, música etc. Abrimos em seguida para a apreciação coletiva e voluntária,

por meio de comentários e reflexões dos demais discentes, que podem expandir para suas próprias experiências na aula anterior, por manifestações espontâneas. Cria-se uma rede de *partilhas do sensível*, em que as falas se desdobram em reconhecimento, identificação, complementação ou contraposição às visões colocadas “na roda”¹³.

Para Jacques Rancière (1995), a partilha refere-se aos modos de fusão entre a arte e a vida e que se afirmam como uma forma de contaminação entre política e estética. A partilha do sensível conceitua e descreve a formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. A política, para o filósofo francês, é essencialmente estética, ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística. Por isso, um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade. Rancière infere que a partilha do sensível dá visibilidade a quem pode tomar parte no comum em detrimento daquilo que realiza, do tempo e do espaço em que as atividades se desenvolvem.

Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas. (RANCIÈRE, 1995, p. 7)

Ele atribui a três formas de partilha estética essa politicidade sensível: o teatro, o livro e o coro, “artes que podem ser percebidas e pensadas como artes e como formas de inscrição do sentido da comunidade. Essas formas definem a maneira como obras ou performances ‘fazem política’, quaisquer que sejam as intenções que as regem.” (RANCIÈRE, 2009, p. 18). Quanto à cena do teatro, pela perspectiva platônica, “é simultaneamente espaço de uma atividade pública e lugar de exibição dos ‘fantasmas’, embaralha as partilhas das identidades, atividades e espaços.” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). Nessa partilha democrática, seus

13. Na versão presencial, a aula começava e terminava com todas e todos sentados no chão e em roda, pois o formato circular possibilita a horizontalidade entre os participantes, em que todos possam ver e serem vistos, falar e serem ouvidos. Ainda que a plataforma digital não permita essa configuração, buscamos manter o espírito do formato.

agentes preservam suas individualidades e convicções, estando abertos ao confronto de ideias e posições, buscando afetarem-se mutuamente na construção de novos saberes.

Recobramos Moriceau e Mendonça (2016, p. 81) ao assinalarem “o reconhecimento da importância do afeto ao lado da razão, ao lado do cálculo, ao lado da estratégia nos assuntos humanos, em contrário aos pensamentos teóricos que muitas vezes ignoram ou minimizam o papel dos afetos”. Compreendemos aqui o afeto não exatamente na acepção da sensibilidade ou dos sentimentos positivos, mas de tudo o que afeta um sujeito em seu processo de pesquisa, de ensino e/ ou de aprendizagem, e tudo o que o processo o afeta enquanto sujeito; refere-se tanto ao corpo quanto ao espírito, colocando em relações as razões e as emoções. Trata-se, sobretudo, de “novas possibilidades epistemológicas e práticas metodológicas: ao modo de investigação em que o pesquisador [e o discente em performance] é guiado por afetos, é motivado pela situação, tudo isto como ponto de partida para a reflexão” (MORICEAU & MENDONÇA, 2016, p. 82).

Concluídos os *Ritos iniciais*, partimos para o trabalho prático a partir dos *Planos de expressão*. Começamos pela “corporalidade” com um alongamento e aquecimento, buscando colocar o corpo em estado de alerta e ativar o estado de presença, além do trabalho com gestos e movimentos. Os exercícios são feitos coletivamente com a orientação de que cada um/a deve respeitar os limites de seu corpo para que não se machuquem ou causem danos a si mesmos. Na “oralidade/ vocalidade” realizamos alongamento dos músculos da face, aquecemos as cordas vocais, trabalhamos tipos de respiração, articulação na vocalização de palavras (por meio de trava-línguas e outros exercícios), praticamos leituras em voz alta, utilizando geralmente textos poéticos e ou narrativos de autores/as brasileiros/as. A “interioridade” contém jogos e exercícios expressivos, em que se trabalham intenções, narrações, comunicação não-verbal, improvisações e criações. Nessa parte, que versa a maior parte do tempo, é que são desenvolvidos de forma prática aspectos apresentados nos materiais da aula assíncrona que a antecedeu e são referentes ao módulo em questão. Os discentes não sabem antecipadamente quais atividades,

jogos e exercícios serão feitos, a não ser quando a atividade foi solicitada previamente, reiterando o caráter instantâneo e performativo da disciplina, onde os desafios e propostas são realizados em ação, em presença.

O encontro encerra-se com os *Ritos* finais: a palavra está aberta a todos e todas que quiserem comentar as atividades do dia, conversarem e trocarem ideias sobre a aula assíncrona referente, tirarem dúvidas. Antes da despedida, agradecemos o encontro, a participação de todas e todos e encerramos conjuntamente com estalinhos de dedos. O Professor vai se despedindo nominalmente de cada discente, enquanto as câmeras vão sendo desligadas e os participantes saindo da sala virtual, retomando a *Poética da gentileza* inicial e concluindo o rito de forma circular. Ainda que a disciplina tenha uma estrutura, que se repete a cada encontro, o “entre” é que é dinâmico e pode ganhar modificações a cada semestre, para manter sempre viva a experiência discente e docente.

À medida que os encontros síncronos se realizam, percebemos que os participantes vão criando laços de confiabilidade, de parceria, uma espécie de experiência de *communitas* que, segundo Victor Turner, é “um sentimento de solidariedade de grupo, normalmente de curta duração, gerada durante um ritual. [...] *Communitas* normativa é a apresentação seca e insensível de solidariedade de grupo. *Communitas* espontânea é uma sincera transmissão de calor humano para outros no grupo” (SCHECHNER, 2012, p. 68-69).

Durante a disciplina, constatamos manifestações de *communitas* espontâneas entre os discentes, pela constituição de diálogos abertos, pelo reconhecimento de si a partir dos que outros falaram ou fizeram durante as aulas. O acolhimento envolve os participantes de forma progressiva, pela abertura que todas e todos vão se permitindo, expondo suas fragilidades e inseguranças e ressaltando suas singularidades, desenvolvendo suas potências. Ao fim do semestre, é recorrente ouvirmos apontamentos sobre o sentimento de pertencimento e de grupo proporcionado pela disciplina, que transpassa os limites da sala de aula e constrói laços duradouros após a conclusão.

Discentes protagonistas em performance: atividades, desafios e superações

As atividades durante a disciplina, avaliativas ou não, propõem desafios graduais aos discentes, sendo que algumas são realizadas conjunta ou individualmente nas aulas síncronas¹⁴ e outras nas aulas assíncronas e postadas no Drive. Intenta-se respeitar o tempo de desenvolvimento de cada um/a e estimular a superação de dificuldades que possam surgir, especialmente pela maioria dos matriculados não terem experiências anteriores com Teatro ou Performance. Percebemos que o fato de serem protagonistas durante as aulas, de verem e serem vistos, de compartilharem impressões e sensações, colabora na construção de uma rede coletiva de apoio, em um processo de busca de autonomia, de libertação de pré-julgamentos e fortalecimento dos laços de parceria e cumplicidade. A avaliação dos trabalhos é feita seguindo alguns critérios: entrega da atividade no prazo; empenho e desempenho na realização; problemas de ortografia e gramática na redação de textos. Das atividades realizadas destacamos:

A *Carta para o futuro*, que surgiu na versão remota, é um texto performativo, individual, que deve ser escrito para um destinatário de livre escolha (real ou imaginado), sendo que o/a autor/a é o remetente. Como primeira atividade, a carta tornou-se uma oportunidade de refletir sobre o momento presente, em que a pandemia da covid-19 se revela o principal motivador, mas também de ser um espaço de expressão, desabafo, de imaginar possíveis cenários futuros e dar vazão a desejos e expectativas: “Esse é um assunto importante, a pandemia. Já faz mais de um ano que estou em casa em tempo integral, isso quer dizer 2 aniversários e muitos planos adiados. Mas sabe, apesar de parecer que o mundo caminha para um destino trágico (e eu tenho certeza que ainda vai piorar bastante), tenho aproveitado esse tempo para criar raízes fortes pra nós.” (A.C.O¹⁵. para Maravilhosa eu do futuro); “Mãe,

14. Seguindo as resoluções da Prograd/ UFMG para o Ensino Remoto Emergencial, os discentes que não possam realizar atividades nas aulas síncronas têm o direito de o fazerem de forma assíncrona e enviarem ao professor para avaliação, sem qualquer prejuízo.

15. As alunas e alunos, autoras e autores dos trabalhos citados, serão identificados apenas pelas iniciais de seus nomes, preservando seu anonimato.

você sempre foi meu maior exemplo. Mesmo quando eu não entendia bem o que isso significava. Nesses tempos tão difíceis pudemos conviver mais juntos e te ter me conforta todos os dias. Você sempre foi dona do melhor coração do mundo e sempre me surpreende com a sua bondade, a sua generosidade” (I. L. B.); “Eu, daqui de 2021, me pergunto todos os dias se você continua dançando. Daqui eu não consigo pensar um mundo nosso em que a dança não seja peça fundamental, ou que ela não guie nossos passos, mesmo com todos esses questionamentos que têm surgido por aqui” (A. B. para o futuro A. B.).

Na aula síncrona seguinte, pedimos de forma voluntária que alguns leiam em voz alta, e depois comentamos no coletivo, tornando-se um dispositivo de identificação, reconhecimento, como apontou um aluno no *Diário de bordo*: “Outro momento marcante foi ouvir as cartas para o futuro dos colegas, de olhos fechados. Em suma, era tudo matéria de afeto. Infelizmente, acho que as palavras limitaram explicar o que senti naquele momento. Mas acho que ao mesmo tempo uma simples palavra pode definir: identificação. Não foi difícil me ver nos relatos, de forma assustadora, até. Apesar de não terem, muitas vezes, nenhuma conexão com a minha realidade” (D. V.).

O *Show de talentos* é um dos marcos da disciplina, implementado a partir do semestre 2017/2, e se tornou uma primeira experiência de apresentação performática individual, já que os *Manifestos* ocorrem apenas no encerramento do Curso. Os discentes devem demonstrar/exibir seu talento (em sentido *lato*) em performances de até cinco minutos. Após o anúncio da atividade, que deve ser preparada previamente para a aula síncrona seguinte, instala-se uma espécie de pânico, levando alguns discentes, num primeiro momento, a duvidarem de si mesmos, de questionarem o Professor sobre o que “você entende como talento” e buscando auxílio do Aluno-monitor.

O exercício promove um mergulho de cada um(a) em si mesmo(a), buscando reconhecer potencialidades e alargando os sentidos do significante *talento*. As performances são surpreendentes: desde uma aluna que consegue tocar a ponta do nariz com a língua; outro que descasca uma laranja inteira sem quebrar a casca; uma que é *expert* em “cultura inútil”; outros(as) que dançam, compõem, escrevem poemas, desenharam,

cozinham, bordam, pintam, editam vídeos, jogam, tocam instrumentos, recitam, representam, contam mentiras como se fossem verdades. A cada exposição, forma-se uma *teia de afetos*, em que cada um se afeta e é afetado pelos talentos, compondo um ambiente repleto de encantamento e empoderamento.

Na atividade *Memorial Afetivo*, alunas e alunos partilham suas memórias das aulas, manifestando-se sobre a disciplina e os modos como se relacionam com as práticas e a turma. Há poucas instruções: trazer pela memória e afetação o que mais marcou; o formato é livre, podem escrever, desenhar, pintar, fazer colagem, gravar um áudio, fazer um vídeo ou mesmo um texto tradicional. A liberdade de expressão é fundamental para o desenvolvimento de cada discente, já tão acostumado às normatizações da vida acadêmica cotidiana. Não à toa, a indicação de que a escolha é livre assusta alguns alunos e alunas, que se veem perdidos diante de tantas possibilidades. Entretanto, esse estado é apenas momentâneo, pois cada um(a) encontra seu modo de fazer o Memorial, pela possibilidade de explorar linguagens e formatos e se reconhecer neles. Compartilhamos alguns excertos de Memoriais recebidos nas duas turmas em modo remoto¹⁶:

Gosto de me expressar visualmente, mas não sou muito bom nas palavras. Para quem trabalha em reuniões, sabia que era um problema e que precisava melhorar. Na matrícula, vi que Performance da Presença poderia me ajudar com isto. E eu não estava errado. Sei que não só a minha presença faz o diálogo. Sei que a comunicação não está somente nas falas, gestos e expressões; sei que estar presente é performar – ou dar um espetáculo. Hoje são coisas que eu sei. Mas também sei que há descobertas que farei até o final da disciplina. (G.P.)

tela ruído roteiro podcast fábula recepção humano memorial audição
ruptura futuro movimento mosaico professor expressão audiência es-
pontâneo virtual acesso interação diversidade cena cultura cotidiano
consciência narrativa exercício arquivo palavras atividade aqueci-
mento autonomia silêncio covid-19 estalinhos transformação identi-
dade história social disciplina subjetividade espectador som diversão

16. Transcrevemos de alguns Manifestos a parte de escrita textual, pois vários desses vinham acompanhados de recursos visuais ou sonoros, em formatos diversificados e com a singularidade de cada aluno.

experiência emoção comunicar carta assistir síncrono computador linguagem encontro infância risadas zen performance amigos leitura videoaula personagem celular conectar partilha atenção público performance memória refletir autoconhecimento ato assíncrono corpo interioridade arte coreografia afetivo criatividade comunicação real descoberta coronavírus link off-line artista falar isolamento indivíduo oralidade performer estímulo pandemia Whatsapp natural símbolo desejo juarez reunião imagem criar objeto planos meet vocalidade ritual contador internet presença desenho sujeito narrar ouvinte com354 google música ouvido conto mundo wi-fi¹⁷ (B. S. S.)

[...] O corpo sendo trabalhado por trás da tela foi um dos ganhos que carreguei desde a primeira aula, me recordei do tratamento dos pés com carinho, o ato de massagear os próprios pés, tomar um tempo do dia para o cuidado com eles. Alongamento, relaxamento e essa consciência foi um dos muitos outros afetos [...] (L. C.)

Reconhecer e acolher todas as versões de si mesmo. (I. T. P.)

A pandemia acabou privando a gente de uma série de coisas, de experiências, inclusive da faculdade. Só que a aula de Comunicação e Expressão foi um meio de recuperar parcialmente isso. As aulas síncronas foram um certo respiro porque geralmente, quando a gente está tão imerso em computador, pelo menos no meu caso, eu não penso muito em me mover, me espreguiçar, fazer caretas e pensar sobre o corpo. Então foi um meio de fugir um pouco disso. As atividades foram bastante interessantes, inclusive. [...] (M. L. C.)

[...] Agir com tamanha LIBERDADE, sem me conter a tantas orientações com as quais já estava habituada, foi/é ao mesmo tempo uma agonia e uma dádiva. Agonia por me deixar desprendida de padrões, isso implica em dar espaço para a expressão da SUBJETIVIDADE, e é exatamente pelo mesmo motivo que acabou se tornando uma dádiva. É um presente redescobrir a AUTENTICIDADE que estava a muito tempo adormecida, além da exploração de uma CRIATIVIDADE que eu muitas vezes subestimo. [...] (T. L. C. M.)

Gostaria de aproveitar para agradecer pela forma como o conteúdo foi disponibilizado, em vídeos, podcasts, materiais para leitura, apre-

17. O trabalho consiste numa imagem, criada digitalmente, em que a disposição das palavras constitui a representação de um corpo humano com cabeça, tronco, membros superiores e inferiores.

sentações, dicas de conteúdos, etc. Para mim, foi algo muito dinâmico e agradável de acompanhar. (L. M.)

[...] Não sou mais o mesmo homem. Me libertei. Libertei-me de muitas amarras as quais sempre detestei. Agora, no momento em que os meus dedos tocam a superfície do teclado, a timidez não me consome mais e isso é sensacional. [...] (W.S.)

[...] agradeço pela experiência no espaço que me mostrou que minha expressão não é linear e que se mostrar pro outro é um momento rico e inspirador. agradeço aos outros e outras que o tornaram acolhedor através da comunicação. construí afeto, destemor e vontade de trocas e de experiências. (N. S.)

Ao final do semestre, eu tenho um misto de sensações ao lembrar dos encontros e dos nossos trabalhos. Durante esses 3 meses eu tive vergonha, timidez, incerteza e medo, mas também tive conforto, coragem, descobertas e felicidade. (R. E.)

O semestre encerra-se com a apresentação na última aula síncrona dos *Manifestos*, cenas curtas e performáticas individuais, de livre escolha sobre tema, formato e recursos expressivos utilizados. Chamamos de *grand finale* da disciplina, pois é nesse momento que os discentes podem convergir as experiências e aprendizados durante o Curso. A proposta é que se manifestem sobre o que e como desejam, que decidam sobre o que gostariam de compartilhar com o grupo. A única restrição é, caso haja textos falados, que não sejam lidos, mas decorados ou improvisados. As apresentações são muito emocionantes e contagiam os presentes. A ousadia dá o tom geral e a coragem é a mola propulsora dos manifestos, cujos temas variam e dos quais citamos algumas recorrências: abuso sexual e cultura do estupro, feminismos, machismo, saúde mental na Universidade (e por causa dela), morte e pandemia, violência de gênero e sexualidade, fé e religiosidade, protestos políticos, perspectivas profissionais, isolamento social e solidão, medo e ansiedade, amor. Após as apresentações, abrimos para a apreciação de todos e fazemos um balanço da disciplina. “Gratidão define”, disse uma aluna ao fim da última aula no semestre 2020/2, ecoando os vários *feedbacks* dos colegas.

Abominável Mundo Novo: a Performance no encontro entre a Educação e a Arte em tempos de pandemia – a perspectiva do Aluno-Monitor

Buscar qualquer aproximação de um entendimento do que estamos vivendo desde o começo da pandemia causada pelo vírus da covid-19 é desafiador. Palavras como superação, aprendizado, vitória e alegria são contidas para dar espaço a palavras como cuidado, equilíbrio, transformação, respiro e perseverança. São novos tempos e imposições onde a escuta e a observação se tornam preciosíssimas no ensino e nas relações, agora relações *online*.

Faço um recuo para encontrar o início da minha trajetória como monitor da disciplina. Enquanto licenciando em Teatro pela UFMG, vinha buscando, por identificação ou familiarização, com uma linguagem cênica que me proporcionasse utilizar de experiências diversas que tive ao longo da vida e encontrei a Performance-Arte. Não foi um encontro proposto e sim fruto de uma procura forte dentro da Universidade. O Curso de Teatro do qual fui discente não disponibilizava uma disciplina que tratasse sobre esse tema em específico. Nessa pesquisa, encontrei em outros Cursos o tema da Performance-Arte sendo discutido, pesquisado e experimentado, tanto nas Artes Visuais como na Comunicação Social. Fui em busca.

Pela internet, encontrei o *site* do Núcleo de Estudos em Estéticas do Performático e Experiência Comunicacional – NEEPEC e no Curso de Comunicação Social a disciplina “Tópicos de Laboratório em Comunicação Social: Comunicação e Expressão: a performance da presença” com vagas para Formação Livre. Após pesquisas de como a Performance-Arte se relacionava com a Comunicação Social e o Teatro me matriculei e fui aluno no semestre 2016/2.

Na turma do semestre seguinte, sob o efeito de ter encontrado muitas proximidades do que almejava nas interseções entre as linguagens do Teatro, da Performance, aliadas às experiências de vida, me volonta-

rirei como monitor junto ao professor-facilitador¹⁸ da disciplina, Juarez Guimarães Dias, que acolheu e aceitou meu pedido. Necessitava experimentar e aprofundar mais em pesquisar, como parte da minha trajetória acadêmica na Licenciatura em Teatro, os processos metodológicos da utilização da Performance-Arte e suas relações com o Teatro e a Comunicação social em um lugar multidisciplinar e repleto de atravessamentos.

Desde então venho junto ao professor experimentando, realizando e pesquisando as múltiplas possibilidades de ensino, ação e transformação que estes saberes e práticas artísticas, somados à Comunicação Social, proporcionam. Os encontros se expandiram para além da disciplina e da participação no Neepec, ao convidá-lo para orientar minha monografia de TCC em Licenciatura em Teatro e depois, na continuidade de estudos, a dirigir a montagem cênica de TCC do Bacharelado em Teatro, ambos na UFMG, que transformaram minha trajetória.

A artista, pesquisadora e professora Tânia Alice (2014) descreve a potências da Performance-Arte¹⁹ e seu poder de ação e transformação sobre os sujeitos nela envolvidos:

É nesse sentido que podemos entender a linguagem da performance: como uma linguagem que não constitui apenas uma representação de determinada situação ou contexto, mas que, realizando e efetuando-se, modifica o presente, influi ativamente nele, propondo transformações nos modelos de poder vigente, remodelando as subjetividades e as relações previamente estabelecidas. (ALICE, 2014, p. 34).

18. O professor facilitador da aprendizagem é aquele capaz de identificar as fortalezas e dificuldades dos alunos em determinadas disciplinas. Além disso, ajuda o aluno a desenvolver a autonomia nos estudos, permitindo despertar, incentivar, valorizar e exercitar o poder de pensar do indivíduo ao longo de todo o processo estudantil. Fonte: <https://www.jornalderolandia.com.br/noticias/7136-professor+como+facilitador+da+aprendizagem+como+funciona+no+kumon/> Acesso em 29 jun. 2021.

19. É preciso fazer certa distinção entre a Performance-Arte, em sentido estrito, linguagem com fins artísticos, desenvolvida a partir da segunda metade do século XX (COHEN, Renato. Performance como linguagem. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013), e a performance, em sentido lato, como ações realizadas por artistas e não-artistas no cotidiano e presente em vários contextos e situações (SCHECHNER, 2003). Ambas são utilizadas na disciplina como metodologia de ensino-aprendizagem.

Nesse movimento de romper com o poder estabelecido em nosso dia a dia, em nossas rotinas diárias e nos vários condicionamentos impostos a que somos lançados, uma nova situação, inesperada, rompeu com todas essas condições. A chegada da pandemia da covid-19 e a necessidade de entrarmos em isolamento social com a suspensão das aulas presenciais alteraram toda a rotina e planejamento, incluindo essa disciplina, que tem forte caráter prático e prescindia da interação entre os corpos. O que se apresentava era um universo totalmente desconhecido em que o mundo nos oferecia milhares de informações diárias por todos os meios de comunicação disponíveis. Entre elas, muitas informações falsas, informações imprecisas e especulativas que tivemos que aprender a filtrar até começarmos a compreender de fato do que se tratava a pandemia.

Questões relacionadas ao futuro pulsavam em mim, incertezas, ansiedades, receios e a falta de perspectivas com relação ao próximo passo a ser dado, somadas a uma completa desarmonização dos líderes políticos no Brasil, me deixavam à deriva. Sentia que precisava me apegar em algo mesmo que de forma incerta, mesmo que à deriva, mesmo que ao vento. Foi onde, como um grito no deserto, me veio a Arte como possibilidade de emergir do caos instalado. Comecei a me perguntar: O que a Arte está fazendo nesse contexto? Onde está a Arte neste momento? Como ela está respirando? Precisava da Arte como oxigênio para respirar?

Como Arte-educador necessitava entender melhor pelo viés da arte e da performance qual ar respirar e como respirar. Mesmo embriagado pelas redes sociais digitais e noticiários em fluxo, mergulhei novamente na internet. E neste mergulho pensei sobre a trajetória da pandemia da covid-19, desde onde ela começou até onde me afetava diretamente naquele momento. Como o vírus parecia ter vindo do Oriente para o Ocidente, da Ásia para a Europa, da Europa para os EUA, e desses para o Brasil, comecei a pesquisar sobre modos como os artistas e arte-educadores dos países em que o vírus se estabeleceu antes de chegar ao Brasil estavam agindo frente à pandemia.

Neste movimento, pesquisei no Google por palavras-chave como performance, teatro, pandemia, arte, e o nome de alguns países. Descobri uma série de experimentações artísticas online, oficinas e laboratórios

artísticos nos países onde a pandemia da covid-19 já tinha se instalado. Comecei a estabelecer contatos com artistas de diferentes lugares e a participar de oficinas online realizadas no México, Espanha e em alguns países da América do Sul. No Brasil, arte-educadores e artistas ainda estavam se adaptando às possibilidades do trabalho online, enquanto aqueles, por estarem lidando há mais tempo com a pandemia, avançavam na utilização de plataformas digitais como espaços possíveis de experimentação e criação artísticas e de ensino. Foram nesses lugares que encontrei ar para novos mergulhos e respiros.

Por outro lado, também busquei participar de oficinas online, desenvolvidas especificamente no Brasil, sobre Ensino a Distância e o Ensino Remoto Emergencial, que muito enriqueceram meu repertório enquanto licenciando em Teatro, podendo contribuir para a adaptação da disciplina junto com o professor. Com o anúncio do novo calendário de retorno das aulas na UFMG, em modo remoto, nos reunimos e acompanhei suas propostas e desenvolvimento de planos de ações, compreendendo o novo desafio das aulas em formato online, mantendo as práticas físicas, o uso da voz, do espaço e das possibilidades do corpo em cena.

O professor e eu somamos nossas experiências adquiridas com Cursos, oficinas e laboratórios online durante a pandemia, com trabalhos, pesquisas e experimentações do professor sobre modos de performance em plataformas digitais²⁰ e suas relações com o Teatro e a Comunicação Social. Pude acompanhar e contribuir com propostas de exercícios na estruturação dos planos de aula da disciplina em formato Ensino Remoto Emergencial. Os desafios eram muitos: como a turma iria receber, como seria a adaptação de atividades presenciais para o formato online e como as conexões poderiam se estabelecer individualmente e em grupo.

No Plano de Ensino, o professor manteve alguns procedimentos metodológicos, que são a espinha dorsal do corpo (mutável) da disciplina como: o *Diário de bordo*, a roda no começo e no final aberta para os estudantes relatarem suas impressões sobre as aulas e seus desdobra-

20. Trata-se de pesquisas realizadas no Neepec que originaram a disciplina “Tópicos em Comunicação Social: Autoficção e performance em redes sociais digitais” ofertada pelos Cursos de Graduação da área de Comunicação Social da UFMG.

mentos e o *Manifesto* como trabalho final. Foram adaptadas e expandidas as possibilidades de uso dos recursos digitais como microfones e câmeras, utilizados como linguagem durante algumas práticas. Fomos surpreendidos pelos ótimos resultados e empenho dos alunos e alunas pois, conforme aponta Tânia Alice (2014, p. 38), há necessidade de acolhimento mesmo em tempos quase exclusivamente virtuais: “Na era da virtualidade e das relações sempre mais distanciadas, oferecer presença, cuidado e atenção se torna um dos motores e fermentos da performance, que a tornam potente.”

Acompanhei duas turmas durante os dois primeiros semestres do ERE, enquanto concluía minha segunda graduação em Teatro e encerrava minha trajetória na UFMG. Com a infeliz permanência da pandemia da covid-19 e suas consequências desastrosas e mortais, a experiência que tive como monitor nessa disciplina, sobretudo no período remoto, foi sem dúvida o que me alimentou enquanto ser humano que acredita na Arte como metodologia científica e geradora de produção de conhecimentos que passam pelos corpos e pelas experiências, tanto individuais quanto coletivas, que somaram em um novo olhar para um mundo. Um novo mundo mais sensível, acolhedor, de afeto, no qual almejo viver. Um mundo onde é possível construir pontes com saberes distintos e afins, de uma forma multidisciplinar e necessária na formação e capacitação de alunas e alunos em suas variadas formas e linguagens. E de maneira sempre inclusiva.

Referências

ALICE, Tânia. *Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos*. São Paulo: Catálogo Palco Giratório do SESC: 2014. Disponível em <http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf>

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CORREIA, Manuela. O tempo do actor em cena é o tempo do presente. In: O BANDO. *Afetos e reflexos de um trajecto*. Palmela: Teatro O Bando, 2009, p. 103-108.

DAMÁSIO, António. *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Trad. Luís Oliveira Santos. Lisboa: Círculo de Leitores, 2010.

DIAS, Juarez Guimarães. *Narrativas em cena: Aderbal Freire-Filho (Brasil) e João Brites (Portugal)*. Rio de Janeiro: Móbile Editorial/ FAPERJ, 2015.

GOFFMAN, Erwin. *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Transaction Publishers, 2005.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo*. Trad. Fábio dos Santos Creder. 4ª ed. Pedrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Pertópolis, RJ: Editora Vozes, 2001, p. 11-25.

MORICEAU, Jean-Luc. *Afetos na pesquisa acadêmica*. Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2020.

MORICEAU, Jean-Luc e MENDONÇA, Carlos Magno Camargos. Afetos e experiência estética: uma abordagem possível. In: MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; DUARTE, Eduardo e CARDOSO FILHO, Jorge (Orgs.). *Comunicação e sensibilidade: pistas metodológicas*. Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2016, p. 79-98.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível – Estética e política*. Trad. Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO experimental org; Ed. 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramalhete et al. São Paulo: Ed. 34, 1995.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: *O PERCEVEJO - Revista de Teatro, Crítica e Estética*, v. 11, n. 12, pp. 25-50, 2003.

SCHECHNER, Richard. *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Org. Zeca Ligiéro. Trad. Augusto Rodrigues da Silva Junior [et al]. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

TURNER, Victor. *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar*. Trad. Michele Markowitz e Juliana Romeiro, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CAPÍTULO 21

Experiências temáticas de pesquisa em Projetos C-Jornalismo a partir dos acervos da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional

NÍSIO TEIXEIRA

A atividade de Projetos C, situada no penúltimo ano do Curso de acordo com o atual Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Minas Gerais (PPCJ/UFMG, 2015), fecha um ciclo de cinco atividades especiais – projetos – desenvolvidas ao longo da formação discente em Jornalismo, que permitem a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão a partir do interesse e das necessidades das/os estudantes. Elas/es “recebem um acompanhamento regular mínimo presencial de 30 horas por parte dos docentes, encarregados de avaliar o seu desenvolvimento e a finalização da atividade que será feita em 90 horas ao longo do semestre, em horário distinto da disciplina” (PPCJ/UFMG, 2015, p. 36). Interesse e necessidades, todavia, ainda segundo o PPCJ, pautados pelos pressupostos gerais de posicionamento crítico perante às questões emergentes na sociedade perpassadas por temáticas transversais em torno da ética, história do jornalismo, diversidade étnico-racial e de gênero, dentre outras (PPCJ/UFMG).

Este ciclo tem início em projetos A, no segundo período do Curso, com projetos A1, que se desdobra no semestre seguinte para A2. Neste primeiro movimento, de formação de repertório, as atividades são gerais

para todos os três Cursos, sem indicar a especificidade da Comunicação Social - diferentemente do que já vai acontecer nas fases subsequentes de projetos B e C já cancelados, no caso, como “jornalismo”. Em projetos A destaca-se do objetivo principal a reunião de referências essenciais para o campo do audiovisual (A1) e da pesquisa na área (A2). A etapa seguinte, dos projetos B (igualmente ofertada em semestres distintos como B1 e B2), uma vez já demarcada pelo Curso escolhido pela/o discente, se caracteriza por uma monitoria profissional de interesse da/o estudante (diferenciada em cada um dos dois semestres), descritiva e reflexiva, dentro do jornalismo, tais como “acompanhamento de rotinas profissionais, visitas técnicas ou estudo de caso. O objetivo é que os estudantes conheçam de perto as rotinas, os instrumentos e a dinâmica de uma prática profissional de Jornalismo” (id.ibid.).

Em projetos C (ofertado em um único semestre) esta etapa será “de natureza analítica: os estudantes desenvolverão a análise de diferentes produtos e/ou serviços comunicativos, com foco especialmente em práticas de Jornalismo” (id.ibid.), aspecto que se reverbera na ementa da disciplina: “análise crítica de produto da comunicação, com aproximação de teorias e dados empíricos, além de experimentação metodológica. Aquisição de repertório avançado de produtos da comunicação como filmes, programas de tevê e rádio, jornais e revistas” e nos objetivos: “relacionar as atividades acadêmicas e profissionais com as diretrizes norteadoras do domínio jornalístico, em suas dimensões práticas, organizacionais, éticas, históricas. Apontar as potencialidades e os limites de seu percurso” - o que retoma também os pressupostos gerais anteriormente mencionados.

Minha primeira experiência docente na disciplina ocorreu no segundo semestre de 2015, quando o jornalismo ainda era uma habilitação no Curso de Comunicação Social. Nessa oportunidade já incluí a ideia de experimentar exercício metodológico em torno do exame das textualidades oferecidas pela pesquisa de palavras nas publicações disponibilizadas na Coleção Digital de Jornais e Revisas da Hemero-

teca Digital da Biblioteca Nacional¹. A ideia foi aplicar em sala uma metodologia de pesquisa jornalística pela extratificação e organização cronológica de ocorrências, como demonstramos previamente com outro intérprete da Era do Rádio, João Petra de Barros, para o jornal *A Noite* (TEIXEIRA, 2013). A ideia seria aprimorada quando retorno à disciplina em 2019, sendo o jornalismo já um Curso autônomo. Nessa ocasião, a partir de um primeiro exame das páginas destes veículos como sugerido por Antunes (2005), a tentativa foi de oferecer às/aos discentes um olhar historicizado de interpretação dessa textualidade em fotografias, notícias, entrevistas, notas, anúncios, dentre outros materiais, sobre os quais incidiria o debate ético, a discussão da visibilidade de gênero, etnia, além da percepção histórica de variações editoriais e estilísticas do veículo ao longo do arco temporal analisado. Tentativa essa inspirada a partir das proposições de Barbosa (2012; 2018) e Jácome (2020) em que o presente instante da leitura e percepção temporal dialoga de forma espiralada e heterogênea com um passado igualmente fractalizado e que pode ser textualmente “lido” - como na metáfora de “O jornal e suas metamorfoses”, microconto de Julio Cortázar:

Um senhor pega um bonde depois de comprar o jornal e pô-lo debaixo do braço. Meia hora depois, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço. Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas que o senhor abandona num banco da praça. Mal fica sozinho na praça, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que um rapaz o descobre, o lê e o deixa transformado num monte de folhas impressas. (...) Depois [uma senhora] leva-o para casa e no caminho aproveita-o para embrulhar um molho de celga, que é para o que servem os jornais depois dessas excitantes metamorfoses. (CORTÁZAR, 1983, p. 64-65)

Assim, cinco anos depois de ter lecionado pela primeira vez a disciplina no antigo Curso de Comunicação Social, foi esse o conjunto de premissas consideradas e atualizadas quando recebi a disciplina de

1. Disponível em <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em 27 de junho de 2021.

projetos C - Jornalismo, novamente como encargo didático em 2020, posteriormente adequado ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

2019/1: primeiro formato

Antes de trazer a experiência da disciplina no contexto do ERE em 2020, acho importante detalhar um pouco mais essa experiência de 2019, que foi crucial para amadurecer a proposta iniciada em 2015 e, involuntariamente, preparar o terreno para o bom desempenho no que viria a ser a oferta em 2020. Como dito, fui guiado pelas premissas básicas da ideia de projetos em torno da escolha de um tema de interesse discente que, tal como já experimentado em 2015/2, pudesse ser objeto também de busca pelas páginas das publicações da Hemeroteca através de palavras-chave retiradas desta temática escolhida.

Em 2019/1, a/o discente recebia ainda uma série de indicações de leitura estabelecidas pelo professor para subsidiar a discussão em torno da temática definida, estimulada pelo acionamento da lembrança e da recorrência da/do próprio discente a textos lidos e/ou discutidos em sala por outras disciplinas no semestre em Curso ou anteriores. Em alguns casos, esse interesse discente partiu, em menor grau, de temáticas oriundas igualmente de debates em outras disciplinas e, em maior grau, de discussões em torno do trabalho de conclusão de Curso: afinal, na grande maioria, o/a discente de Projetos C estava matriculado naquele mesmo semestre letivo na disciplina de Seminários de Projetos Experimentais. Ou seja, começava seu planejamento para o trabalho final, fosse ele monografia ou trabalho prático. Também não era incomum haver discentes que já tinham iniciado a confecção de seu TCC, estando no primeiro ou segundo semestre de seu projeto experimental.

De toda forma, o fato de Projetos C se situar na fração mais avançada no Curso contribuiu em muito para a dinâmica da disciplina desde a primeira experiência em 2015/2, pois muitas trocas, sugestões e ideias aconteciam durante as fases de planejamento e definição das temáticas a serem trabalhadas. No caso específico ainda desta experiência em Projetos C no Jornalismo outra particularidade acabou pontuando a dinâmica de trabalho: naquele início de 2019, reencontrava a senhora Antônia de Moraes, moradora de Vespasiano e pesquisadora da cantora

luso-brasileira Ester de Abreu (1921-1997), que seguia com o interesse de publicar uma biografia sobre a cantora. Com o objetivo de criar algo que pudesse auxiliar a biógrafa a organizar o vasto material que possuía da cantora, além das páginas já escritas sobre a vida da artista, eu e a turma, a partir de uma visita da autora em sala, propusemos ainda realizar uma recuperação do material sobre a cantora realizando uma busca por décadas em todo o acervo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional utilizando como palavra-chave o nome artístico da cantora “Ester de Abreu”. Aí a ideia foi a de organizar as ocorrências em cada publicação pesquisada, de modo que, ao final, a autora pudesse ter uma planilha-guia com uma linha do tempo dos veículos, manchetes, datas e páginas das mais variadas informações publicadas sobre a cantora.

Assim, grupos de discentes foram organizados para cada veículo (ou conjunto de veículos, afinal só algumas publicações perpassaram todas as décadas de vida de Ester no Brasil, entre 1950 e 1990) de modo que, antes de trazer o “balanço” das ocorrências da cantora por ano em determinada publicação, o/a discente experimentava ali esse exercício de uma *flanerie* sobre a textualidade jornalística oferecida ao folhear as páginas da publicação. E, por conta disso, também era capaz de fazer um outro tipo de “balanço” desejado: a leitura crítica de algum aspecto que lhe chamara a atenção no veículo, tais como algumas características do periódico escolhido, impressões gerais, gráficas, textuais sobre estilo, ética e ideologia da publicação.

No caso, portanto, coletivizava-se em cada grupo, além da organização das ocorrências por Ester de Abreu, uma leitura crítica geral e perfil histórico do(s) veículo(s) analisado(s) e a partir desse exercício, particularizava-se na/no discente alguma retenção no exame textual de maior interesse da publicação, em olhar atento já atento também à temática que gostaria de pesquisar. Assim, de um lado, houve a entrega de centenas de páginas contendo uma linha do tempo das ocorrências de Ester em forma de listas com os veículos analisados. Por outro lado, como disposto, uma série de análises textuais das temáticas de interesse, em amostras não muito amplas, obviamente, mas bem recortadas, foi retirada também dessa atividade: ou seja, dois levantamentos ao mesmo

tempo. No caso das temáticas, dentre os resultados, tivemos: uma leitura das tirinhas do jornal *A Noite*, pelas discentes Érica Santos e Gabriele Álvares; análise das capas da revista *Radiolândia*, por Ana Carolina Nicolau; das primeiras páginas do jornal *Última Hora* (RJ), por João Vitor e Natália Reis e sobre a Guerra Fria em O Estado de São Paulo (SP), *Jornal do Brasil*, *Diário de Notícias e Correio da Manhã* (RJ), por Bruno Simões; anúncios farmacêuticos na *Revista do Rádio* por Giulliana Santos, Larissa Vieira, Naide Sousa e Vitória Brunini; anúncios sobre loucura no *Diário de Pernambuco* por Mariana Costa e sobre propaganda tabagista de 1960 e 2010 no *JB* (RJ), por Felipe Werneck; análise da coluna “*Correio folclórico*” do jornal *Correio Paulistano*, por Camila Maria e Marcela Brito; futebol feminino e futebol em Minas Gerais nos anos de 1890 a 1950, respectivamente por Mateus Santos e João Pedro de Carvalho e, por fim, *Fotojornalismo*, por Pedro Antuñia e Mateus Carvalho. Até mesmo retenções analíticas maiores sobre Ester de Abreu foram objetos de interesse discente para além da contribuição ao quadro de ocorrências, como a relação dela com o então prefeito do Rio, explorada na imprensa carioca pelo *Diário da Noite* (como analisado por Helder Alves), na revista *Careta* (por Leila Barbosa) e *A Luta Democrática* (por João Pedro de Carvalho).

A atividade foi avaliada muito positivamente pelas/os discentes² e, em minha autoavaliação, considerei a qualidade dos trabalhos muito boa e, sobretudo, uma experimentação metodológica altamente interessante e condizente com a proposta da disciplina, ementa, objetivos e o momento de formação discente no Curso. Formação que assim se conectava ali também à pesquisa que desenvolvo, bem como, no caso da novidade extra biográfica, a um caráter extensionista da ação, ao auxiliar o trabalho biográfico de Antônia Moraes sobre Ester de Abreu.

2. 16 discentes de um universo de 18 respondentes disseram que a atuação do(a) docente contribuiu totalmente ou muito para o aprendizado e 17 discentes dos 18 respondentes afirmaram o cumprimento integral do plano de ensino ou de orientação proposto para essa atividade acadêmica. (Relatório de estatísticas de docente por turma, 2019/1, Projetos C - Jornalismo).

2020/1 e 2020/2: sob o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O início do semestre letivo de 2020/1 possibilitou um primeiro – e único – encontro presencial com a turma de Projetos C, para a qual eu seria novamente designado (tanto naquele semestre como no seguinte: 2020/2). Neste primeiro encontro, expliquei toda a trajetória conceitual da disciplina e de como a proposta metodológica anterior havia funcionado muito bem, permitindo alcançar os objetivos e a ementa da disciplina a partir de um exercício de pesquisa hemerotécnica digital nos acervos da Biblioteca Nacional. Também comentei que a proposta havia permitido até mesmo avançar para algo mais aprimorado como visto no caso de Ester de Abreu: a criação – e inclusão – de uma potencial discussão biográfica no arco das textualidades a serem examinadas pela disciplina. Todavia, não tínhamos um personagem para epicentro da análise como fora com Ester de Abreu e a sra. Antônia de Moraes no semestre anterior. Algumas proposições foram feitas no encontro inicial, ficando o segundo encontro destinado à manutenção ou não desta possibilidade.

Com a suspensão presencial das atividades didáticas na UFMG em 18 de março de 2020 e o retorno em agosto, o misto de expectativas, ansiedade e incertezas fez com que a ideia do exercício biográfico fosse descartada de pronto. Mas todas as etapas anteriores em torno da pesquisa de veículo e temática foram retomadas e adaptadas à circunstância de aumento de grupos menores e/ou efetivamente até mesmo trabalhos individuais. Aumentava-se o arco do trabalho docente, mas ganhava-se, nesse aspecto, uma gama maior de exemplos e de análises a serem realizadas em torno dos jornais e revistas disponibilizados na Biblioteca Nacional. Por outro lado, se no semestre anterior tivemos a presença da própria Antônia de Moraes, que retornou à sala para receber o material e comentar com o olhar contemporâneo de uma pesquisadora que viveu a Era do Rádio algumas interessantes descobertas encontradas pelas discentes, senti a necessidade de reforçar a importância deste exercício

diacrônico da leitura desse passado com alguma referência próxima, não necessariamente contemporânea.

O fato de já utilizar o acervo remoto da Biblioteca Nacional com familiaridade prévia, sobretudo exercida nos moldes desejados para 2020/1 ainda no ambiente de ensino no ano anterior com a turma de 2019/1, facilitou muito a identificação e o preparo dessa orientação ao sistema de pesquisa e consulta da Hemeroteca Digital para as turmas do ERE. As principais dúvidas e questões de navegação puderam ser gravadas em uma videoaula específica sobre o sistema. Um exemplo: 20 ocorrências foram encontradas sobre o termo de interesse, “literatura feminina”, na década de 1930 (1930 a 1939), no jornal Correio da Manhã (RJ). Supondo que, em um primeiro dia de pesquisa as/os discentes tivessem examinado metade das ocorrências, ao retomar o trabalho no dia seguinte, não haveria tanto problema em clicar 10 vezes os resultados até chegar na 11a. ocorrência e retomar o trabalho. Todavia, tínhamos que considerar que às vezes o resultado de pesquisas trazia dezenas e até mesmo centenas de ocorrências. E assim foi explicada a importância de se copiar e registrar o número de edição da última ocorrência pesquisada no dia do alto da página, porque ao retomar o trabalho, há uma navegação pelas pastas, disponíveis no canto superior esquerdo dos resultados, que identifica a edição em que o trabalho de pesquisa parou e permite retomá-lo diretamente na ocorrência de sequência da investigação.

Outra decisão importante foi a de definir o calendário de encontros síncronos da disciplina. Normalmente, em qualquer ocasião em que recebi encargo didático em Projetos, preferi sempre organizar metade da carga horária presencial/síncrona em três ou quatro encontros seguidos logo a partir do início do semestre. Essa sequência próxima de aulas possibilita um maior entendimento da proposta pela turma, definição de leituras, esclarecimentos conceituais e metodologia. Esta etapa preparatória termina com a entrega final da definição da proposta temática a ser analisada, bem como da(s) publicação(ões) que serão objeto de pesquisa pelas/pelos discentes.

Considero essa decisão fundamental para o bom funcionamento da disciplina, pois as duas etapas ulteriores serão desdobradas a partir de uma boa e adequada proposição, incluindo a indicação de leituras e observações específicas direcionadas a cada um dos temas propostos. Assim, facilita o processo da etapa seguinte, que privilegia um olhar mais síncrono nas características da publicação: estilo, ética, história, ideologia, cabendo à/ao discente e/ou grupo responsável produzir um relatório e uma apresentação em que destaca esses aspectos da publicação de modo geral. Depois, em recorte mais específico, algo que mereceu a atenção discente, elementos da publicação (textual, gráfico, social etc.) que acionaram o interesse e por qual razão. Esta decisão será importante para a segunda etapa, que deve tensionar, de modo diacrônico como citado, o *corpus* examinado na fase 1 para algum contraponto provocado pela contemporaneidade: o tema, a publicação etc. Por fim, em uma etapa de finalização, os materiais coletados nas duas etapas anteriores são entregues. Para cada etapa de realização é aberto um fórum no ambiente Moodle, de modo que o acesso a dúvidas, esclarecimentos ou simplesmente o acompanhamento dos trabalhos seja feito de forma coletiva. Já no que tange à avaliação, ela é definida por estes quatro movimentos: entrega definitiva da proposta; primeiro relatório; segundo relatório e trabalho final – todas solicitadas como tarefas também no ambiente Moodle. Uma possível organização do cronograma da disciplina no semestre letivo pode ser vista no quadro I.

As apresentações dos trabalhos acontecem em datas que são indicadas no cronograma, de maneira síncrona, sendo facultado ao grupo, se for o caso, definir quem ou quais falarão pela equipe. Os trabalhos exigidos para apresentação de trabalho síncrono ou mesmo as apresentações poderão ser postados de maneira assíncrona no Moodle pelos integrantes entre 24 horas até o prazo limite máximo de 72 horas após a data estipulada para a apresentação.

Cronograma – Projetos C – Jornalismo (ERE)					
Unidade	Ações	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4
I apresentação da disciplina e definição das propostas	Proposição de percurso da disciplina, exemplos e tematização das pesquisas do semestre	Aula 1			
		Aula 2			
	Debates e perguntas em torno do tema	Aula 3			
II perspectiva sincrônica: estudo de caso/ características da publicação escolhida	Disponibilidade tutorial para redefinições, ajustes, indicações de leitura para o primeiro relatório	Aula 4			
	Apresentação		Aula 5		
III perspectiva diacrônica: contraposição contemporânea	Disponibilidade tutorial para ajustes e indicações de leitura para o segundo relatório			Aula 6	
	Apresentação				Aula 7
	Finalização				Aula 8

QUADRO 1

FONTE: Elaboração do autor

A ordem das apresentações é feita mediante sorteio realizado online. Normalmente as apresentações têm de 8 a 10 minutos e após cada apresentação, um/uma discente escalado para apresentar na sequência comenta ou formula uma pergunta em até 2 minutos, sendo franqueada depois a sabatina para outros discentes da disciplina. Em seguida apresenta-se o segundo trabalho, tendo obrigatoriamente a intervenção de representante do terceiro e assim sucessivamente até a última apresentação, que terá o comentário realizado pelo(s) responsável(is) do primeiro trabalho daquela aula. O professor, claro, também interfere pontualmente com comentários e perguntas ao longo de todo o processo.

Foi essa a proposta pedagógica levada a cabo no primeiro semestre (2020/1: diurno) e repetida no segundo (2020/2: noturno). Neste caso,

com o aperfeiçoamento do *timing* de algumas dinâmicas e organizações, sobretudo na apresentação e adaptação ao noturno, que apresenta, em função das vagas de entrada em Jornalismo, em média, o dobro de discentes (40) do turno da manhã (20) e, por isso, teve uma data extra no cronograma. Na finalização da disciplina, discentes são convidados a avaliar a mesma, tanto no momento público do fechamento da última aula como no fórum do Moodle e ainda também na alternativa de envio de mensagem privada (ver anexo II).

Assim, em 2020, sob o contexto do ERE, tivemos, no primeiro semestre letivo de 2020/1, 13 trabalhos produzidos (turno diurno) e, no semestre letivo de 2020/2, outros 16 trabalhos produzidos (turno noturno), perfazendo um total de 29 trabalhos, sendo dois deles parcialmente realizados. Em todos os casos foi consultado o acervo digital da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, salvo por um grupo que tinha acesso ao arquivo do jornal Estado de S. Paulo e preferiu desenvolver sua análise a partir daí (ver anexo I). Aliás, a não disponibilidade de alguns anos e sobretudo de outros veículos indisponibilizados na Hemeroteca, como o Globo, Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, Estado de Minas são ressalvas importantes que faremos na autoavaliação (ver anexo II).

Mas, olhando para essa produção realizada do ano de 2020 podemos dizer que encontramos uma interessante miríade de temas e assuntos. Se organizadas, grosso modo, segundo tradicionais critérios de cadernos editoriais, as pesquisas realizadas poderiam estar:

- Cultura: literatura (Adélia Prado) e cinema (“...E o vento levou” x “Vingadores-Ultimato”), com destaque para a música (Chiquinha Gonzaga), aí sobretudo o poprock nacional (Tim Maia; Rita Lee; Rock in Rio) e até mesmo um “colunismo social” focado na celebridade da realeza britânica (Diana Spencer e Meghan Markle);
- Política, o destaque vai para tópicos relacionados ao contexto histórico do golpe civil-militar brasileiro de 1964 ou próximo dele (Cobertura das eleições de Jânio Quadros e Jair Bolsonaro; Cobertura do AI-5 em três tempos; Morte de Vladimir Herzog); a política relacionada com a saúde na comparação com a discussão sobre o SUS na Constituinte em 1988 e em 2020; dois exercícios

de verbetes: o termo “conservadorismo” em dois momentos no Jornal do Brasil e o termo “milícia” em três periódicos cariocas e, por fim, comentários sobre a varguista Revista de Imigração e Colonização Nacional.

- Esportes encontramos também variadas abordagens (finais da Copa do Mundo em 1970 e 2020, Olimpíadas adiadas no Japão de 1940 e 2020, Morte de Ayrton Senna e repercussões na Fórmula 1);
- Cidades: tragédias coletivas (ruptura da barragem na Pampulha em 1954), feminicídio (o caso do “maníaco do parque”) e fenômeno natural (o eclipse de 1947 em Bocaiúva);
- destacamos ainda dois focos especiais: I) a cobertura sobre o feminino nas publicações dos anos 1930 sob o viés da literatura e, nos anos 1950 e 1960, sob o viés da moda e direitos da mulher. Inclui-se aí ainda uma terceira pesquisa mais específica sobre vida sexual nesse período e outra trazendo breve perfil da primeira prefeita eleita no Brasil nos anos 1920. E, por fim, II) trabalhos realizados sobre a covid-19, desde numa perspectiva mais ampla na contraposição da cobertura atual com a influenza de 1918, mas também com pesquisas específicas e igualmente comparativos das duas épocas em torno das percepções da juventude, do Carnaval e das polêmicas em torno da vacinação.

Considerações finais

Apesar da boa avaliação da proposta (ver anexo II), consideramos que o exercício metodológico para esta disciplina no ERE pode ser depurado no que tange a um ponto de partida ainda mais sistematizado na definição e escolha de métodos. Todavia, este desafio revela-se constante ante o diverso interesse apresentado pelos discentes. Inclusive pelo fato da autonomia na escolha desse objeto e sua respectiva experimentação metodológica ante os propósitos da disciplina serem pontos extremamente importantes, conforme reforçado de forma quase unânime nos depoimentos de avaliação. Esta própria variação temática e de confi-

guração das pesquisas em grupos, duplas ou individuais, acentuada no contexto do ensino remoto emergencial, exige ainda também um melhor aprimoramento do *timing* e da configuração do cronograma e sobretudo das apresentações online, como também recomendado na avaliação dos discentes. Destarte, acredito que essa formatação da atividade para o ensino remoto emergencial foi extremamente bem sucedida. Não só por recorrer a uma ferramenta já disponível remotamente e de familiaridade previamente conhecida pelo docente em dois semestres letivos presenciais (2015/2 e 2019/1), mas porque, efetivamente, em 2019/1 também boa parte das pesquisas e levantamentos realizados pelos discentes na perspectiva aqui realizada já havia ocorrido considerando o tempo de uso assíncrono dessa ferramenta para desenvolver as etapas da pesquisa. Assim, podemos dizer que esse exercício prévio da ferramenta principal de trabalho da disciplina – o site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – e sua aplicação pedagógica na proposta adaptada ao ERE foi um fator extremamente importante para o bom desempenho da mesma no ensino remoto.

Outro aspecto importante que vale destacar é o caráter orgânico desta ação pedagógica em relação aos objetivos da atividade: análise crítica, com aproximação teórica e empírica de produto da comunicação, experimentação metodológica, repertório avançado. Com o objetivo de entregar um produto perpassado ainda por uma discussão de aspectos relacionados à prática, à ética, à organização editorial e à história do jornalismo provocados de maneira, digamos, “revertida”, indutiva, a partir dos exemplos escolhidos pelas/os estudantes.

Como sempre colocado ao final do semestre de maneira geral para a turma e pontual na devolução da correção da última versão do trabalho, percebo que em maior ou menor grau, cada um dos trabalhos conseguiu sistematizar de modo bem interessante essa organicidade proposta da disciplina nos relatórios finais. A grande maioria dos trabalhos poderia ser usada tranquilamente como um embrião teórico-empírico para se desenvolver e ser apresentada como uma comunicação em eventos da área.

Ao fim e ao cabo o exercício proposto à disciplina pode se revelar não só acadêmica, histórica, como também subjetivamente poético: afinal, a

página da publicação de interesse discente pesquisada era apenas parte de um conjunto de um grande monte de folhas impressas digitalizadas pela Biblioteca Nacional. Ao se metamorfosearem novamente como páginas de publicações acionadas pela pesquisa, tais páginas tornam-se tão inéditas para os curiosos olhares discentes de 2020 como o foram para aqueles atentos leitores de seu tempo - olhares que então se encontram nessa interessante sintonia que torna o outrora, agora.

Referências

ANTUNES, Elton. Os tempos do disCurso no jornal - fotografia, títulos e diagramação. *Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005.*

BARBOSA, Mariana Carlos. Cenários de transformação: Jornalismo e História no século XXI. *Revista Famecos*. Porto Alegre, v. 19, n. 2, pp. 458-480, maio/agosto 2012.

BARBOSA, Marialva Carlos. Uma história da imprensa e do jornalismo - por entre os caminhos de pesquisa. *Intercom – RBCC*. São Paulo, v.41, n.2, p.21-36, mai./ago. 2018.

CORTÁZAR, Julio. O jornal e suas metamorfoses. In: *Histórias de Cronópios e Famas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 64-65. 4a. Edição. Tradução de Glória Rodrigues.

JÁCOME, Phellipy. *A constituição moderna do jornalismo no Brasil*. Curitiba: Apris, 2020.

PROJETO PEDAGÓGICO DO Curso DE JORNALISMO DA Universidade FEDERAL DE MINAS GERAIS. (PPCJ). Colegiado de Jornalismo. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

TEIXEIRA, N. João Petra de Barros: Dois tempos da carreira de um nome em dois tempos do rádio brasileiro – um exame nas páginas dos jornais A Noite e A Noite – Suplemento e na discografia do intérprete. *Anais do V Musicom*. Belém, 2013.

Quadro síntese dos trabalhos realizados em Projetos C – Jornalismo – ERE					
2020/1 (diurno. 21 discentes, 13 trabalhos)			2020/2 (noturno. 39 discentes, 16 trabalhos)		
Discente(s)	Tema de interesse	Periódico(s) analisado(s)	Discente(s)	Tema de interesse	Periódico(s) analisado(s)
Alexandre de Souza, Júlia Oliveira e Vívian Mota	A cobertura midiática de blockbusters: uma análise comparada de “...E o Vento Levou” e “Vingadores: Ultimato”	Diário Carioca (RJ) Correio Paulistano (SP) Cinearte (RJ) e A Scena Muda (RJ) [1930] e [1940] Site Omelete e Folha de S. Paulo (SP) [2019]	Alexandre Miranda; Luísa Lombardi; Luiza F. Martins; Maron Filho; Wander Antônio José Soares da Silva	A cobertura da morte de Vladimir Herzog pela mídia impressa brasileira	Boletim da ABI (RJ); Correio Braziliense (DF), Diário de Natal (RN), Diário de Pernambuco (PE) e Jornal do Brasil (JB) [1970 e 2000]
Ana Clara Moreira Caio Pires Frederico Gandra Lopes e Joabe Andrade	Análise da cobertura feita pelo Estado de S. Paulo na campanha presidencial de Jânio Quadros (1960) e Jair Bolsonaro	Estado de S. Paulo* [1960 e 2018]	Antônio Moraes de Paiva; Flora Jota Quaresma; Marcella Antunes Cacique Campolina; Milena Geovana dos Santos Silva	Tim Maia através do tempo	Intervalo (RJ) [1970] Jornal Tribuna da Imprensa (RJ) Jornal do Brasil (RJ) Manchete (RJ) [1970] [1980] [1990]
Bárbara Luiza de Jesus Gonçalves**	A cobertura do rompimento da Barragem da Pampulha em 1954	Alterosa O Repórter Lavoura e Comércio Folha Mineira e Tribuna de Minas [1950]	Alice Vitória, Atos Gabriel, e Clara Trópia	Semelhanças da exploração midiática de Diana Spencer e Meghan Markle na realeza britânica	Jornal do Brasil (RJ) e A Tribuna (SP) [1990] BBC News Uol El País [2017, 2018]
Bianca Gomes Carvalho e Luana Lima de Faria	Literatura de autoria feminina no Jornal do Brasil e Correio da Manhã na década de 1930	Jornal do Brasil (RJ) e Correio da Manhã (RJ) [1930] Estado de S. Paulo (SP) [2019]	Artur Horta; Gabriel Douglas;	Análise comparada da cobertura jornalística de dois fenômenos extraterrestres em Casimiro de Abreu e Varginha	Jornal do Brasil (RJ) Jornal do Commercio (RJ) [1980] O Fluminense (RJ) Diário de Pernambuco (PE) [1990]

Breno Jesley Lopes Benevides	A cobertura da imprensa durante o eclipse total de 1947 em Bocaiúva	Tribuna de Ouro Preto (MG) [1940]	Bárbara Emília Ribeiro da Silva; Bruna Diana da Silva; Jéssica Januário e Maria Luiza Cunha da Silva	Momento Feminino e Cláudia: semelhanças e contrastes	Momento Feminino (RJ) [1947 - 1956] e Revista Cláudia (SP) [1961 - atualidade]
Bruna Boroni Faria	Juventude pandêmica: relatos de jovens universitários durante a gripe espanhola em paralelo com depoimentos apresentados em meio ao novo coronavírus	Pacotilha (MA) Gazeta de Notícias (RJ) [1918] e portais G1 MA (MA), Diário do Rio (RJ) e BBC (Brasil) [2020]	Catarina Brito	Saúde sexual da mulher e métodos contraceptivos nos anos 1960: comparação em dois veículos entre duas revistas de moda feminina	A Cigarra (SP) e Jornal das Moças (RJ) [1960]
Celso Felipe Haddad Diniz Ribeiro	Repercussões da saída de Rita Lee de Os Mutantes em 1972 e 1973 em três periódicos	Jornal do Brasil (RJ) O Jornal (RJ) Diário de Notícias (RJ) [1972 e 1973]	Cássio Lima e Samuel Resende	A cobertura jornalística nas finais da Copa do Mundo de 1970 e 2002 realizadas pelo Jornal Brasil (RJ)	Jornal Brasil (RJ) [1970 e 2002]
Gabriela Meireles; Larissa Kaliane e Maíra Ramos	Cobertura jornalística do carnaval de 1919 do Rio de Janeiro	Revista Careta (RJ) Correio da Manhã (RJ) Gazeta de Notícias (RJ) [1919] Portais Uol e Ig [2020] Marchinhas [2020]	Daiany Nogueira Yaskara Martins	Enquadramentos e discursos presentes nas aparições de Adélia Prado em periódicos mineiros locais e em um nacional	Jornal do Brasil (RJ) Correio do Sul: Varginha (MG) O Lutador: (MG) [1970 e 1980]

Igor Luís P. Costa	Análise da cobertura do Jornal do Brasil sobre AI-5 em três tempos: 1968, dezembro; 1985, março e 1988, dezembro	Jornal do Brasil [1968] [1985] [1988]	Diogo Diniz	O Conservadorismo no Jornal do Brasil	Jornal do Brasil (RJ) [1960 e 2010]
Luíza Lisboa	Chiquinha Gonzaga em dois tempos na imprensa carioca: início e 50 anos da carreira/falecimento	Diário de Notícias [1880] [1930] A Noite [1930] Correio da Manhã [1930]	Giovana Maldini Souza do Carmo e Laryssa Rodrigues Oliveira Campos	Os problemas com a realização do festival Rock in Rio narrados pelo Jornal do Brasil	Jornal do Brasil (RJ) [1984-1991] [2000-2005] [2010]
Samuel Vieira	Como o termo “milícia” se apresentou nos jornais Jornal do Brasil, Correio da Manhã e O Fluminense ao longo do período de 1960 até 1979	Jornal do Brasil, Correio da Manhã e O Fluminense [1960] [1970]	Guilherme da Silveira Teixeira	O discurso do jornal “Correio da Manhã” contra a vacinação e possíveis conexões com o movimento antivacina em 2021	Correio da Manhã [1910] e portais Uol, Globo, Agência Brasil, El País [2020]
Taiany da Silva Gonçalves e Tatiana Adriano de Sousa	Olhar para o passado para entender o presente: análise da cobertura realizada pelo Jornal do Brasil e O Estado de S. Paulo diante da pandemia da gripe influenza (1918) e do novo coronavírus (2020)	Jornal do Brasil (RJ) [1918] e O Estado de São Paulo (SP) [(2020)]	Janaína Barbosa de Almeida	Olimpiadas de Tóquio 1940 e 2020: os jogos que não aconteceram	Jornal do Brasil [1940] Correio Braziliense [2020]

Thais Henriques Barros de Oliveira**	A representação jornalística de Alzira Soriano: a primeira mulher prefeita no Brasil democrático	O Paiz (RJ) [1929 e 1930]	Leila Maria Cabral da Silva e Vinícius Aguiar Reis	A cobertura jornalística da criação do Sistema Único de Saúde na Constituinte de 1988 e suas tensões com o decreto 10.530/2020	Correio Brasileiro [1980] e 2020 G1 [2020]
			Luiza Galvão Oliveira	Maníaco do Parque cobertura de um serial killer brasileiro dos anos 90 no JB e no podcast Modus Operandi	Jornal do Brasil [1990] Modus Operandi [2020]
			Marco Aurélio Rodrigues	Morte de Ayrton Senna e repercussões na regulamentação da segurança da Fórmula 1	Jornal dos Sports [1990] motorsport.uol.br [2020] [2020]
			Olga Kambilo Koho	Análise de lei de imigração na Revista de Imigração e Colonização Nacional	Revista de Imigração e Colonização Nacional (RJ) [1940] e entrevista Conare [2020]
<p>* Acervo, não disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, teve acesso disponibilizado aos demais por um dos integrantes do grupo.</p> <p>** Trabalhos não concluídos pelas discentes em função de pedido de trancamento parcial da disciplina.</p>					

ANEXO 1

ANEXO II – Avaliação discente da disciplina

Em 2020/1, 10 discentes de um universo de 14 respondentes disseram que a atuação do(a) docente contribuiu totalmente ou muito para o aprendizado e 14 discentes de um universo de 14 respondentes afirmaram o cumprimento integral do plano de ensino ou de orientação

proposto para essa atividade acadêmica. (Relatório de estatísticas de docente por turma, 2020/1, Projetos C - Jornalismo). Não há registros relevantes de respostas abertas para 2020/1.

Em 2020/1 boa parte da avaliação também foi discutida na aula do dia 09 de outubro de 2020. Os três depoimentos dessa sessão serão sintetizados aqui e foram os seguintes: “Deu pra dividir bem, o esquema das aulas permitiu fazer os relatórios. Foi legal trazer os temas que a gente gosta e olhar para eles.” (Luiza Lisboa, aula 9 de outubro de 2020). Frederico Gandra afirmou ter sido um da das disciplinas de Projetos que mais gostou, mas criticou o encerramento precoce. “Gostei da proposta de estudar um pouco a história do jornalismo porque falta em nossa grade. Só acho que poderíamos acabar a matéria um pouco mais adiante porque poderíamos fazer uma análise mais profunda. Mas obrigado, aprendi muito!”. O último comentário foi de Celso Haddad:

eu queria dar o meu testemunho. Eu já fiz essa matéria antes e achei que tive uma experiência bem melhor dessa vez, porque houve mais espaço para ser uma expressão mais individual – que nessa altura do Curso é algo que queremos trabalhar. Achei que esse formato da disciplina da forma como você fez, esses trabalhos pela Hemeroteca, com uma provocação comum, acho que todo mundo conseguiu se expressar em temas de interesse e os projetos ficaram muito legais. Apesar de eu concordar que eles poderiam ter mais um tempo eu gostei na configuração de EAD dele ser reduzido também, essa forma de cada um poder escolher seu tema e desenvolver. (Celso Haddad, aula de 9 de outubro de 2020).

Em 2020/2, 28 discentes de um universo de 31 respondentes disseram que a atuação do(a) docente contribuiu totalmente ou muito para o aprendizado e 31 discentes de um universo de 31 respondentes afirmaram o cumprimento integral do plano de ensino ou de orientação proposto para essa atividade acadêmica. (Relatório de estatísticas de docente por turma, 2020/2, Projetos C – Jornalismo). Nas respostas abertas, há três registros para 2020/2 todas canceladas como “observação”: 1) “O Nísio é um excelente professor, conseguiu propor trabalhos possíveis mesmo no formato de ensino remoto, permitiu autonomia dos alunos para escolhas temáticas e auxiliou em melhorias para todos”; 2) “O Nísio fez um trabalho excepcional para o ensino remoto. Fizemos um trabalho complexo, aprofundado, extremamente proveitoso e inte-

ressante. Como sempre, foi um professor que contribuiu positivamente para a formação do aluno, sem prejuízo por cobranças exacerbadas ou metodologias que não são funcionais.” e 3) “Aulas muito longas para o ERE, seria interessante diminuir o tempo porque ficamos cansados com aulas online”.

Essa avaliação em 2020/2 pode ser completada pelos registros externos ao final da aula, bem como também publicados no Moodle ou enviados via mensagem privada, a partir da solicitação docente - como no caso abaixo, em que, apesar dos elogios, o discente cobra mais rigor no cumprimento do tempo de apresentação:

Acredito que da forma como foi desenvolvida em formato remoto, não houve qualquer prejuízo aos discentes, dadas as facilidades do uso das ferramentas para assistir aulas, comunicar com outros colegas, postar os trabalhos e apresentar das atividades. A carga horária e os prazos também não pesaram na rotina, ao mesmo tempo que permitiram a produção de trabalhos mais ricos e interessantes. Sobre as apresentações, gostaria de destacar a regra de que um grupo deveria fazer perguntas ao outro, visto que isso engaja a turma como um todo na presença e apreciação dos trabalhos desenvolvidos pelos colegas. Gostaria de fazer apenas uma sugestão: dado o limite de 10 minutos por apresentação, seria interessante que o senhor combinasse com os grupos para que fiquem atentos ao tempo de apresentação e aqueles que extrapolarem o limite, poderiam ser penalizados com perda de pontos. Há vários períodos muitos continuam errando nesse quesito, o que prejudica a dinâmica das aulas. (Discente do semestre letivo 2020/2 em mensagem privada encaminhada ao professor em 29/03/2021).

No fórum do Moodle foram publicadas as seguintes avaliações:

Sobre a disciplina, eu achei interessante essa questão de pesquisar dois momentos e explorar os jornais. Gosto das suas dicas e sugestões também, inclusive os textos que me indicou foram ótimos. Somente a escolha das semanas com aula que eu acredito que possa ter sido feita de outra forma, tinha momentos com diversas aulas seguidas. Acho que intercalar dá um suspiro maior, mas não era pesado, a disciplina não tão pesada. Gostei de deixar livre a escolha do tema também, pois eu escolhi algo que gosto bastante e isso ajudou a não ser algo maçante. (Luiza Galvao Oliveira - sexta, 26 Mar 2021, 22:54)

Sobre a disciplina, o grupo achou que funcionou bem, os conteúdos propostos foram trabalhados de forma clara e as aulas foram conduzidas de forma objetiva, tendo em vista as particularidades de cada aluno no atual cenário que estamos vivendo. Além disso, o incentivo e disposição do professor aos alunos foi excepcional. Agradecemos pelo semestre que foi conduzido e esperamos nos encontrar em breve. (Atos Gabriel Ribeiro Barbosa - sexta, 26 Mar 2021, 21:53)

Poder analisar duas publicações de mesma temática mas com temporalidade distinta (ainda que a criação da revista Cláudia tenha sido poucos anos após o fim de Momento Feminino), nos permitiu identificar uma série de transformações socioculturais e comunicacionais. Essas mudanças permitem que compreendamos o presente, e, também, o atual cenário editorial de revistas voltadas para o público feminino, mas de certo modo, possibilita que pensemos também em outras publicações que são destinadas a públicos específicos, que se adaptaram às transformações tecnológicas (por exemplo o advento das mídias sociais). Além disso, acessar esse conteúdo, as revistas O Momento Feminino e a Cláudia, a fim de analisá-lo e não somente na posição de consumidor, nos permitiu explorar e visualizar aspectos estéticos, como a disposição das imagens, o tipo de fonte utilizado e a presença de cores, por exemplo, e também entender a influência de outros países e pautas sociais. Em suma, a disciplina permitiu essa conexão com o passado e foi importante ao fazer-nos compreender, mesmo que parcialmente, algumas das transformações no campo comunicacional que levaram revistas femininas, como a Cláudia a serem o que são hoje. No entanto, sentimos falta de prática na área do jornalismo. Gostaríamos que parte da disciplina tivesse sido a realização de um produto jornalístico (vídeo, podcast, reportagem, entre outros). Essa é uma demanda que temos ao longo do Curso como um todo e que raramente é atendida. Quase não temos oportunidade de colocar em prática e ficamos muito presos a análise e teorias. A associação de teoria e prática poderia ser melhor trabalhada. Poderíamos, por exemplo, levando em consideração os nossos objetos de análise, produzir uma matéria destinada a alguma das revistas. Então, por mais que tenhamos aprendido com essa análise de um tipo de publicação que nos interessa, sentimos falta da prática. (Bárbara Emília Ribeiro da Silva, Bruna Diana da Silva, Jéssica Januário e Maria Luiza Cunha da Silva sexta, 26 Mar 2021, 21:28)

Sobre a disciplina, achei que funcionou bem. A divisão de partes e as apresentações em datas no meio do semestre adiantam a entrega do

trabalho final. Isso ajuda bastante. (Diogo Jose Diniz - sexta, 26 Mar 2021, 20:24)

A matéria conseguiu ser mais produtiva do que o esperado - principalmente considerando o período pandêmico que vivemos - devido às orientações do professor sempre muito atenciosas e completas respeitando o desenvolvimento de cada trabalho. As interferências dos colegas com dúvidas e posicionamentos referente aos trabalhos dos demais também ajudaram a agregar melhorias. As únicas reclamações feitas são referentes ao cansaço gerado pelo contexto que vivemos, mas no que tange a disciplina gostamos muito da autonomia oferecida ao longo de todo o processo e disponibilização constante do professor em ajudar. (Antonio Moraes de Paiva - sexta, 26 Mar 2021, 19:39)

Para mim e para a Giovana foi muito positivo realizar um trabalho sobre o Rock in Rio. Isso porque pudemos observar como o evento era retratado no Jornal do Brasil e como o jornalismo se envolve nos acontecimentos. Foi interessante observar a evolução do tratamento dado ao assunto e como, ao longo do tempo, os interesses e os debates sobre o evento se tornaram cada vez mais explícitos. (Laryssa Rodrigues Oliveira Campos - sexta, 26 Mar 2021, 19:33)

Sobre a disciplina: foi muito bem elaborada e desenvolvida ao longo desse semestre, atendendo às nossas expectativas e correspondendo de maneira mais que satisfatória com o momento atual, em especial com o ERE durante um período tão conturbado da pandemia. Agradecemos seu empenho e apoio, e desejamos saúde e boa para você e as pessoas que lhe são queridas! (Leila Maria Cabral da Silva - sexta, 26 Mar 2021, 16:22)

Sobre o feedback da disciplina: creio que funcionou bem e ficamos à vontade para pesquisar sobre temas do nosso interesse. A orientação de trabalhar com temas do Acervo da Biblioteca Nacional foi importante para ter contato com o jornalismo de épocas passadas. A indicação de textos específicos para cada grupo e o atendimento da sua parte também foi muito bom, sempre com comentários pertinentes e com prazos justos para publicação dos trabalhos. Foi uma das disciplinas de Projetos com maior atenção que fiz no Curso. (Guilherme da Silveira Teixeira - quarta, 24 Mar 2021, 15:26)

Por fim, alguns depoimentos também foram dados na aula do dia 12 de março, como os seguintes:

Eu falo que foi uma surpresa positiva porque a gente teve outras experiências que não foram tão atrativas em Projetos ao longo dos semestres (...) E no início a gente pensou, “ah não é um trabalho prático de novo! Quando é prático é legal e quando não é prático não é tão legal”. Só que se tornou um trabalho prático sim, um trabalho de análise, de apuração muito curioso e eu achei muito legal como a gente foi vendo as identificações com as temáticas possíveis. Foi um trabalho que eu amei fazer. Acho que Daiane também gostou bastante, mas falando por mim deu pra ver a afinidade dos alunos com as temáticas trazendo trabalhos que a gente não esperava. Adorei o trabalho das meninas sobre o Rock in Rio, o dos meninos sobre Efeito Casimiro e ET de Varginha, o da Princesa Diana... enfim foram trabalhos que gostei de ver as duas apresentações porque a gente meio que coloca na prática isso de olhar para uma coisa diferente, de maneira diferente, ir atrás, ir a fundo e acho que é um esforço que a gente esquece da nossa profissão. Então eu gostava de fazer a matéria, ficava animada de fazer os trabalhos, então obrigada por como foi a disciplina, como foi a experiência em ensino remoto, que não está sendo fácil pra ninguém, certamente para vocês também que estão dando as aulas. E eu só queria te falar isso porque eu gostei bastante, sou meio desligada do Fórum e talvez não falasse depois. (Yáskara Martins, aula do dia 12 de março de 2021)

Enquanto outros alunos preferem mais aulas assíncronas, eu acho muito importante esse encontro, essa conversa porque tem algumas matérias que eu fico perdida então é... quando vai acontecer algum encontro síncrono duas semanas depois, eu já não vou me sentir confortável para fazer os questionamentos que eu quero... Eu também gostei muito da liberdade que a gente teve porque eu também tinha pavor de Projetos. A gente faz Projetos todo semestre e esse foi o que a gente teve mais liberdade, pelo menos dos que eu fiz. Mas esse foi um dos únicos que eu não passei a odiar o tema depois de fazer uma pesquisa sobre ele. Nos outros eu fiquei tão exausta fazendo a pesquisa que passei a odiar as coisas que estava pesquisando. Então foi o contrário: eu fiquei mais interessada, eu fiquei querendo que a matéria durasse mais para que eu pesquisasse mais sobre isso. Então te agradecer também. (Catarina Brito, aula do dia 12 de março de 2021).

Fazendo uma autoavaliação, das críticas indicadas (todas foram respondidas aos discentes pelas mesmas vias de contato) temos que, no primeiro semestre, há de fato um problema no cronograma que poderia ter se estendido um pouco mais. Talvez aí a preocupação inicial

da adaptação ao ERE tenha sido excessivamente prudente, aspecto que acredito ter sido contornado no segundo semestre – embora a organização interna das apresentações e do cumprimento dos prazos tenha de ser mais rigorosa. Quanto ao aspecto prático reivindicado em um dos depoimentos, no que tange à forma de apresentação final do trabalho, não havia qualquer tipo de impedimento em trazer algo fora do padrão normal de apresentação, mas talvez não tenha ficado claro esse ponto e será melhor explicitado futuramente.

Vale a pena reforçar aqui como todos os depoimentos são unânimes em elogiar a abertura para temas de interesse provocados pelo dispositivo escolhido para guiar a disciplina. Como citado, do ponto de vista pedagógico, esse é o ponto que exige mais do docente: a configuração inicial da proposta e a indicação de leituras afins – e por isso reiteramos a importância da concentração de todo esse processo logo nas primeiras quatro aulas, de modo a concentrar a formatação no começo do semestre a partir da intensidade das discussões e ajustes, o que permite deixar a pesquisa mais solta no restante do período letivo.

Como nota final, vale não só agradecer às discentes e aos discentes pela oportunidade e pelas provocações temáticas, as quais, como citado, sempre conduziram a bons trabalhos em sua maioria. Mas também ao aprendizado que daí deriva para nossa própria formação e olhar como professor, pesquisador e jornalista. Tudo isso, claro, não seria possível sem o trabalho incrível da Biblioteca Nacional e de sua Hemeroteca, a quem também deixamos um agradecimento público. Em que pese a ausência de algumas coleções e anos, o material já disponibilizado revoluciona toda uma forma de acesso e coleta para a pesquisa em jornalismo e oxalá possa seguir cumprindo com essa missão em tempos tão adversos para a preservação e difusão da memória nacional.

CAPÍTULO 22

Como elaborar o projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso

CARLOS ALBERTO DE CARVALHO

Contextualizando

Este capítulo apresenta um roteiro conceitual e prático sobre os procedimentos necessários para a elaboração do projeto de pesquisa - monográfico ou trabalho prático - referente aos trabalhos de conclusão do Curso de Jornalismo (TCC). Trata-se de texto produzido ao longo do primeiro semestre de oferta, na condição de Ensino Remoto Emergencial (ERE), da disciplina Seminário de Projeto Experimental do Curso de Jornalismo da UFMG, com o objetivo de complementar as aulas e atividades síncronas, em um momento de angústias, incertezas e ansiedades de discentes e docentes sobre como, afinal, seria a experiência do contato remoto, mediado por uma tela, na maioria das vezes, quadriculada com iniciais, raramente fotografias ou a própria pessoa com a câmera aberta do outro lado.

É um texto, portanto, de apoio duplo: às e aos discentes no início da trajetória de conclusão do Curso de Jornalismo, e ao docente responsável pela disciplina Seminário de Projeto Experimental, à qual somam-se as disciplinas Projeto Experimental I e Projeto Experimental II, as últimas

voltadas para as orientações individuais ou em grupos que resultam, ao longo de dois semestres letivos, na execução da proposta aprovada. Ainda que pensado para o contexto do ERE, este roteiro conceitual e prático é aplicável também às atividades didáticas presenciais, bem como pode ser útil a discentes e docentes de outras instituições de ensino. Os exemplos aqui apresentados espelham as muitas propostas de pesquisa apresentadas ao longo dos anos da minha experiência ministrando a disciplina Seminário de Projeto Experimental.

Elaborando a introdução

Diferentemente das introduções de monografias, dissertações e teses, que normalmente têm como objetivo sintetizar e guiar a leitura dos capítulos do trabalho, às vezes também incorporando a metodologia adotada, a introdução de um projeto de pesquisa tem como função situar a temática que será o fenômeno a ser investigado, assim como indicar o problema que anima a pesquisa. Essa premissa é válida, nos projetos de pesquisa produzidos para a disciplina Seminário de Projeto Experimental, tanto para as propostas de monografias quanto para as de trabalho prático, ficando as especificidades por conta das dinâmicas de cada fenômeno/realidade a investigar. Assim, enquanto para a monografia pressupõe-se maior alcance teórico, podendo mesmo ser o investimento teórico o próprio fenômeno sob escrutínio, o trabalho prático se valerá das dimensões teóricas e conceituais como aportes que guiarão a abordagem, por exemplo de um livro reportagem ou de um documentário, permanecendo como um pano de fundo não explícito no conteúdo dos produtos finais, ao invés de aparecerem sob a forma de discussões teóricas. Há exceções possíveis, a exemplo de um hipotético documentário que queira discutir as características do fascismo, de um livro reportagem que tenha por objetivo apresentar visões sociológicas e históricas sobre racismo e outras hipóteses. É a partir dessas especificidades que deverá ser constituído o problema da pesquisa.

Em síntese, a introdução do projeto de pesquisa deverá dar conta de 1) contextualizar o fenômeno que será investigado; e 2) formular o problema de pesquisa. Note que o problema de pesquisa deverá surgir a partir da contextualização do fenômeno e estar em consonância com

essa contextualização. Uma monografia ou um trabalho prático não têm por obrigação buscar ou indicar soluções para o problema de pesquisa, cumprindo, mais modestamente, a função de auxiliar na compreensão das complexas variáveis de um determinado fenômeno. Exceções podem ocorrer, a exemplo da proposição de um aplicativo mais eficiente de auxílio na apuração de dados para a produção noticiosa, de um *site* informativo mais plural, de uma plataforma digital para abrigar músicas independentes etc. As exceções, no entanto, somente serão pertinentes quando as propostas forem formuladas por quem tiver *expertise* já consolidada na respectiva seara da proposição de produtos/serviços/soluções, considerando o tempo de apenas dois semestres letivos para o desenvolvimento dos projetos experimentais.

O primeiro passo para a formulação de um projeto de pesquisa é a escolha do tema/fenômeno que se pretende investigar. É comum que o tema surja de áreas que despertaram maior interesse ao longo do Curso, possibilitando aprofundar experiências que não puderam ser concretizadas no percurso formativo. Mas também o contrário: a opção por temas que não foram trabalhados no percurso formativo, constituindo o Projeto Experimental a oportunidade para suprir carências. Comuns são ainda escolhas de temas/fenômenos que têm relação com vivências cotidianas e seus desafios, resultando em pesquisas sobre pessoas LGBTQ+, xenofobia, violências físicas e simbólicas contra mulheres, racismo, deficiências físicas, desigualdades sociais, mobilidade urbana etc. O fundamental na escolha do tema/fenômeno é que haja identificação com o que foi escolhido, lembrando que as ciências não são neutras em suas premissas conceituais e procedimentos metodológicos, aliás, condição indispensável para que produzam “soluções” ou leituras adequadas das dimensões sociais, econômicas, culturais, políticas, ideológicas, comportamentais etc. O cuidado ético fica por conta da não falsificação de dados, da produção de conceitos coerentes e de procedimentos metodológicos que não acarretem danos a pessoas, a animais e à natureza, dentre outros cuidados que surgirão ao longo dos procedimentos específicos de cada pesquisa.

A própria dinâmica de escolha do tema/fenômeno de pesquisa já oferece o quadro inicial da contextualização, especialmente no que

se refere à justificativa para si sobre as motivações que levaram a esta ou àquela opção. Assim, são comuns projetos que começam por uma narrativa de vivência pessoal frente a um universo desafiador, situando dúvidas, angústias e, sobretudo, questões relativamente aos significados daquilo que incomoda e pede explicações. Não se trata de uma autobiografia resumida, mas da síntese das motivações pessoais para a realização da pesquisa com aquele tema/fenômeno. Caso o projeto inicie a contextualização com a narrativa pessoal, na sequência é necessário apresentar as demais variáveis fundamentais para situar quem irá ler e avaliar a proposta, assim como construir as bases para a formulação do problema de pesquisa.

Dentre as, literalmente, infinitas possibilidades de iniciar a contextualização do tema/fenômeno de pesquisa temos a referência a algum produto midiático (jornalístico, de entretenimento e outros); a dados estatísticos produzidos por pessoas e/ou entidades de reconhecida seriedade (referências epidemiológicas, violências contra mulheres em determinado período/local, toneladas de alimentos produzidos em determinado período/local e por aí afora); a algum acontecimento (aprovação de uma lei, evento natural catastrófico, violência policial, eleições municipais e uma infinidade de outros). Não raro, essas três “categorias” listadas podem aparecer juntas na contextualização.

Na sequência, estão tópicos que ilustram duas hipóteses de contextualização e de formulação de problema de pesquisa, a primeira para um projeto monográfico e a segunda para um projeto prático. Percebam que não há diferenças significativas entre uma e outra hipótese.

Projeto de monografia

Tema: A violência LGBTIQ+fóbica em notícias publicadas no *site Brasil247* e os desafios para a sua compreensão e superação.

Contextualização: Breve descrição de uma notícia sobre violência LGBTIQ+fóbica publicada pelo *site Brasil247*; dados estatísticos sobre assassinatos de pessoas LGBTIQ+ no Brasil, produzidos pelo Grupo Gay da Bahia; indicação de variáveis comportamentais, políticas, religiosas, culturais e outras que influenciam as lógicas e dinâmicas da LGBTIQ+fobia e suas consequências, como a promoção de violências

físicas e simbólicas; indicação de modos de enfrentamento e superação da LGBTIQ+fobia.

Problema de pesquisa: Como as notícias sobre LGBTIQ+fobia publicadas pelo site *Brasil247* dão a ver ou invisibilizam as lógicas e dinâmicas das violências físicas e simbólicas contra pessoas LGBTIQ+ e as políticas de enfrentamento e superação, assim como as pessoas e entidades envolvidas e interessadas?

Projeto de trabalho prático

Tema: As lutas contra o racismo e pela igualdade promovidas por pessoas negras e pardas estudantes universitárias.

Contextualização: Breve descrição das ações promovidas por um coletivo de estudantes da UFMG que lutam contra o racismo e pela igualdade de direitos e oportunidades; dados estatísticos do IBGE sobre população negra e parda no Brasil; dados estatísticos do Cedeplar sobre diferenças salariais entre pessoas brancas e pessoas negras no exercício de funções idênticas; dados estatísticos comparativos da UFMG sobre número de pessoas negras e pardas que ingressaram na Universidade nos últimos 10 anos; o que é um *podcast* e como produzi-lo.

Problema de pesquisa: Nos últimos 10 anos houve efetivamente maior número de pessoas negras e pardas ingressando na UFMG, resultando na promoção do combate ao racismo e às desigualdades?

Como se percebe, na introdução do projeto de pesquisa para a disciplina Seminário de Projeto Experimental - posteriormente desenvolvido nas disciplinas Projeto Experimental I e Projeto Experimental II - ainda não são distinguíveis as estratégias para a execução da monografia ou do trabalho prático. Consequentemente, os dois exemplos hipotéticos acima poderiam ser invertidos, assim como introduzirem propostas de um livro reportagem, de um *blog*, de uma conta no *Instagram*, dentre outras possibilidades. Por essa razão, a introdução também deverá informar a natureza do projeto que está sendo proposto, se monográfico ou prático. As distinções entre os projetos começará a ser desenhada na elaboração do referencial teórico, consolidando-se nos objetivos, na metodologia e no cronograma.

Elaborando o referencial teórico

A argumentação científica é construída e sustentada por referências teóricas, que não somente costumam ser diversas na explicação de um mesmo fenômeno, como também orientam as escolhas metodológicas, com seus recortes, constituição de empirias e estratégias de análise e tratamento de dados. Uma teoria é fruto de longos processos de observação de um determinado fenômeno, passando pela organização e análise de variáveis, em que as dimensões de subjetividade, de particularidades políticas, econômicas, culturais, comportamentais, ideológicas e muitas outras interferem na proposição explicativa. Desse modo, em qualquer área de conhecimento não há teoria científica neutra e isenta, ainda que ela possa “objetivamente” dar inteligibilidade ao fenômeno investigado, quer dizer, fornecer um conjunto coerente de princípios explicativos aceitos no interior e no exterior de uma determinada comunidade envolvida no desafio de compreensão do fenômeno sob escrutínio.

Nessa perspectiva, teorias são orientadas por visões de mundo e conflitam entre si na explicação de um mesmo fenômeno, com potenciais consequências sobre o fenômeno investigado. Dois exemplos são paradigmáticos dessas consequências. Por séculos, as perspectivas teóricas orientadas pelo princípio de Lavoisier de conservação das massas em sistemas fechados, de que “na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, têm sustentado, mesmo que não seja sob a forma direta de influência admitida ou reivindicada, a exploração descontrolada dos recursos naturais. Ainda que do ponto de vista quantitativo esse princípio possa ser inquestionável no que se refere a reações químicas, de uma perspectiva qualitativa está conduzindo nosso planeta ao colapso, pelas diversas consequências, como devastação de florestas, destruição da camada de ozônio pelos gases liberados na queima de combustíveis fósseis etc. Teorias orientadas por outras perspectivas buscam conter as lógicas destrutivas do planeta, gerando verdadeiras guerras políticas, ideológicas, econômicas e epistemológicas, por exemplo, envolvendo negacionistas do aquecimento global.

Também por muitos séculos as ciências médicas - mas não somente elas - têm sido controladas pelo que estudos feministas denunciam

como visões de mundo patriarcais, sustentadas por homens brancos segundo lógicas eurocêntricas, machistas e misóginas. Essa ação colonizadora sobre os conhecimentos médicos, dentre outras consequências, tem levado a negligências quanto às particularidades dos corpos das mulheres, com seus hormônios específicos, muitas vezes excluídas de ensaios clínicos de medicamentos que lhes são posteriormente administrados com consequências desastrosas. Historicamente, as mastectomias radicais têm mutilado mulheres com câncer, a despeito de dúvidas ou mesmo certeza sobre a ineficácia do método para a cura ou ganho de maior tempo de sobrevida. No entanto, como o método foi desenvolvido e é sustentado pelas lógicas teóricas masculinas de ciências, as dores físicas e psicológicas das mulheres são simplesmente ignoradas, continuando as práticas de mastectomia radical sendo adotadas, a despeito das suas consequências e dúvidas sobre eficácia.

No campo de conhecimento da comunicação, com suas múltiplas ramificações, as teorias são ainda mais diversificadas, em parte pelo caráter multidisciplinar que lhe constitui, com aportes buscados em outras esferas do conhecimento, como sociologia, história, filosofia, psicologia, artes, literatura, linguística e outras mais. Para começo de conversa, nossa inscrição, no campo comunicacional, nas searas das ciências sociais e humanas, convida a não buscarmos teorias rígidas, reivindicadas como de validade universal e a-histórica. Teorias que enfrentam o desafio de compreensão de processos e produtos comunicacionais - midiáticos ou não - estão diante de realidades sociotécnicas, culturais, ideológicas, econômicas e outras variáveis cujas dinâmicas e lógicas de transformação costumam se dar em velocidade vertiginosa. Consequentemente, são comuns os modismos teóricos, as negligências acerca da historicidade das realidades investigadas e das próprias teorias acionadas, assim como a recorrência a conceitos que não mais possuem potencial heurístico para a elucidação dos fenômenos investigados. Talvez de modo ainda mais acentuado que nas ciências exatas, biológicas e outras, nas ciências sociais e humanas a validade de pressupostos científicos seja menos duradoura. De qualquer modo, teorias são altamente percíveis, estando em permanente processo de revisão e superação.

Assim, é necessário critério na escolha das teorias que fundamentarão as pesquisas propostas, cuidando para que o princípio da pertinência seja verificado, evitando conceitos que não oferecem aportes adequados às especificidades de cada fenômeno eleito para a investigação. Em complemento, vale lembrar que um mesmo fenômeno comunicacional pode ser coerentemente investigado a partir de uma multiplicidade de teorias, isoladamente ou em diálogo, resultando em análises reconhecidas como cientificamente corretas. Por exemplo, um único filme pode ser analisado segundo teorias estéticas, políticas, narrativas, de análise de discurso ou cultural, com resultados válidos, ainda que conflitantes. Aliás, os conflitos de interpretação, em tal hipótese de investigação, é saudável e mesmo desejável, à medida que amplia o leque de compreensão sobre aquele filme. Ao mesmo tempo, não podemos negligenciar os componentes colonizados e colonizadores presentes em uma grande diversidade de teorias da área da comunicação, trazendo na esteira “contaminações” políticas, ideológicas, econômicas, culturais, comportamentais etc., que podem levar a conclusões não sustentadas por argumentação lógica, coerente e consistente, mas sobretudo, as colonialidades do saber tendem à reprodução de modelos teóricos pouco sensíveis ao que não se enquadra em cânones supostamente irrefutáveis que, na realidade, são instrumentos de manutenção de poderes, hierarquias, preconceitos e outras estratégias de exclusão.

Do que foi exposto anteriormente, resulta que a construção do referencial teórico não se aparta da dimensão ética particular a cada pesquisa. O compromisso ético vai além dos cuidados formais previstos, como em pesquisas com seres humanos e necessidades de protocolos de proteções específicos, como sigilo, por exemplo. Estamos diante de compromissos éticos mais amplos e mais complexos, que devem resultar em evitar, e mesmo combater, quaisquer lógicas preconceituosas e/ou promotoras de violências físicas e simbólicas e de desigualdades, como aquelas relativas a racismo, sexismo, xenofobia, intolerâncias políticas e religiosas, LGBTIQ+fobia e tantas outras manifestações de ódios e preconceitos. Teorias, como temos buscado evidenciar, são atravessadas por visões de mundo as mais diversas e podem resultar em ameaças

a pessoas, instituições e, no limite, ao próprio planeta e às vidas nele abrigadas.

Ainda na esfera da ética em pesquisa, a lida com o referencial teórico requer especial atenção aos direitos autorais e de propriedade intelectual, particularmente evitando qualquer modalidade de plágio ou de ocultação da autoria das referências teóricas acionadas. Assim, todas as referências, com suas autorias, devem ser rigorosamente explicitadas, o que inclui adotar as regras da ABNT ou equivalentes, a depender das exigências específicas na construção dos projetos de pesquisa. Nos projetos experimentais seguimos as normas da ABNT e casos de plágio detectados resultam em nota zero na etapa de elaboração do projeto, ou mesmo nota zero para a totalidade do projeto, além de outras penalidades previstas pela Coordenação do Curso, incluindo as fases de elaboração dos trabalhos monográficos ou práticos. O plágio não constitui apenas infração ética, mas também legal, com penas previstas na legislação brasileira e internacional.

Feitas as observações de natureza conceitual sobre a construção do referencial teórico, passemos às providências necessárias para a sua materialização nos projetos de pesquisa em desenvolvimento na disciplina Seminário de Projeto Experimental.

1. os projetos de pesquisa envolvem ao menos duas dimensões que requerem discussões teóricas: a) relativamente ao tema escolhido; e b) relativamente à empiria ou processo/produto que abriga o tema. Assim, em uma monografia que tem por objetivo investigar manifestações de xenofobia (tema) a partir de narrativas jornalísticas (empiria), serão necessárias abordagens teóricas sobre a xenofobia e sobre as narrativas jornalísticas. Um projeto de pesquisa que propõe a realização de uma grande reportagem (processo/produto) sobre o trabalho infantil (tema), deverá realizar investigações teóricas relativas ao trabalho infantil e à grande reportagem. Como dito mais acima, para cada fenômeno sob investigação haverá sempre mais de uma perspectiva teórica, com suas respectivas filiações a visões de mundo.

2. há diferenças na construção do referencial teórico para trabalhos monográficos e para trabalhos práticos. Uma monografia se desenvolve essencialmente ancorada em discussões teóricas, exigindo um mínimo de conhecimento sobre as dinâmicas da produção científica. Por sua vez, embora o trabalho prático não prescindia de fundamentação teórica, em seu desenvolvimento as teorias ocupam um lugar mais de “bastidores”, orientando relativamente a formatos, a dimensões estéticas, a princípios éticos etc. que guiarão a produção.
3. ao construir o referencial teórico de um projeto de pesquisa uma estratégia comum é colocar em diálogo teorias e/ou autoras e autores, o que permite alargar a compreensão do fenômeno sob investigação. O diálogo pode tanto se articular em torno de variáveis e pontos de vista comuns às teorias, quanto destacar pontos divergentes. No entanto, são necessários cuidados na articulação de diálogos entre teorias e autoras e autores, particularmente no que se refere às dimensões históricas e às pertinências das aproximações propostas. Os diálogos não devem ser entendidos como meras contraposições entre teorias divergentes, o que significa não trazer para as discussões teóricas conceitos que não auxiliarão a melhor compreender o fenômeno investigado. Do ponto de vista da historicidade de teorias e de autoras e autores que as desenvolveram, há que se observar quem primeiro formulou uma determinada proposição. Assim, se a/o autora/autor A desenvolveu um pensamento que serviu de base para a/o autora/autor B, soará historicamente estranho uma frase como “B concorda com A, ao propor que...”
4. as principais fontes de pesquisa para o referencial teórico são livros e artigos acadêmico-científicos publicados em periódicos qualificados (por exemplo, pelo Qualis Capes). Há uma grande diversidade de bases de dados que disponibilizam artigos ou revistas completas para consultas e/ou *downloads* gratuitos, assim como livros integrais. Boas fontes são também os *sites* das próprias revistas e repositórios de Universidades, de institutos de

pesquisa, de bibliotecas e de associações acadêmico-científicas, a exemplo da Compós, da Intercom e da Socine, dentre outras.

Elaborando a metodologia, os objetivos e o cronograma

Embora haja procedimentos metodológicos padronizados em diversas áreas de conhecimento, sendo a repetição de técnicas um dos critérios de possibilidade da própria validade dos resultados obtidos, as pesquisas em Jornalismo, Comunicação e suas esferas correlatas requerem outra estratégia: para cada proposta de investigação a metodologia deverá conter elementos específicos, ainda que algumas técnicas de amplo uso possam também ser adotadas. De resto, é importante destacar que a repetição de procedimentos e padrões metodológicos em determinadas ciências nunca deixa de conter riscos, sendo o mais danoso o engessamento de conhecimentos, posto que as repetições tendem a ser pouco abertas a inovações.

Do mesmo modo que teorias são atravessadas por variáveis econômicas, políticas, culturais, comportamentais, ideológicas e outras modalidades de visões de mundo, as metodologias também não são imunes a tais variáveis. Portanto, as escolhas metodológicas estarão sempre, de forma consciente e deliberada, ou inconsciente, atreladas aos modos como percebemos o mundo e desejamos que ele seja, tanto na direção da manutenção, quanto da mudança na realidade e nos fenômenos que investigamos. Nas últimas décadas temos verificado, no campo das ciências humanas e sociais, verdadeiras batalhas em torno de metodologias comprometidas ou não com maior justiça, igualdade, equidade e reconhecimento nas esferas das relações de gênero, das sexualidades e dos sexismos, das dinâmicas que promovem racismos, xenofobias, das desigualdades econômicas e uma diversidade de outras hierarquizações excludentes e promotoras de violências físicas e simbólicas. Também em estudos sobre Jornalismo, Comunicação e suas esferas correlatas encontramos embates entre perspectivas metodológicas cristalizadas, incapazes de ampliar horizontes compreensivos, e novas abordagens, mais porosas, mais diversas e atentas às dinâmicas que geram constantes transformações. E o mais importante a destacar é que pesquisamos sempre no entorno das relações sociais, constituídas por gente,

essa categoria animal dita racional, e por isso, plena de contradições. Consequentemente, nossas metodologias devem estar em permanente sintonia com a diversidade humana, ainda quando o humano parecer estar em segundo plano pela aparente prevalência das mais variadas sociotécnicas.

A construção metodológica deve ser feita em perfeita sintonia e diálogo com os referenciais teóricos acionados em cada projeto, auxiliando mesmo na ampliação dos modos de inteligibilidade do fenômeno sob investigação. Nesse sentido, o percurso metodológico de uma pesquisa é constituído, no mínimo, por uma dimensão conceitual e outra de natureza mais técnica, sempre interligadas.

A dimensão conceitual diz respeito aos pressupostos teóricos que orientam determinada escolha metodológica, por exemplo, o que significam, como selecionar e como aplicar operadores analíticos. Os operadores, em sintonia com o problema de pesquisa, os referenciais teóricos e o *corpus* sob investigação, são constituídos por unidades de sentido que permitem, simultaneamente, olhar para partes do fenômeno e para este em sua totalidade. Assim, diante de um conjunto de narrativas jornalísticas ou de entrevistas, sendo as primeiras o fenômeno sob escrutínio em uma monografia e as segundas coletadas para a produção de um livro reportagem ou de um documentário, os operadores analíticos consistirão de unidades que mantêm correlações entre si e que possibilitam melhor esmiuçar significados e/ou construir coerências.

De forma mais específica: em uma monografia que tenha como *corpus* narrativas jornalísticas sobre violências físicas e simbólicas contra pessoas LGBTIQ+, poderíamos adotar como operadores analíticos, utilizados na totalidade, ou somente em parte: a) modalidade de violências: 1- físicas; 2- simbólicas. b) pessoas vítimas das violências: 1- lésbicas; 2- gays; 3- bissexuais; 3- travestis; 4- transexuais; 5- intersex; 6- queer; 7- assex. c) modalidades narrativas: 1- notícia; 2- reportagem; 3- artigo; 4- editorial; 5- charge; e por aí vai... d) personagens/agentes que falam, sobre o que falam e como falam na narrativa. Uma série de outros operadores poderiam ser utilizados, sempre definidos a partir de leituras atentas e criteriosas das narrativas sob escrutínio. Se estivermos trabalhando com um livro reportagem ou com um documentário sobre

mulheres no cinema, poderíamos adotar como operadores analíticos, também utilizados em totalidade ou somente em parte: a) identificação racial: 1- negra; 2- branca; 3- parda. b) idade: 1- jovem; 2- adulta; 3- idosa. c) função: 1- diretora; 2- roteirista; 3- atriz; 4- iluminadora; 5- fotógrafa; 6- cenógrafa; e por aí vai... d) tipo de entrevista: 1- livre; 2- direcionada; 3- depoimento; e por aí vai...

A dimensão técnica da metodologia não pode ser confundida como sendo o próprio desenho metodológico, como às vezes pode ocorrer, quando apartamos a metodologia das conexões com o referencial teórico e com o problema de pesquisa. Em pesquisas sobre o Jornalismo ou sobre a Comunicação e suas esferas correlatas algumas técnicas costumam ser mais recorrentes, como a coleta de dados, a realização de entrevista (tanto em perspectivas etnográficas, quanto procedimento para recolha de informação noticiosa ou para outra finalidade informativa), a análise de conteúdo etc. Ainda como parte das técnicas temos a constituição de arquivos eletrônicos, posteriormente submetidos ou não a programas informáticos de extração ou organização, técnicas de decupagem de filmes ou vídeos, além de outras. Reforçando, quaisquer sejam as técnicas utilizadas, elas não se separam dos operadores analíticos e nem podem ser desvinculadas das discussões teóricas e do problema de pesquisa.

Especialmente quando trabalhamos com o universo das diversas linguagens verbais, visuais, auditivas, verbovisuais, audiovisuais ou audioverbovisuais, é comum nos depararmos com metodologias que são, também, aportes teóricos. Há pelo menos três que são recorrentes em pesquisas sobre Jornalismo e sobre Comunicação e suas esferas correlatas: análises narrativas, análise de discurso e análises semióticas. Essas três modalidades de análise que têm em comum fenômenos das diversas linguagens são, do ponto de vista teórico e metodológico, bastante diversas, com “correntes” conceituais e analíticas que, no limite, podem tornar difícil diálogos internos ou entre as modalidades. A elas ainda podemos acrescentar a análise de conteúdo, embora essa última possa ser utilizada mais como ferramenta para composição de *corpus* do que para considerações qualitativas. Por meio da utilização de palavras-chave, a análise de conteúdo é muito útil, particularmente quando

pesquisamos textualidades dispersas no tempo e/ou em plataformas variadas. Com as possibilidades de pesquisas utilizando ferramentas de busca da internet a análise de conteúdo tem se tornado mais recorrente, pela maior facilidade na garimpagem de dados.

No desenho metodológico os projetos de pesquisa monográficos e de trabalhos práticos apresentam diferenças mais substantivas do que aquelas verificadas na construção da introdução e do referencial teórico. A metodologia empregada em uma monografia tende a apresentar maiores desafios em sua construção, ao combinar métodos de coletas de dados com sofisticadas estratégias analíticas. Por sua vez, o trabalho prático exige definições metodológicas relativas aos procedimentos necessários à realização do que se propõe como produto, a exemplo dos já citados livro reportagem e documentário: 1) quem entrevistar?; 2) critérios na seleção de pessoas entrevistadas; 3) definições editoriais; 4) métodos de entrevistas e por aí vai...

Todas as escolhas metodológicas deverão ser rigorosamente justificadas em relação às pertinências das escolhas e da exequibilidade do que se propõe realizar, o que é exigência tanto da monografia, quanto do trabalho prático. Assim, se uma monografia se ocupará de um conjunto de narrativas jornalísticas, no mínimo deverão ser justificadas variáveis como: 1) escolha da mídia objeto da coleta das narrativas; 2) modalidades narrativas e quantidades que serão coletadas (notícia, artigo, entrevista, reportagem, charge etc.); 3) tempo recoberto pela coleta; 4) operadores analíticos; dentre outras variáveis, sempre de forma pertinente com o referencial teórico, o problema e os objetivos da pesquisa. Em um trabalho prático, ainda na hipótese de um livro reportagem ou de um documentário, as justificativas de escolha deverão recair, dentre outras variáveis, sobre: 1) pessoas que serão entrevistadas; 2) tipos de entrevistas adotadas; 3) linha editorial do livro ou tipificação do documentário; e por aí vai...

Sobre os objetivos

Divididos entre geral e específicos, os objetivos de um projeto de pesquisa com vistas à produção monográfica ou de trabalho prático consistem de sínteses indicativas das ações adotadas para a obtenção

de respostas adequadas e necessárias ao problema de pesquisa e suas derivações. O objetivo geral deverá conter a síntese da ação que reflete globalmente o problema de pesquisa, enquanto os objetivos específicos deverão sintetizar as demais ações, dentre as principais, que estão nucleadas em torno do problema de pesquisa. Todos os objetivos devem ser descritos em frases preferencialmente curtas, iniciadas com um verbo de ação.

Em um projeto de pesquisa monográfico, poderíamos ter:

Objetivo Geral

Investigar as dinâmicas da LGBTIQA+fobia em narrativas jornalísticas publicadas nos sites *Brasil247* e *Jornal GGN*.

Objetivos específicos

Compreender as estratégias narrativas jornalísticas em suas dinâmicas de visibilidades e invisibilidades das populações LGBTQIA+;

Identificar as personagens, suas falas e posicionamentos em narrativas que abordam a LGBTQIAfobia;

Mapear e compreender as modalidades de violências físicas e simbólicas contra pessoas LGBTQIA+ nas narrativas jornalísticas sob análise.

Já no trabalho prático, poderíamos ter:

Objetivo Geral

Produzir um livro reportagem (ou um documentário) sobre as mulheres no cinema mineiro, com vistas a compreender os modos de suas inserções em produções cinematográficas.

Objetivos específicos

Mapear quantas mulheres, e em quais funções, atuam no cinema produzido em Minas Gerais;

Identificar variáveis interseccionais de raça, gênero e idade entre as mulheres que atuam no cinema mineiro;

Investigar compromissos políticos, econômicos, comportamentais, ideológicos etc. das mulheres que atuam no cinema mineiro.

Como se percebe, os objetivos específicos não devem ser em grande quantidade, sob pena de promover dispersões relativamente ao problema de pesquisa do projeto. Vale lembrar que é sobretudo por meio dos objetivos - geral e específicos - que é avaliada a exequibilidade do projeto de pesquisa relativamente à sua natureza e tempo de execução disponível. Portanto, é necessário cuidado e critério na elaboração dos objetivos, que deverão sintetizar todas as ações sugeridas como necessárias para a execução do projeto de pesquisa, da introdução ao cronograma.

Cronograma

O primeiro elemento a ser considerado na elaboração do cronograma de um projeto de pesquisa é o tempo disponível para a sua execução. Como todo projeto atende a uma chamada ou atividade acadêmica com um conjunto de regras, o tempo para execução estará previsto em edital, chamada, resolução ou documento legal equivalente. No caso dos projetos de pesquisa elaborados para a disciplina Seminário de Projeto Experimental, os prazos, etapas (ações) e processos avaliativos estão previstos em Resolução aprovada pelo Colegiado de Curso, de cumprimento obrigatório nas disciplinas Projeto Experimental I e Projeto Experimental II. Assim, o cronograma a ser elaborado deverá obedecer criteriosamente o que estiver estipulado na Resolução, abarcando dois semestres letivos, com seus meses e anos correspondentes.

Para a produção do cronograma, faça um quadro com duas colunas, com a primeira indicando o mês/ano e a segunda a atividade a ser desenvolvida. Ainda que na Resolução não haja indicação explícita do levantamento, leitura e organização de material bibliográfico a ser utilizado como referência no desenvolvimento do projeto, estes itens são obrigatórios no cronograma.

CAPÍTULO 23

Interações comunicativas no contexto do Ensino Remoto Emergencial: desafios e possibilidades

PAULA GUIMARÃES SIMÕES

“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Esse é um dos saberes demandados pela educação, de acordo com Paulo Freire (2019b, p. 39), um conhecimento indispensável à experiência docente. Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) instaurado a partir de agosto de 2020, na Universidade Federal de Minas Gerais, no contexto da pandemia de covid-19, demanda uma *reflexão crítica* acerca de sua realização, seus desafios e suas possibilidades. O objetivo deste texto é contribuir para essa discussão tendo em vista a própria visão de educação defendida por Paulo Freire e assumida em minha prática docente: a educação deve ser pensada a partir do diálogo e da interação entre professoras/es e alunas/os em processos de aprendizado conjunto (FREIRE, 1977; 2018).

A proposta é discutir algumas possibilidades de diálogo e interação no contexto do ERE, apesar de todos os limites impostos pelo distanciamento social e pelos dispositivos técnicos que viabilizam a sala de aula *online*. A partir de um relato de experiência vivida com turmas de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda nos últimos meses, o texto discute desafios e possibilidades na constituição das interações comunicativas (QUÉRÉ, 2018 [1991]; FRANÇA, 2018) nas práticas

educacionais. Para tanto, partimos de uma reflexão sobre a articulação entre educação e comunicação para, em seguida, discutir as interações construídas no ensino remoto emergencial.

A educação como um processo comunicacional: diálogo e interação

A comunicação pode ser entendida como um processo de produção e troca de sentidos entre sujeitos interlocutores, mediado por uma materialidade simbólica em determinado contexto (QUÉRÉ, 2018 [1991]; FRANÇA, 2018). Nesse sentido, ela é apreendida em sua dimensão constituidora do mundo e dos sujeitos que se engajam em uma troca comunicativa, marcada pela *mútua afetação* (MEAD, 2010 [1934]). Ela se inscreve, assim, no terreno da ação e da *experiência* (DEWEY, 2010 [1934]) de sujeitos no mundo, vistos como seres dialógicos cuja atividade conjugada atua na tessitura da própria vida social.

Essa perspectiva de comunicação como *interação* tem seus alicerces no *pragmatismo* americano, mas seus eixos constituidores também podem ser encontrados em outras escolas e teorias que pensaram a comunicação ao longo do século XX e foram sistematizados mais recentemente (QUÉRÉ, 2018 [1991]). Uma dessas escolas é a que foi desenvolvida na América Latina – e impulsionou os Estudos Culturais Latino-Americanos – e tem como um de seus expoentes o educador brasileiro Paulo Freire – cujas contribuições serão retomadas neste texto para refletir sobre o Ensino Remoto Emergencial.

Paulo Freire procura pensar a educação como uma prática libertadora, capaz de promover a emancipação de grupos e sujeitos oprimidos em uma sociedade. Essa educação libertadora só pode se realizar através do diálogo: “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2019, p. 109).

Ele contrapõe, assim, duas formas de entender a educação, centradas em duas concepções distintas de comunicação: 1) *educação bancária*, baseada em uma visão transmissiva de comunicação, em que o educador

(emissor) transmite conhecimentos a um receptor (educando); 2) *educação libertadora e problematizadora*, alicerçada em uma visão dialógica e interacional da comunicação. Para Freire, apenas essa segunda concepção pode promover a emancipação humana, já que é centrada na verdadeira comunicação: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p. 69). É nesse sentido que, para o educador, “a dialogicidade é essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2019, p. 107).

Compreender a educação como um processo comunicacional, centrado no diálogo e na troca, implica partir do pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019b, p. 47). O ensino se constrói na interlocução entre professores/as e alunos/as que tecem e se apropriam de conhecimentos ao longo das práticas vividas conjuntamente. Além disso, implica assumir o “respeito devido à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2019b, p. 58), reconhecendo sua capacidade crítica nas reflexões sobre o mundo. Para o autor, o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que as pessoas “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2019a, p. 166)

Para impulsionar esse pensar crítico no diálogo que se realiza na verdadeira educação, Freire salienta a necessidade de um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2019a, p.134). É preciso propor discussões atentas à realidade dos grupos envolvidos nos processos educacionais, que impulsionem, cada vez mais, o pensar crítico: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2018, p. 127).

As contribuições aqui resgatadas ajudam a pensar a prática educacional e as possibilidades de interação na produção de conhecimentos

em sala de aula e para além dela. Em minha prática docente, sempre procurei ter em mente a ideia de que o diálogo é estruturador do ensino e que o pensar crítico sobre a realidade é indispensável na constituição de uma educação libertadora e emancipatória dos sujeitos e transformadora do mundo.

A pandemia de covid-19 impôs novos desafios a essa perspectiva, na medida em que o distanciamento social necessário para enfrentar a crise sanitária trouxe inúmeros limites às possibilidades de interação e diálogo. Na próxima seção, apresento as estratégias metodológicas adotadas por mim neste novo contexto, discutindo desafios impostos e o campo de possíveis aberto pelo Ensino Remoto Emergencial.

Interações possíveis no ERE

Ao planejar os Cursos para o Ensino Remoto Emergencial, procurei associar aulas assíncronas e síncronas, atendendo às orientações da Pró-reitoria de Graduação da UFMG. Eu leciono Teorias da Comunicação, disciplina com carga horária total de 60 horas e obrigatória para todos os Cursos vinculados ao Departamento de Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas). Seu conteúdo programático inclui um conjunto de perspectivas e autores clássicos do campo científico da comunicação, e seria inviável tratar de mais de uma escola em um mesmo encontro síncrono: conceitos e teorias de uma tradição de pensamento poderiam ser confundidos com outra, dificultando a apropriação pelos estudantes.

Assim, optei pela gravação de videoaulas sobre cada uma das escolas estudadas e encontros síncronos semanais para discussão sobre os conceitos e contribuições, esclarecimento de dúvidas, exposição e troca de ideias sobre o conteúdo, análise de fenômenos comunicativos presentes em nosso cotidiano à luz das teorias estudadas. Cada videoaula foi acompanhada pela indicação de um texto básico (além de outros complementares) e pela proposição de um estudo dirigido disponibilizado para a turma. As videoaulas, os textos e estudos dirigidos foram instrumentos importantes para fomentar o interesse pelo conteúdo programático da disciplina, mas os momentos mais instigantes do Curso têm sido os encontros síncronos e as possibilidades de discussão

e diálogo que eles propiciam: é aqui que é possível perceber de forma mais viva a ideia de “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” defendida por Freire (1977, p. 69).

Se a ideia fosse apenas a de *transferir conhecimentos* – como na educação bancária – bastariam as videoaulas, os textos e estudos dirigidos, com alguns poucos encontros para esclarecer eventuais dúvidas e combinar processos de avaliação. Entendendo que a educação se centra na dialogicidade que constitui a verdadeira comunicação, os encontros síncronos são os momentos em que o diálogo vivo e aberto pode acontecer de forma mais instigante – para professora e alunas/os.

É certo que, nos outros instrumentos didáticos, ocorre um diálogo de fundo em que estudantes refletem sobre os conteúdos e textos apresentados, a partir do que é exposto e proposto em textos e videoaulas, podem trocar ideias entre si ou com a professora. Trata-se de *interações diferidas e difusas* (BRAGA, 2006) em que os sentidos desencadeados por um dispositivo são postos em circulação em outros espaços. Entretanto, é na dialogicidade *online* que podemos tecer e compartilhar o pensar crítico que constitui a verdadeira educação – com a dinamicidade e o movimento que caracterizam as interações mais imediatas.

É preciso deixar claro que o diálogo possível através de dispositivos tecnológicos é muito diferente daquele que construímos em uma sala de aula *offline*. Naqueles espaços da Universidade, conseguimos construir interações em que os sujeitos ali presentes se engajam, se expressam e se posicionam de uma forma diferente das construídas via Microsoft Teams, por exemplo. Na sala de aula *offline*, os sujeitos estão ali, com seus corpos, seus rostos, suas expressões de dúvida, concordância ou discordância. Nas aulas síncronas *online*, isso nem sempre está presente: rostos, corpos e expressões muitas vezes estão ausentes, e acaba sendo difícil promover o *pensar crítico* e a *discussão criadora* tão importantes na construção de uma educação libertadora. Inúmeras vezes já me perguntei quantos alunas/os estão de fato ali do outro lado da tela, atentos ao que é proposto e discutido nas aulas *online*. Na tela do computador, muitas vezes, só é possível ver as iniciais de estudantes ou a foto escolhida para o perfil – mas as câmeras permanecem fechadas. Seria sono nas aulas no início da manhã? Desinteresse? Problemas técnicos?

Problemas de saúde física e mental que a pandemia impôs? Muitas e diversas podem ser as razões.

Há momentos, porém, em que é possível apreender aquele encontro de interlocutores que constrói a verdadeira comunicação: quando as câmeras se abrem e/ou as vozes discentes emergem ali tematizando e conferindo visibilidade a seus mundos; quando a timidez cede espaço à coragem para se posicionar frente a temas e acontecimentos controversos; quando esses sujeitos se engajam na discussão de temas de sua realidade, de fenômenos comunicacionais que despertam a atenção e a crítica a partir das teorias estudadas, criando possibilidades de produção conjunta de conhecimento; quando um exemplo é acionado pelo próprio discente para tentar compreender um conceito de um autor estudado – é sua prática vivida que se coloca ali para discussão coletiva. Na minha experiência no Ensino Remoto Emergencial, esses momentos de análise de filmes, séries, clipes musicais nos encontros síncronos foram reveladores dessa dialogicidade que é tão central nas práticas educativas.

A proposta de discussão de um filme como *Parasita* ou *O Tigre Branco* fez com que estudantes olhassem para sua realidade, para o contexto apresentado nas narrativas ficcionais em relação com os contextos em que estão inscritos, para os filmes a partir de conceitos e teorias estudados ao longo do Curso. Olhar para o videoclipe *Levanta Mina*, de MC Carol, impulsionou uma reflexão sobre os valores da sociedade brasileira, sobre a gordofobia, sobre a importância dos feminismos negros e das inúmeras lutas que vêm tentando transformar o contexto social em que estamos inseridos. Atentar para um vídeo do *Porta dos Fundos* ou uma charge do *Duke* desencadeou discussões sobre a pandemia de covid-19 e o problemático contexto brasileiro que já ultrapassou a marca das 500 mil mortes pelo novo coronavírus – discussões sempre em interlocução com as teorias, os conceitos e as escolas estudados em Teorias da Comunicação.

Esses são alguns exemplos dos fenômenos comunicativos analisados nos encontros síncronos e que possibilitam suscitar uma *discussão criadora* a partir de análises da realidade. Permitem perceber, a partir dos diferentes posicionamentos, a *dialogicidade* que deve tecer nossas experiências educacionais. Conseguir instaurar esse diálogo é um dos

grandes desafios do Ensino Remoto Emergencial, mas, quando ele é conquistado, é possível sentir a potência da educação libertadora de que fala Freire em sua obra.

Para concluir

O objetivo deste texto foi contribuir para a reflexão crítica acerca do Ensino Remoto Emergencial instaurado na Universidade Federal de Minas Gerais em função da pandemia de covid-19. O enfoque aqui adotado teve como ponto de partida a estreita relação entre comunicação e educação, tendo em vista as contribuições de Paulo Freire para construir a *verdadeira educação*: centrada no diálogo e na interação. Na minha experiência docente com o ERE, esse tem sido o grande desafio: como construir uma prática centrada na dialogicidade, capaz de reconhecer a autonomia de educandas/os e de seu pensar crítico, que possibilite uma discussão libertadora e transformadora de sujeitos e do mundo.

A organização do cotidiano no ensino remoto permite várias atividades assíncronas como videoaulas, leitura de textos e estudos dirigidos. Entretanto, a experiência vem mostrando que os encontros síncronos são aqueles que efetivam da melhor maneira a dialogicidade proposta por Freire, em que as *interações comunicativas* que ali se realizam fazem emergir os corpos, os rostos, as expressões e os posicionamentos que tecem os encontros de interlocutores que buscam a *significação dos significados*. São esses momentos que promovem, de forma mais instigante, o pensar crítico e a discussão criadora que edificam uma educação libertadora. Essas interações são capazes de sensibilizar e emocionar os sujeitos ali envolvidos, de fomentar a produção conjunta de conhecimentos que possam não apenas refletir sobre o mundo, mas, sobretudo, transformá-lo.

Referências

BRAGA, José Luiz. *A sociedade enfrenta a sua mídia - dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1934].

FRANÇA, V.R.V. Discutindo o modelo praxiológico da comunicação: controvérsias e desafios da análise comunicacional. In: FRANÇA, V.R.V.; SIMÕES, P.G. (Orgs.) *O modelo praxiológico e os desafios da pesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 89-117.

FRANÇA, Vera; SIMÕES, Paula. *Curso Básico de Teorias da Comunicação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

MEAD, G. H. *Mente, self e sociedade*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010 [1934].

MENDONÇA, R. F. Teorias críticas e pragmatismo: a contribuição de G. H. Mead para as renovações da Escola de Frankfurt. *Lua Nova*, p. 367-403, 2013.

MURARO, D. N. Filosofia e Educação na Perspectiva de Dewey e Freire. *Revista Fundamentos*, v. 1, p. 60-80, 2018.

POGREBINSCHI, T. *Pragmatismo*. Teoria social e política. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

QUÉRÉ, L. De um modelo epistemológico a um modelo praxiológico da comunicação. In: FRANÇA, V.R.V.; SIMÕES, P.G. (Orgs.) *O modelo praxiológico e os desafios da pesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2018 [1991]. p. 15-48.

CAPÍTULO 24

Encontros possíveis em meio ao isolamento social: reflexões éticas, políticas e comunicacionais na experiência do ensino remoto

ÂNGELA CRISTINA SALGUEIRO MARQUES

Em entrevista recente concedida aos professores Gustavo Chataignier e Pedro Hussak, o filósofo francês Jacques Rancière¹, comentou acerca do isolamento social no período da pandemia de covid-19, ressaltando como sua definição de política está fortemente marcada por uma percepção e apropriação dos tempos e dos regimes de visibilidade que definem possibilidades de “ser em comum”. Ele retoma um argumento desenvolvido no livro *Le Temps Modernes* (2018)² segundo o qual a política é um processo que se constitui no embate constante com regimes de controle e sujeição, sem necessariamente desejar sua ruína: o que há é uma constante articulação e rearticulação de forças, posições de sujeito e modos de existência, de maneira a questionar as hierarquias e a deslocar formas de visibilidade e legibilidade que impedem o aparecimento o reconhecimento de sujeitos e de suas demandas. A política é um desenho constante de relações que permitem um outro uso dos

1. A íntegra da entrevista pode ser conferida em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5AwPfpO4io>

2. RANCIÈRE, Jacques. *Le temps modernes*. Paris : La Fabrique, 2018.

tempos e espaços de modo a favorecer as experimentações e as rupturas do que já está dado, das expectativas e dos roteiros de ação que não abrem brechas para o inesperado.

Rancièrè (2018) destaca que as insurgências contemporâneas, como os movimentos de ocupação (a tomada e ressignificação dos espaços das escolas, das ruas, das redes e dos terrenos, por exemplo) possibilitam a reapropriação do tempo, configurando outros modos de ação política que promovem a coexistência de temporalidades e fazeres, desierarquizando o tempo consensual e causal do funcionamento da instituição escolar, permitindo que gestos, corpos, desejos, devaneios, gambiarras e arranjos perfurem e interrompam o Curso normal das horas que organizam o cotidiano do ensino.

Um dos principais desafios do ensino remoto reside justamente na dificuldade de recriar o modo como professores e alunos tecem juntos uma rede de manutenção da experiência intersubjetiva, impactando fortemente na trama da solidariedade, dos pertencimentos, do traço de humanidade que teima, muitas vezes, em ser desrespeitado. As articulações produzidas no espaço-tempo das aulas online enfrentam muitos percalços para manter a trama da coexistência e sua forma, ao mesmo tempo em que todos são convocados a auxiliar uns aos outros a encontrar um ritmo, um estilo viável que resiste à dor, ao sofrimento, ao desânimo. *Nessas reapropriações das temporalidades, da imagem dos corpos e espaços domésticos e das espacialidades, docentes e discentes têm que enfrentar o desafio nomeado por Rancièrè na referida entrevista: “construir temporalidades que sejam diferentes, quando há ações coletivas que podem ocorrer, insurgências nas quais as pessoas fazem uma apropriação do espaço e do tempo que é diferente. Uma abertura do espaço-tempo que não é aquela do poder governamental”.*

É justamente porque as temporalidades da pandemia são temporalidades policiais que fica mais difícil para os sujeitos experienciarem criticamente suas vulnerabilidades, as violências e danos aos quais são submetidos. A suspensão do tempo da política pela intervenção do tempo da polícia (ou de várias ordens policiais) mina o esforço de compreender as próprias redes de aliança e oposição que os sujeitos têm condições de formar e os efeitos que as mesmas produzem na própria política perfor-

mada. O tempo da política produz, segundo Rancière, rupturas dentro das temporalidades policiais, sem deixar de tecer arranjos e articulações com tais temporalidades de controle e assujeitamento. Momentos de elaboração política são:

Momentos que explodem, dinamitam o tempo contínuo, o tempo dos vencedores: permitindo a abertura de um outro tempo, um tempo comum, nascido nas brechas operadas no primeiro: não um tempo do sonho que faria cair no esquecimento o tempo sofrido ou projetaria um paraíso em devir, mas um tempo que se apresenta outramente, confere um peso diferente a tal instante, o conecta a um outro tempo, articulando outros instantes (RANCIÈRE, 2018, p.36).

Como produzir momentos fabuladores no ensino remoto emergencial? Momentos que instauram outras temporalidades e que nos permitem manter o desejo e a biopotência ainda ativa? Quais experimentações poderiam ter lugar no espaço-tempo quadriculado onde imagens de rostos, corpos e domesticidades solicitam empatia, acolhimento e hospitalidade? Rancière destaca, na entrevista, que:

Na pandemia não construímos um outro tempo, não nos apropriamos de outros espaços: vivemos esse período no espaço e no tempo decididos por nossos governos e sem nenhuma possibilidade real de nos juntarmos e nos reunirmos para construir pela ação um outro tempo. Claro que podemos discutir à distância, mas se reunir presencialmente e construir outras apropriações do espaço, concebido como temporalidade humana, ficou impossível. Mudamos as coisas que existem construindo outros vínculos entre pessoas, palavras, imagens, os movimentos, e quando não podemos realmente fazer política. O tempo, a realidade da pandemia é um tempo de suspensão da política. Em geral, há aqui a polícia.

Como continuar a produzir possibilidades de invenção de mundos comuns no isolamento forçado da pandemia? Como fabricar oportunidades de acolhimento e hospitalidade no contexto do ensino remoto?

Hospitalidades possíveis no ensino remoto: manter a rede, apesar de tudo

Ao longo da experiência do ensino remoto, ministrei disciplinas ligadas a temas que exploravam noções como ética, justiça, interações, vínculos intersubjetivos, empatia, reconhecimento, espaço-tempo e políticas do cotidiano. Uma possibilidade de elaborar um contexto que possibilitasse acolher as demandas, anseios e inquietações das alunas e alunos foi contextualizar essas noções para o contexto de isolamento por nós vivenciado e agravado pela situação política, econômica e social de nosso país. O intuito era fazer uma exploração mais detalhada de assuntos e conceitos que poderiam contribuir para alterar, redispôr e reconfigurar os imaginários que sustentam nossa forma de construir vínculos com os outros. Conceitos como reconhecimento, afeto, acolhimento, empatia e amizade sustentam uma reflexão acerca de como produzir um mundo comum, partilhável, hospitaleiro, em meio a um caos de intolerância, desrespeito, ódios e desprezo pelas diferenças. Queria mobilizar um conjunto de palavras que possuem uma força para alterar padrões de ação no cotidiano, palavras que pudessem ser compreendidas por todos e que pudessem trazer algumas ideias de como tecer, refazer, alterar e manter os vínculos que sustentam nossa convivência com os outros e tornam o cotidiano possível de ser mais do que tolerável ou suportável, pois ele pode ser mudado, alterado, reconfigurado, com ações às vezes mínimas, mas que produzem reverberações e impactos difíceis de serem medidos. Acredito que os conceitos que nos conduzem em nossas pesquisas também podem oferecer um conjunto de ideias para alterar nossa forma de descrever, enfrentar e tratar os problemas e dilemas que fazem parte da convivência. Afinal, mesmo quando parece ser difícil alterar quadros complexos e conflitivos de nossas relações, é sempre possível revistar perspectivas e crenças que conduzem nossa forma de pensar, agir e imaginar alternativas.

Uma dimensão importante para tornar possível o acolhimento e a hospitalidade é primeiro pensar acerca das expectativas que temos acerca do que os outros podem fazer por nós. Costumamos ser muito

exigentes com as pessoas que nos cercam. Nossos julgamentos e demandas podem muitas vezes ficar focados naquilo que esperamos que os outros sejam ou façam para nós ou por nós. Nos esquecemos que quem nos cerca também enfrenta dilemas e problemas e que, muitas vezes, precisam de nossa escuta e de nosso respeito. Assim, antes de exigir algo do outro, seria preciso compreender que, frequentemente, as respostas pelas quais ansiamos não necessariamente têm que passar pela ação dos outros ou por uma mudança em seus comportamentos. Pode ser que, aquilo que buscamos ainda nem tenha sequer sido definido por nós mesmos como essencial ou importante. Quer dizer, podemos estar requerendo dos outros respostas ou comportamentos que são aprendidos ou impostos por regimes de consumo, modelos institucionais e sociais que formatam nossa maneira de enxergar a vida e quem nos rodeia. Conhecer a própria condição significa valorizar nossas experiências, criando estratégias para diferenciar necessidades impostas sobre nós daquelas que realmente fazem sentido para guiar nossa existência (MARQUES; MARTINO, 2020).

Acolher antes de exigir é um exercício bem difícil, mas essencial para não nos definirmos segundo rótulos criados de maneira distanciada de como vivemos; para não classificarmos os outros a partir de nossas categorias e valores; e para percebermos como interpelamos e como somos interpelados pelos outros em situações do cotidiano, sobretudo naquelas que envolvem conflitos e assimetrias. É um jogo delicado definir aberturas e limites para lidar com os outros, de definir regras não a partir de modelos prontos, mas a partir de nossas experiências concretas. Assim, quando conhecemos mais sobre nós mesmos e sobre as condições nas quais vivemos, temos mais chances de buscar alternativas para tornar mais justas e leves nossas decisões. Isso não desconsidera que nossas condições de fazer escolhas não sejam as mesmas, e que muitas vezes, as possibilidades de escolher são limitadas (BIROLI, 2016). Contudo, acreditamos que é algo importante buscarmos entender as situações que vivemos e do que, de fato, precisamos para modificar algumas dimensões. Nem tudo depende de nós, claro, mas é importante buscar compreender as condições, limites e fronteiras que podem ou não ser cruzadas

quando nos relacionamos com os outros. Mas só podemos definir quais são essas fronteiras, ou se elas podem ser ultrapassadas ou mantidas, quando definimos quais são nossos limites: até onde podemos resistir, sermos resilientes, e a partir de qual momento é necessário impor algumas barreiras e resistências.

Acolher não é apenas tolerar

Nas conversas online com as alunas e alunos, surgia muitas vezes a palavra “tolerância”. Muitas vezes essa noção era tomada como sinônimo de hospitalidade. Contudo, a criação e manutenção de nossos vínculos de interdependência com os outros requer, de fato, muito mais do que tolerância. As experiências das pessoas são atravessadas e constituídas por uma diversidade de eventos e pelas interseccionalidades ligadas a gênero, classe e raça. Sabemos que certas identidades, saberes e comportamentos são privilegiados e avaliados como “melhores” do que outros (FASSIN, 2010). Há a reafirmação constante da universalidade de uma norma que torna assimetrias e interseccionalidades ilegíveis, silenciando-as. Assim, ouvir a voz do outro é ir além de tolerar. É um gesto que requer o deslocar-se de seu lugar, “despossuir-se” (BUTLER, 2015) e ir em direção ao outro sem preconceitos e sem querer “traduzir” o universo em que ele vive dentro de nossos padrões e valores. Não há tradução total possível. Há tentativas de aproximação e avizinhamento. E isso é mais do que tolerar. Os outros vivem em “universos” que se diferem do nosso por vários motivos: há linguagens, sonhos, experiências, traumas que não são acessíveis a nós, mas que dão sentido e esperança aos outros.

A tolerância pode ser vista como um primeiro passo em direção ao outro, mas para “ouvir sua voz” é preciso muito mais. A tolerância não é suficiente para escutar o mundo do outro, nem o que é cultivado nele. Acreditamos que a consideração, o acolhimento e a hospitalidade podem criar esse espaço de escuta, um limiar no qual podemos nos demorar um pouco para conhecer os saberes e experiências, os estilos e lógicas que estruturam as vidas daqueles que são diferentes de nós (MARQUES; MARTINO, 2017, 2018). Sob esse aspecto, cada um de nós

possui lugares de fala específicos. Tais lugares não se definem apenas pela afirmação de nossas identidades. Um lugar de fala e sua construção revelam o quanto é importante tematizar e questionar as normas que invisibilizam e silenciam as vozes e as diferenças. Construir um lugar de fala é buscar fraturar e refazer a norma que regula quem pode ser visto, ouvido e considerado. Como destacou Djamila Ribeiro (2018), um lugar de fala é um gesto político que desvela as assimetrias de poder na sociedade, que permite nomear e recusar as condições sociais, culturais, políticas e econômicas que perpetuam hierarquias. Assim, a tolerância, por mais que afirme um gesto inicial de receptividade à diferença, reafirma as regulações dos lugares ocupados pelas pessoas.

Ouvir a voz do outro é acolher e não apenas tolerar. A tolerância reafirma as fronteiras entre as diferenças, reitera o que consideramos ser privilégios e superioridades que distinguem sujeitos e grupos. O acolhimento por sua vez, produz limiares nos quais nosso tempo pode se dilatar para deixar vir o outro, para nos permitir ir até ele. Há, claro, limites para a abertura e para a doação, mas não podemos deixar de imaginar, a partir das reflexões de Walter Benjamin (2009), que nossa vida em comum depende de nossa capacidade de coabitar, de criar mais limiares nos espaços onde perduram as fronteiras, para que possamos construir juntos os recursos e possibilidades de reformar o cotidiano, de preservar e experimentar juntos, de melhorar o que temos e de sonhar com um futuro no qual sejamos sempre capazes de fazer brilhar formas de sobrevivência a partir dos escombros e das catástrofes.

A convivência possível através das redes e das telas

Muitos encontros síncronos com as alunas e alunos foram marcados por discussões relacionadas ao possível grau de inclusividade das redes. Os estudantes traziam questões ligadas à amplificação e diversificação de várias vozes no espaço das redes sociais digitais. Contudo, há uma grande diferença entre ter voz e falar. Voz todos temos, embora nossas expressões ocorram em espaços muito distintos. Mas falar requer escuta, consideração, um jogo entre interpelação e produção de resposta (BUTLER, 2004). Muitos espaços da internet podem oferecer visibilidade a relatos e narrativas que antes permaneciam ocultos ou não tema-

tizados. Sabemos que várias formas de injustiça são denunciadas em espaços digitais e muitas formas de injúria que antes eram percebidas como isoladas podem, por essa via, conectar várias pessoas. É por isso que nem sempre tornar-se visível significa tornar-se interlocutor. A visibilidade não garante a consideração e a empatia. Vemos e ouvimos o que adquire sentido dentro de parâmetros de legibilidade e escuta que são extremamente desiguais e excludentes. Falar e ser ouvido envolve mais do que “aparecer” na internet: requer refutar narrativas legitimadas e naturalizadas, discursos que impedem a emergência do inesperado e fazem de tudo para atender a certas expectativas criadas por padrões dominantes. Falar envolve também a construção de um lugar de fala, um gesto político de refutar e recusar um disCurso autorizado e único para elaborar outros enquadramentos capazes de nos tornar sensíveis aos silêncios e aos silenciamentos que impedem a comunicação, os encontros e os deslocamentos (RIBEIRO, 2019).

Falar e ser ouvido é fruto da criação de um espaço de encontro e afetação recíproca, um intervalo no qual podemos nos demorar e nos colocar à escuta do outro (MARTINO; MARQUES, 2018). Um limiar, mais do que uma fronteira, porque no limiar há passagem e trânsito, há movimento de idas e vindas, aproximações e distanciamentos (BENJAMIN, 2009). A empatia se exerce nesse contato: buscar estar junto de alguém, ao lado de, sentindo com o outro. A empatia nos permite viver uma emoção junto com o outro. É como se nos déssemos conta que nossas histórias conversam com as histórias dos outros, mais do que meramente se assemelham. No difícil exercício da empatia, aprendemos a conhecer o outro e não a explicá-lo ou pretender explicar seu mundo.

Pela via dos afetos (deixar-se afetar, deslocar-se e transformar-se), promovemos a abertura necessária para produzir um espaço-tempo liminar comum na diferença e através dela. Quando aceitamos e consideramos o olhar que nos interpela, a voz que se dirige a nós e a expressão que nos convoca, não podemos manter uma posição de certeza. Duvidar do que acreditamos conhecer, nos colocar sempre à prova e reconhecer nossas falhas e incompletudes certamente é uma das empreitadas mais difíceis de nosso dia a dia (MARQUES, OLIVEIRA, MORICEAU, 2018).

Isso porque a cultura ocidental e o modelo capitalista neoliberal que rege grande parte das sociedades valoriza as certezas, as invulnerabilidades, a ideologia de “construir a si mesmo” como superhomem ou supermulher. Isso vale também para o contato com os outros: ter sempre a resposta certa, achar que o outro age errado, crer que compreendemos as razões que levam as pessoas a seguir por determinados caminhos são pretensões de quem entende a si mesmo e a sua vida como “corretas”. Quando impomos nossos padrões aos outros não desenvolvemos empatia, não nos abrimos à uma perspectiva diferente. O principal impedimento da empatia é o poder, a assimetria que nos afasta, que nos retém nas fronteiras, que nos interdita o tempo necessário para elaborarmos juntos algo de comum através dos tensionamentos e articulações de nossas diferenças (PESSOA; MARQUES; MENDONÇA, 2019).

O encontro como potência de transformação

Nas aulas remotas era importante reafirmar que, apesar de tudo e, apesar do Brasil (MOMBAÇA, 2021), estávamos permitindo oportunidades de realizar um encontro que nos sustentasse e nos amparasse em uma rede de apoio, trocas e hospitalidade. Um encontro pode ser entendido a partir de um conjunto de disposições e disponibilidades para estar com os outros. Ele envolve abertura, acolhimento, avizinhamo e afetos. Os afetos abrangem mais do que sentimentos, porque revelam o quanto estamos dispostos a sermos transformados, deslocados e desestabilizados pelos outros com quem nos encontramos (PESSOA; MARQUES; MENDONÇA, 2019). Assim, o encontro é uma experiência profunda, reflexiva, de auto-construção e de construção de um “comum” que ampare projetos de vida coletivos. No encontro, temos que ser maleáveis o suficiente para revermos nossas expectativas, para reconfigurarmos os saberes que amparam nossa forma de olhar e compreender o mundo que o outro nos apresenta (MARQUES; OLIVEIRA; MORICEAU, 2018). Muitos encontros, infelizmente, não passam de monólogos, nos quais cada interlocutor reafirma crenças e valores pouco porosos e pouco flexíveis a mudanças.

Sabemos que preservar as diferenças e os conflitos, as tensões entre elas são muito importante para não universalizarmos trajetórias e

vivências que são distintas e peculiares. O conflito é a base da transformação e das mudanças, porque ele nos exige constantemente uma atitude de revisão de nossas práticas, gestos e posturas. Mas o conflito precisa ser acompanhado de estratégias de articulação, de alianças que, ainda que temporárias, nos permitam promover mudanças mais amplas e profundas (BUTLER, 2015). Tais articulações e interfaces são fruto de um trabalho de longo prazo, pois, como dissemos anteriormente, construir e remodelar vínculos é uma tarefa de paciência, de escuta e de investimento em oportunidades de estar com os outros sem desqualificar ou desprezar suas demandas e angústias. É um trabalho baseado em nossa capacidade de facilitar e favorecer aproximações, tornando as fronteiras que nos separam dos outros mais fluidas, para que possam dar lugar a limiares. Um limiar é um espaço e um tempo ampliados, nos quais podemos nos demorar um pouco mais no encontro. Diferentemente da fronteira, que em geral serve para demarcar, reafirmar territórios e sinalizar quando sua linha de segurança é rompida (BENJAMIN, 2009). O limiar seria esse espaço-tempo preferencial para o encontro. Contudo, não podemos nos esquecer que nem sempre podemos acolher ou nos avizinhar demais de determinadas pessoas ou demandas. É importante estarmos preparados também para, quando necessário, construirmos barricadas e barreiras que demarquem uma recusa. A recusa à intolerância, ao ódio e à violência, por exemplo. A reflexividade envolve avaliar quando é possível insistir no encontro e quando é necessário recuar.

Existem critérios morais e valorativos que regulam nossa convivência (FASSIN, 2010). Nem sempre podemos intervir nesses critérios, mas é vital enxergá-los e discutir sobre eles, buscando brechas que possam dar origem a mudanças. É vital manter sempre em mente que os critérios que amparam nossas escolhas e as condições nas quais as realizamos possuem particularidades. Há uma dimensão social, cultura e política que as atravessa, claro, mas não é possível abrir mão da postura da dúvida e da indecisão. Quando o encontro com o outro serve apenas para reafirmar aquilo que já sabemos ou no que acreditamos, não houve, de fato, um encontro, nos termos que apresentamos anteriormente. O outro deve ser visto como um enigma constante (LEVINAS, 1995), como

uma interrogação com a potência de nos desabrigar, de nos deslocar de nós mesmos e nos ajudar a definir quem somos e no que acreditamos. Não se pode pretender impor ao outro uma determinada “verdade”, nem supor que ele se reduza ao nosso universo de crenças. Duvidar é permitir o contato com outras possibilidades de explicação, de leitura e de imaginação (PESSOA; MARQUES; MENDONÇA, 2019). É um gesto político essencial para o reconhecimento social e para a justiça.

Como aponta ? Não há como zelar por uma convivência saudável sem uma divisão cooperativa das tarefas a serem feitas, dos cuidados a serem dispensados aos que dependem de nós e da manutenção da rede material e afetiva que nos permite existir e sobreviver. Tem que haver uma medida justa entre um tempo para “estarmos juntos” (ainda que à distância) e para “estarmos separados”: sendo sempre possível transitar entre essas duas temporalidades e reconfigurá-las quando necessário.

Fabulações para re(e)sistir

O tempo do isolamento forçado durante a pandemia do novo coronavírus dificulta, como ressaltou Rancière, a coexistência de temporalidades marcadas pela liberdade de desvencilhar-se do encadeamento temporal que privilegia uma organização da experiência a partir de causas e efeitos, da previsibilidade, da relação mais aproximada possível entre o que estaria previsto e o que de fato acontece. Quando o tempo da elaboração das experiências emancipatórias é tolhido e controlado por uma imposição governamental e institucional, ficar mais difícil criar contextos para as experimentações e dissensos. Contudo, ainda é possível apostar no trabalho de desmontagem das explicações previsíveis do mundo pelo deslocamento das maneiras habituais de lermos e entendermos os acontecimentos, tecendo um outro imaginário, outras chaves de leitura e compreensão ativadas pela recusa da hierarquia e das desigualdades que regulam tempos, espaços e existências.

Rancière (2019) enfatiza que imaginários podem ser criados e retrabalhados por meio de atividades de fabulação que desafiam e interpelam um imaginário hegemônico, evidenciando as incoerências, os excessos e as injustiças das representações hierarquizantes. A fabulação reconfigura a experiência para alterar o modo como temporalidades distintas

são articuladas, reverberando na maneira como formas de vida são apreendidas e reconhecidas. Na fabulação, não só os tempos coexistem de maneira desierarquizada, mas também os sujeitos e suas formas de vida. Fabulações abrem brechas no tempo e no espaço dominante, promovem, assim, uma outra forma de estruturação do “pensável”, envolvendo a alteração de um regime de percepção, de leitura e de escuta por meio do qual elementos diversos se justapõem e se atritam de modo a permitir um deslocamento de nossa posição em relação ao modo como apreendemos, percebemos e respondemos às demandas do outro e aos eventos do mundo (RANCIÈRE, 2019).

De modo mais amplo, os intervalos fabuladores referem-se a uma urgência de reposicionamento dos corpos, de um deslocamento de avaliações muito apressadas e de julgamentos fundados em preconceitos: como produzir deslocamentos, rachaduras e fissuras nos modos naturalizados de viver, conviver, apreender e construir explicações para os eventos? Esse é um desafio que não foi instaurado por causa da pandemia ou do ensino remoto: ele já estava presente, trazia uma urgência que certamente foi acentuado pela necessidade de reestruturar os cotidianos, as formas de ensinar, de habitar, de circular na cidade, de lidar com o próprio corpo, os corpos dos outros e com a corporeidade invisível e mortal do vírus.

As interfaces ética, política e comunicacional dos encontros possíveis em meio ao isolamento social têm a ver com a ruptura com a temporalidade homogênea e os espaços hegemônicos dominantes. Elas evidenciam um trabalho incessante de abrir brechas para a emergência do imprevisto. A fabulação que dialetiza o sensível e o visível desafia a lógica da representação (que segue a norma, as expectativas a serem cumpridas) e nos indica a lógica da sensação, do choque (apostando nos intervalos, em suas configurações e funcionamentos). É Jota Mombaça quem ressalta a potência da fratura, da quebra, para a operação resistente de alteração dos vínculos que asseguram a coexistência, a justaposição de temporalidades e as articulações entre formas de vida diversas e aberrantes. A fratura, a quebra, o intervalo, o “entre” são metáforas do encontro, do espaço liminar, intersticial, intermitente e improvável das aberturas, dos possíveis, dos “apesar de tudo”. Trata-se de

[...] um modo de estar juntas na quebra e de encontrar, entre os casos de uma vida estilhaçada, um liame impossível, o indício de uma coletividade áspera e improvável. Tem a ver com habitar espaços irrespiráveis, avançar sobre caminhos instáveis e estar a sós com o desconforto de existir em bando...” (MOMBAÇA, 2021, p.26).

Fabular o acolhimento, a escuta, os dizeres do avizinhamo e da esperança, sobretudo no contexto da pandemia e das aulas remotas, implica dar conta da quebra que, ao mesmo tempo, desmonta e viabiliza os sujeitos. As fraturas fabuladoras que produzimos tecem articulações, tecem povos, diferentes arranjos sociais que sustentam e amparam a pulsação dinâmica dos movimentos que registram nossas passagens e permanências em diferentes limiares da vida.

Referências

- BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- BIROLI, Flávia. Autonomia, preferências e assimetria de recursos, *RBCS*, v.31, n.90, 2016, p.39-57.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. *Precarious Life*. London: Verso, 2004.
- FASSIN, Didier. Évaluer les vies : essai d'anthropologie biopolitique ». *Cahiers internationaux de Sociologie*, v.128-128, p.105-115, 2010.
- LEVINAS, Emmanuel. *Alterité et transcendence*. Paris: Fata Morgana, 1995.
- MARQUES, A.C.S.; OLIVEIRA, A. K. C. ; MORICEAU, J. A política da escrita e a performatividade da palavra do homem ordinário no método da igualdade de Jacques Rancière. *Questões Transversais*, v. 6 n.12, p. 92-103, 2018.
- MARQUES, A. C. S.; PRADO, M. A. O método da igualdade em Jacques Rancière: entre a política da experiência e a poética do conhecimento. *Mídia e Cotidiano*, v. 12, p. 7, 2018.
- MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Ângela. *No caos da convivência*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Ângela. *Ética, Mídia e Comunicação*. São Paulo: Summus, 2018.
- MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Ângela. Afetividades e vulnerabilidades na relação pesquisador/sujeito pesquisado In: *Produção de conhecimento e compreensão*. 1 ed. São Paulo: Uni, 2017.
- MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- PESSOA, Sônia Caldas; MARQUES, A. C. S.; MENDONÇA, C. M. C. (Orgs.) . *Afetos: Pesquisas, reflexões e experiências em 4 encontros com Jean-Luc Moriceau*. 1. ed. Belo Horizonte: Selo PPGCOM UFMG, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *Le temps modernes*. Paris: La Fabrique, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. El tiempo de los no-vencidos, *Revista de Estudios Sociales*, n.70, 2019, p.79-86.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Ed. Letramento. 2018.

| Sobre as autoras e os autores

Ana Carolina Vimieiro

Professora adjunta do Departamento de Comunicação Social (DCS) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (PPGCOM) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Comunicação pela Queensland University of Technology (QUT, Austrália), com pós-doutorado pelo PPGCOM/UFMG (bolsista Capes). Atua principalmente nas áreas de Comunicação e Cultura (com particular interesse em Comunicação e Esporte), Comunicação e Política e Metodologia de Pesquisa. Atualmente, seus interesses de pesquisa estão voltados para: esporte e questões de gênero, culturas torcedoras, protesto e ativismo no esporte, (des)engajamento cívico e (des)política. É subcoordenadora do Curso de Publicidade e Propaganda da UFMG e coordena o Grupo de Pesquisa em Comunicação e Culturas Esportivas (Coletivo Marta/UFMG).

Ana Paula Gondim

Mestranda do PPGCom UFMG. Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário de Belo

Horizonte (1999). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Publicidade. Pós-graduada pela PUC Minas em Gestão de Marcas e Identidade Corporativa.

Ana Paula Veras Camurça Vieira

Doutoranda em Comunicação no PPGCom - UFC.

Ângela Cristina Salgueiro Marques

Professora Associada do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMG. É Doutora e Mestra em Comunicação Social pela UFMG. Integra os grupos de pesquisa MARGEM - Grupo de Pesquisa em Democracia e Justiça (UFMG); Grupo de Pesquisa em Discursos e Estéticas da Diferença (DIZ, UFV); Grupo de Pesquisa Corpo, imagem e sociabilidade (UTP) e Teorias e Processos da Comunicação (Faculdade Cásper Líbero). É co-autora dos livros *Apelos solidários* (Intermeios, 2017), escrito com Angie Biondi; *Diálogos e Dissidências: M. Foucault e J. Rancière* (Appris, 2018), com Marco Aurélio Máximo Prado; e *Ética, Mídia e Comunicação* (Summus, 2018), com Luis Mauro Sá Martino. É organizadora do livro *Vulnerabilidades, justiça e resistências nas interações comunicativas* (SELO PPGCOM, 2018).

Benigna Maria de Oliveira

Graduada em Medicina (UFMG, 1986) e doutora em Medicina - Pediatria (UFMG, 2002). Professora Titular do Departamento de Pediatria da UFMG. Chefe do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da UFMG no período de 2010 a 2014. Orientadora de mestrado e doutorado no programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde - Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Medicina da UFMG (2004-2019). Membro do corpo clínico do Serviço de Hematologia/Oncologia do Hospital das Clínicas da UFMG. Líder do grupo de pesquisa Hematologia e Oncologia Pediátrica da UFMG. Atualmente exerce o cargo de Pró-Reitora de Graduação da UFMG, na gestão 2018-2022, tendo sido Pró-Reitora de Extensão da instituição, na gestão 2014 - 2018.

Bruna de Souza Gomes

Graduanda do quarto período de jornalismo pela Universidade Federal em Minas Gerais, ex bolsista do Programa para Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG). Atualmente é bolsista na TV UFMG, do núcleo de produção audiovisual do Centro de Comunicação - Cedecom da UFMG.

Bruno Otávio Soares Teixeira

Graduado em Engenharia de Controle e Automação (UFMG, 2004) e doutor em Engenharia Elétrica (UFMG, 2008), com estágio de doutorado sanduíche no Departamento de Engenharia Aeroespacial da University of Michigan - Ann Arbor. Em 2009, iniciou sua carreira docente no Departamento de Engenharia Eletrônica (DELT/UFMG), onde atualmente é professor associado. Foi coordenador do Colegiado do Curso de Graduação em Engenharia de Controle e Automação, membro do da Câmara de Graduação e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e Diretor de Fomento à Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa. É Pró-reitor Adjunto de Graduação da UFMG na gestão 2018-2022. Suas principais áreas de interesse de pesquisa são estimação de estados e identificação de sistemas. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq desde 2012.

Bruno P. W. Reis

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), mestrado em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ (1990) e doutorado em Ciência Política também pelo IUPERJ (1997). Atualmente é professor titular do Departamento de Ciência Política e diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, depois de haver exercido a função de vice-diretor entre 2016 e 2019. Com bolsa da Capes, cumpriu estágio sênior na University of Pennsylvania (2014-2015). Foi secretário-adjunto da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP, 2010-2012), integrou as diretorias da ABCP (2008-2010) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs, 2013-2014) e o comitê acadêmico da mesma Anpocs

(2016-2018). Integrou o grupo de pesquisadores do projeto “Dinheiro e Política: a influência do poder econômico no Congresso Nacional”, no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2016-2017. Tem atuado em diversas áreas da Ciência Política, com ênfase recente no estudo comparativo da interação entre sistemas eleitorais e o financiamento de campanhas.

Bruno Souza Leal

Professor titular do Departamento de Comunicação/Fafich/UFMG e pesquisador permanente do PPGCOM/UFMG, na linha de pesquisa “Textualidades midiáticas”. Coordena o Núcleo de Estudos Tramas Comunicacionais: Narrativa e Experiência, tendo integrado o NUH - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG e os grupos de pesquisa Poéticas da Experiência e Gris/UFMG. Seus trabalhos compreendem pesquisas sobre narrativa, jornalismo, homocultura, historicidades, as televisualidades, gêneros e sexualidades. Possui graduação em Comunicação Social, mestrado e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutorado em Ciências da Comunicação pela Unisinos. Integra a Rede Historicidades dos Processos Comunicacionais. Foi presidente da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura - Abeh (2004/2006), coordenador do Curso de graduação e da Especialização em Comunicação/UFMG e coordenador do PPGCOM/UFMG (biênio 2008-2010). É o atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação/UFMG (2020-2022).

Camila Maciel C. A. Mantovani

Professora do Departamento de Comunicação Social da UFMG e do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social (UFMG). É Jornalista (UFMG/2002) e Doutora em Ciência da Informação (UFMG/2011) com pesquisa sobre Narrativas da mobilidade: comunicação, cultura e produção em espaços informacionais. Possui experiência no mercado de produtos e serviços de valor agregado para Telefonia Celular (2003-2006) e no desenvolvimento de estudos de usabilidade (2007-2011) e pesquisas de mercado (2005-2011). Foi professora visitante na Escola de Ciência da Informação da UFMG (2012-2013) e atuou na Fapemig

como bolsista do Programa de Comunicação Científica, Tecnológica e de Inovação (PCCT/2014-16). É Coordenadora do Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades. Seus interesses de pesquisa abrangem: Comunicação Organizacional; Estudos de Usabilidade e Acessibilidade; Mobilidades; Mídias Móveis; Divulgação Científica; Corpo; Deficiência e Tecnologia. Atualmente, é coordenadora do Núcleo de Comunicação e Design do Espaço do Conhecimento UFMG.

Camilo Aggio

Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG. Pesquisador associado ao Instituto Nacional de Ciência & Tecnologia em Democracia Digital (INCT.DD). Pesquisador do Margem (Grupo de Pesquisa em Justiça e Democracia). Membro da Comissão Editorial dos periódicos Revista Compolítica. Realizou está pós-doutoral no POSCOM-UFBA. Doutor em Comunicação Política do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Universidade Federal da Bahia. Realizou estágio-doutoral (PDSE/CAPES) na State University of New York (SUNY) na cidade de Albany (NY, EUA) sob co-orientação da professora doutora Jennifer Stromer-Galley através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Membro do grupo Comunicação, Internet e Democracia (CID) e pesquisador associado ao Centro de Estudos Avançados em Democracia Digital e Governo Eletrônico (CEADD)

Carlos Alberto de Carvalho

Professor associado do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, onde desenvolve pesquisas sobre Jornalismo, Narrativa, Divulgação Científica, Aids, Homofobia e Relações de Gênero, com financiamentos da Fapemig, da Capes e do CNPq. Coordenador do Insurgente: Grupo de Pesquisa em Comunicação,

Redes Textuais e Relações de Poder/Saber, com artigos publicados em periódicos e capítulos de livros, além de livros publicados individualmente, em colaboração e como organizador, no Brasil e no exterior. Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutor pela Universidade do Minho, Portugal. Pesquisador 2 do CNPq (Bolsa Produtividade).

Carlos Frederico de Brito d'Andrea

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFMG) e professor associado do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenador do grupo de pesquisa R-EST - estudos redes sociotécnicas. Subcoordenador do PPGCOM/UFMG (2020/2022) e vice-coordenador GT Comunicação e Cibercultura da Compós (2022-2024). Na UFMG, integra o corpo docente da Formação Transversal em Divulgação Científica e dos Cursos de especialização em Linguagem, Tecnologia e Educação (LTE) e Comunicação Pública da Ciência (Amerek). Em 2017/2018, foi pesquisador visitante no Departamento de Media Studies da Universidade de Amsterdam, na Holanda (bolsa CAPES). Temas de interesse: Plataformas; Mídias Sociais; Métodos digitais; Datificação; Ciência, Esporte e controvérsias; Jornalismo contemporâneo. Jornalista graduado pela UFMG, doutor em Linguística Aplicada pelo PosLin/UFMG (linha Linguagem e Tecnologia), mestre em Ciência da Informação pela ECI/UFMG e especialista em Gestão Estratégica da Informação. Foi vice-coordenador do GT Comunicação e Cibercultura da Compós (2016-2017) e professor do DCM/UFV (2008-2012).

Carlos Magno Camargos Mendonça

Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Fafich/UFMG. Coordenador do Núcleo de Estudos em Estéticas do Performático experiência Comunicacional (UFMG). Integrou o Grupo de Pesquisa Poéticas da Experiência, o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH) da UFMG, o Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia. Pós-Doutor em Comunicação pela Universidad Complutense de

Madrid, Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. As pesquisas desenvolvidas abordam: gênero, performance, experiência estética, corpo, homossexualidade masculina e propaganda. Email: macomendonca@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5492658161377541>

Daniel Melo Ribeiro

Professor adjunto do Departamento de Comunicação Social da UFMG. Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Realizou estágio de pesquisa no Geomedia Lab da Universidade Concordia em Montreal/Canadá. É membro dos grupos de pesquisa NucCon/UFMG (Núcleo de Conexões Intermediáticas – linha Mediação e Pragmatismo) e do CIEP/PUC-SP (Centro Internacional de Estudos Peirceanos). Interesses de pesquisa: visualização de dados, design de informação, semiótica e cartografia. E-mail: danielmeloribeiro@gmail.com.

Eduardo de Jesus

Com Graduação (PUC Minas, 1991) e Mestrado (UFMG, 2001) em Comunicação e Doutorado em Artes (USP, 2008), Eduardo de Jesus é Professor Titular do Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, onde integra o Programa de Pós Graduação em Comunicação. Suas pesquisas estão focadas na relação entre as imagens em movimento e as espacialidades. Tanto aquelas acionadas pela presença da produção audiovisual nos espaços expositivos típicos do domínio da arte contemporânea, quanto as formulações políticas da produção do espaço construídas pela produção audiovisual contemporânea nacional e internacional.

Elison Oliveira

Jornalista e ativista junto à população em situação de rua em BH.

Elton Antunes

Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador permanente do PPGCOM/UFMG. Dedicou-se às pesquisas em torno do jornalismo. Foi coordenador de comunicação do Projeto

Manuelzão, ação de extensão da UFMG (2002/2013). Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMG (2014-2016). Integra o Grupo de pesquisa em historicidades das formas comunicacionais (ex-press), é pesquisador associado ao Núcleo de Estudos Tramas Comunicacionais: Narrativa e Experiência, ambos da UFMG. Também foi integrante do GRIS/UFMG, Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade

Erika Lourenço

Mestre em Psicologia Social e doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela UFMG. Realizou pós-doutoramento no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, está em sua segunda gestão como Coordenadora do Colegiado de Graduação em Psicologia da UFMG. Pesquisa e publica sobre história da psicologia, psicologia da educação e educação inclusiva.

Ester Antonieta Santos

Mestranda em Comunicação no PPGCom - UFMG

Fábio de Carvalho

Mestrando em Comunicação no PPGCom - UFMG.

Frederico Mendes de Carvalho

Doutorando em Comunicação no PPGCom - UFMG.

George Ulysses Rodrigues De Sousa

Mestrando em Comunicação no PPGCom - UFC.

Graziela Mello Vianna

Doutora em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (USP), mestre em Comunicação Social pela UFMG (2002) e graduada em Comunicação pela UFMG (1995). Realizou um estágio de doutoramento

no CSI em Paris (2007). Desenvolve pesquisas relacionadas ao som, ao rádio, a paisagens urbanas e à canção. Pesquisadora do programa de cooperação internacional franco-brasileiro AMIS – onde faz parte do comitê científico; integra a equipe do projeto Places Publiques, (Brasil, França, Israel, Itália); e a equipe do projeto AMOPC da Escola de Comunicação Social do IPL-Lisboa, acerca da memória da comunicação. É líder do grupo de pesquisa Escutas. Professora do Dep. de Comunicação Social da UFMG, onde atua na graduação e no PPGCOM. Em 2018-2019, realizou pesquisa de pós-doc na França e em Portugal. Em 2020, foi laureada pela FMSH (França) como pesquisadora.

Jessica Almeida

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Textualidades Midiáticas. Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo, pela mesma instituição. Integra o Temporona: Coletivo de Ações em Temporalidades e Narrativas, vinculado ao PPGCOM/UFMG. Atua como jornalista produzindo e apresentando podcasts para a Sempre Editora Ltda. Tem experiência na área de Jornalismo, com ênfase em mídia impressa e radiodifusão.

Joana Ziller

Coordena o Grupo de Estudos em Lesbianidades (GEL/UFMG), que é parte do Núcleo de Pesquisa em Conexões Intermediáticas (NucCon/UFMG). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social e nos Cursos de graduação da área de Comunicação da UFMG. Coordena a Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: Perspectivas Queer/LGBTI da UFMG. E-mail: joana.ziller@gmail.com

Juarez Guimarães Dias

Professor do Departamento de Comunicação Social, Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Pesquisador e Co-coordenador do Núcleo de Estudos Neepec, na UFMG. É dramaturgo, encenador e publicitário, Doutor em Artes Cênicas, Mestre em Literatura e Bacharel em Publicidade e Propaganda. Tem trabalhos

artísticos reconhecidos, publicações em revistas especializadas, além dos livros “Narrativas em cena: Aderbal Freire-Filho e João Brites” (Móbile Editorial/ Faperj, 2015) e “O fluxo metanarrativo de Hilda Hilst em Fluxo-floema” (Annablume, 2010).

Leandro Silva Lopes

Doutorando em Comunicação no PPGCom - UFMG.

Leonardo Mont’Alverne Câmara

Mestrando em Comunicação no PPGCom - UFMG.

Luciana de Oliveira

Atua como professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação e no Curso de graduação em Comunicação Social da UFMG, sendo líder do grupo de pesquisa Corisco: Coletivo de Estudos, Pesquisas Etnográficas e Ação Comunicacional em Contextos de Risco. Interessa-se pelos seguintes temas de pesquisa: comunicação intermundos, comunicação e artes visuais, comunicação e imagem, de modo especial relacionados às lutas indígenas no Brasil. Trabalha desde 2012 com a comunidade Kaiowá de Guaiviry Yvy Pyte Yjere e com a organização dos Aty Guasu no Mato Grosso do Sul, onde realiza atividades de pesquisa etnográfica e de extensão relacionadas ao programa Imagem Canto Palavra nos Territórios Guarani e Kaiowa. Atuou como curadora do Festival de Inverno da UFMG nas edições de 2012, 2013 e 2014. Atua desde 2014 na gestão do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG que promove a inserção de mestres populares, indígenas e quilombolas como professores e pesquisadores na Universidade. Desde 2013 é impulsora do projeto Bordados pela Paz Guarani e Kaiowa Brasil. Ganhou o Prêmio Funarte de Arte Contemporânea (2015) pelo projeto curatorial e expográfico da mostra Malungo == Irmãos de Barco. Participou da exposição How to talk with birds, trees, fish, shells, snakes, bulls and lions no no Hamburger Bahnhof Museum (2018/2019)

Lucianna Furtado

Doutoranda e mestre (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCOM-UFMG), na linha de pesquisa em Processos Comunicativos e Práticas Sociais. Graduou-se em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela mesma instituição (2014), com período sanduíche em Media and Communication na Glasgow Caledonian University, Reino Unido (2013), pelo programa Ciência Sem Fronteiras. Integrante do Coragem - Grupo de Pesquisa em Comunicação, Raça e Gênero e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Iago Porfírio

Doutorando em Comunicação e Cultura Contemporâneas no PósCom - UFBA.

Márcio Jorge Alves Cardoso de Melo

Arte-educador, com Licenciatura e Bacharelado em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais, Artista-performer, Ator e Pesquisador do Núcleo de Estudos Neepec. Atualmente é Pós-graduando em Artes Plásticas e Contemporaneidade pela Escola Guignard da Universidade Estadual de Minas Gerais e estudante do Curso Técnico em Teatro da Fundação Clovis Salgado – CEFART/ Palácio das Artes.

Maria José Batista Pinto Flores

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG e colaboradora no Programa de pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social. Doutora em Educação pela FaE-UFMG (2014) no Programa de Doutorado Latino Americano: políticas públicas e profissão docente. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia (2006;2001) pela FaE-UFMG. Atua como docente do Ensino Superior lecionando: Teorias e Práticas Pedagógicas, Didática do Ensino Superior, Didática na licenciatura, Análise da Prática pedagógica. Diretora de Inovação e Metodologia no Ensino (2018- atual) da Prograd/UFMG. Pesquisadora do GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação

da UFMG e do LEPED-UFRJ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. Pesquisa sobre pedagogia e docência na Educação Básica e Superior com interesse sobre desenvolvimento profissional docente e atuação de pedagogos(as) nas instituições de educação básica e superior.

Matheus Miguel

Jornalista egresso da UFMG. Atuou como bolsista do Programa para Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG).

Nina Rosas

Professora adjunta do Departamento de Sociologia da UFMG e é colaboradora da Pós-graduação em Sociologia. Já coordenou o Programa de Treinamento Intensivo em Metodologia Quantitativa (MQ), e atualmente coordena o Curso de graduação em Ciências Sociais. Mestre e doutora em Sociologia, realizou estágio de doutorado no Center for Religion and Civic Culture, em Los Angeles. É autora dos livros: *Mulher, pra que religião? Uma crítica aos conselhos conservadores da pastora Ana Paula Valadão* (KDP, 2020); e *As obras sociais da Igreja Universal: uma análise sociológica* (Fino Traço, 2014). Pesquisa e publica principalmente sobre religião, gênero, sexualidade e saúde. Contato - rosas-nina@gmail.com

Nísio Teixeira

Professor associado do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. É graduado em Comunicação Social pela PUC-MG, mestre e doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais, integrante do Grupo de Pesquisa em Sonoridades, Comunicação, Textualidades e Sociabilidade (Escutas - UFMG) e Mídia, Opinião Pública nas Relações Internacionais (Mopri-UEPB/UFPB). Atualmente, leciona disciplinas e desenvolve pesquisas na área do rádio, da música e do jornalismo, sobretudo cultural.

Pablo Moreno Fernandes

Professor Adjunto na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando na graduação em Publicidade e Propaganda e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP (2017), Mestre em Comunicação Social pela PUC Minas (2009) e graduado em Publicidade e Propaganda (Centro Universitário Newton Paiva, 2005). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Raça e Gênero (Coragem) e membro do Grupo de Estudos Semióticos em Comunicação, Cultura e Consumo (GESC3). Pesquisa temas relacionados à Publicidade e consumo, investigando sua inserção na contemporaneidade na formação de identidades. Atuou como professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), nas unidades Arcos (2006-2010), Poços de Caldas (2020-2016), Coração Eucarístico, Praça da Liberdade e São Gabriel (2016-2019) e no Programa de Pós-graduação em Comunicação Social. Autor do livro “Publicidade que entretém: A Circulação transbordada dos conteúdos de marca” (2018) e autor de capítulos nos livros “Vozes Negras em Comunicação” (2019) e “Publicidade Antirracista” (2019).

Paula Guimarães Simões

Professora do PPGCOM/UFMG e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade (GRIS/UFMG). Foi professora visitante na University of California, Irvine (UCI), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: paula-guimaraessimoes@yahoo.com.br.

Phellipy Jácome

Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM/UFMG) na linha de Textualidades Midiáticas. Doutor em Comunicação Social pela UFMG (com estágio doutoral na University of Illinois at Urbana-Champaign, como bolsista Capes-PDSE). Mestre e bacharel em Comunicação (habilitação Jornalismo) pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa e trajetória acadêmica compreendem estudos sobre as narrativas midiáticas, a historicidade dos processos comunicacionais, a temporalidade, a refe-

rencialidade e a ficção (tendo o jornalismo - em suas diversas textualidades - como principal objeto). É subcoordenador do Curso de graduação em Jornalismo da UFMG. É coordenador do Temporona: Coletivo de Ações em Temporalidades e Narrativas; co-coordenador do Laboratório de Experimentações Sonoras (LES/Fafich/UFMG) e da Rádio Terceiro Andar. É autor do livro “A Constituição moderna do Jornalismo no Brasil” e “Fissuras no espelho realista do Jornalismo: a narratividade crítica de Barcelona” E-mail: phellipy@ufmg.br. Site: www.fafich.ufmg.br/temporona

Rafael de Amorim Albuquerque e Mello

Mestrando em Comunicação no PPGCom - UFMG.

Sônia Caldas Pessoa

Professora do Departamento de Comunicação e do PPGCOM (UFMG). Coordenadora do Colegiado do Curso de Graduação em Jornalismo (UFMG). Doutora em Estudos Linguísticos (Poslin/UFMG), com estágio doutoral na Université Paris EstCrèteil / Le Céditec (Centre d'étude des discours, images, textes, écrits, communication – Paris, França). Autora do livro “Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas”. Mestre em Estudos Linguísticos (Poslin/UFMG) e graduada em Comunicação Social/Jornalismo (FAFI-BH). Coordenadora do Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades. É idealizadora e coordenadora da Rádio Terceiro Andar. Coordenadora do Laboratório de Experimentações Sonoras (LES/Fafich/UFMG). É idealizadora do blog Tudo Bem Ser Diferente sobre educação inclusiva. O blog nasceu das vivências com o filho Pedro, que tinha hidrocefalia e morreu em janeiro de 2016. E-mail: soniacaldaspessoa@gmail.com. Site: <http://www.fafich.ufmg.br/afetos>.

Thais Porlan de Oliveira

Graduada em Psicologia pela UFSCar; Especialista em Terapia Comportamental, concluiu Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Pós-doutorado (CNPQ) desenvolvido junto ao Departamento de Psicologia e ao Laboratório de Interação Social (LIS), da UFSCar. É professora Associada do Departamento de Psicologia da

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento da UFMG. Coordena na UFMG o Grupo de Pesquisa “Aprendizagem relacional em crianças”, oficialmente parte do diretório de grupos do CNPq. É pesquisadora e coordenadora local na UFMG do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), coordenado pela Profa. Dra. Deisy de Souza da UFSCar. Foi Chefe do Departamento de Psicologia da UFMG entre 2015 e 2017, membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e da Câmara de Pós Graduação da UFMG. Atualmente é Vice Diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFMG, mandato dez 2019-dez 2023) e preside o Comitê local da Fafich de enfrentamento ao coronavírus

Teresa Cristina Silva Pereira

Graduanda em jornalismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista no Programa para o Desenvolvimento do Ensino de Graduação (PDEG). Foi da gestão do Centro Acadêmico de Comunicação Social entre os anos de 2017 a 2019. Atualmente trabalha na assessoria de comunicação do BDMG Cultural, em Belo Horizonte (MG).

Vanessa Cardozo Brandão

Professora adjunta do Departamento de Comunicação Social da UFMG desde 2015. Atua como docente em Cursos da área de Comunicação Social desde 2000, com atuação principalmente no ensino de Planejamento, Redação e Criação Publicitária e nas fronteiras entre Comunicação e Literatura. É Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (PPGCOM UFMG) e pesquisadora integrante do Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades. Coordena o Programa de Extensão LabCon - Laboratório de Conexões Intermidiáticas que abriga projetos de extensão voltados ao desenvolvimento de atividades de Comunicação Digital, entre eles o Projeto de Extensão DIGICOM - Comunicação Digital de Impacto Social. Co-cordenadora do Projeto de Extensão Suporte de Comunicação PROEX, exercendo a Coordenação Acadêmica da Assessoria de Comunicação da Pró-reitoria de Extensão da UFMG desde 2020. E-mail vcbrandao@gmail.com.



Sônia Caldas Pessoa é Professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFMG). Coordenadora do Colegiado do Curso de Graduação em Jornalismo (UFMG). Coordenadora do Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades e da Rádio Terceiro Andar, webrádio vinculada ao Departamento de Comunicação Social da UFMG. Autora do livro *Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas*. Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras (UFMG), com estágio doutoral na Université Paris Est-Crèteil: Le Céditec (Centre d'Étude des discours, images, textes, écrits, communication). E-mail: soniacaldaspessoa@gmail.com.

Phellipy Jácome é Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM/UFMG) na linha de Textualidades Midiáticas. Doutor em Comunicação Social pela UFMG (com estágio doutoral na University of Illinois at Urbana-Champaign, como bolsista Capes-PDSE). É subcoordenador do Curso de graduação em Jornalismo da UFMG. É coordenador do *Temporona: Coletivo de Ações em Temporalidades e Narrativas*; co-coordenador do Laboratório de Experimentações Sonoras (LES/Fafich/UFMG) e da Rádio Terceiro Andar. É autor do livro “A Constituição moderna do Jornalismo no Brasil” e “Fisuras no espelho realista do Jornalismo: a narratividade crítica de Barcelona”. E-mail: phellipy@ufmg.br