

**Ensino de arte em tempos de pandemia causada pela COVID-19: desafios dos
professores com o ensino remoto no sul do Amazonas**

**Art teaching in times of pandemic caused by COVID-19: challenges of teachers with
remote education in southern Amazonas**

**Enseñanza de arte em tempos de pandemia ocasionada por el COVID-19: desafíos de los
professores com enseñanza remota em el sur del Amazonas**

Recebido: 13/12/2020 | Revisado: 15/12/2020 | Aceito: 22/12/2020 | Publicado: 27/12/2020

Manoel Galdino da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4675-994X>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: mgaldino.artes@gmail.com

manoel.galdino@ifam.edu.br

Elias Bezerra de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0855-4919>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: eliasdesouza.bezerra@gmail.com

Elias.bezerra@ifam.edu.br

Adriana Francisca de Medeiros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9290-0417>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: afdemedeiros@gmail.com

Eliane Regina Batista Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6018-7140>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: eliane_rm@ufam.edu.br

Resumo

O presente artigo busca trazer reflexões sobre a forma de como está ocorrendo o ensino de arte em tempos de pandemia causada pela COVID-19, principalmente os desafios dos professores de arte com ensino remoto no município de Lábrea, sul do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e

Ambiente –IEAA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. A construção dos dados se deu por aplicação de questionário *on-line*, produzido no *Google Forms*, com 20 questões (abertas e fechadas). Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo definida por Bardin (2016). Os resultados indicaram que os desafios experimentados pelos professores de arte no sul do Amazonas estão diretamente relacionados: a) à dificuldade de acesso à internet; b) à fragmentação na relação professor-aluno; c) à falta de materiais pedagógicos. Considerando-se estas constatações, há de se analisar a efetividade do ensino remoto e a péssima qualidade do sinal de internet no contexto pesquisado, apresentando-se como fatores limitadores do processo de ensino e de aprendizagem. Diante de tal realidade, torna-se urgente e necessário pensar estratégias capazes de suprir, ou pelo menos minimizar, o déficit relacionado ao processo, considerando que houve um aumento significativo na carga de trabalho do professor e pouca efetividade na qualidade do ensino da arte.

Palavras-chave: Ensino; Ensino de arte; Ensino remoto; Dificuldade dos professores; COVID-19.

Abstract

This article aims to bring reflections on how Art teaching is occurring in times of pandemic caused by COVID-19, especially the challenges of art teachers with remote education in Lábrea, southern Amazonas. It is a qualitative research, developed with the Postgraduate Program in Teaching of Sciences and Humanities - PPGECH, from the Institute of Education, Agriculture and Environment - IEAA, from Universidade Federal do Amazonas - UFAM. The construction of the data took place through the application of an online questionnaire, produced in Google Forms, containing 20 questions (open and closed). The data were analyzed in the light of the Content Analysis defined by Bardin (2016). The results indicated that the challenges experienced by Art teachers in southern Amazonas are directly related to: a) the difficulty of accessing the internet; b) fragmentation in the teacher-student relationship; c) and the lack of teaching materials. Considering these findings, it is necessary to analyze the effectiveness of remote teaching and the poor quality of the internet signal in the context researched, presenting itself as limiting factors in the teaching and learning process. In view of this reality, it becomes urgent and necessary to think of strategies capable of supplying, or at least minimizing, the deficit related to the process, considering that there was a significant increase in the workload of the teacher and little effectiveness in the quality of Art teaching.

Keywords: Teaching; Art teaching; Remote teaching; Difficulty of teachers; COVID-19.

Resumen

El presente artículo busca traer reflexiones sobre la forma como está ocurriendo la enseñanza de arte en tiempos de pandemia ocasionada por el COVID-19 principalmente los desafíos de los profesores de arte como enseñanza remota en Lábrea, sur del Amazonas. Se trata de una pesquisa de carácter cualitativo, desarrollada junto al Programa de Posgrado en Ensino de Ciências y Humanidades - PPGECH, del Instituto de Educación, Agricultura y Ambiente – IEAA, de la Universidad Federal del Amazonas - UFAM. La construcción de los datos ocurrió por medio de la aplicación de un cuestionario *virtual*, producido en el *Google Forms*, conteniendo 20 cuestiones (abiertas y cerradas). Los datos fueron analizados conforme el criterio de la Análisis de Contenidos definida por Bardin (2016). Los resultados señalaron que los desafíos experimentados por los profesores de arte en el sur del Amazonas están directamente relacionados: a) a la dificultad de acceso a la internet; b) a la fragmentación en la relación profesor-alumno; c) y, a la falta de materiales pedagógicos. Considerando estas observaciones, hay que analizar la efectividad de enseñanza remota y de la pésima calidad del señal de internet en el contexto pesquisado, los presentando como factores limitadores del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Delante de tal realidad, se hace urgente y necesario pensar estrategias que puedan suplir, o por lo menos minimizar, el déficit relacionado al proceso, considerando que hubo un incremento significativo en la carga de trabajo del profesor y poca efectividad en la calidad de enseñanza del arte.

Palabras clave: Enseñanza; Enseñanza de arte; Enseñanza remota; Dificultad de los profesores; COVID-19.

1. Introdução

O ano de 2020, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), certamente entra para história como o ano em que a sociedade teve de aprender a se reinventar no menor espaço/tempo, em busca de sua própria sobrevivência. Parafraseando o poeta (cantor e compositor) Raul Seixas, podemos dizer que foi “o ano em que a Terra parou”, pois todas as pessoas do planeta foram obrigadas - ou pelo menos foi esta a recomendação das autoridades e órgãos competentes com o chamado isolamento social - “a não saírem de casa”, exceto para as coisas básicas e indispensáveis do dia a dia.

Entretanto, no Brasil, contrariando as recomendações e as obrigações legais, como se fosse combinado, ou melhor, influenciado por uma política negacionista do Governo Federal, quase “ninguém ficou em casa”. Ou pelo menos não foi possível atingir as taxas de

isolamento recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) considerado, até o fechamento deste trabalho, como a maneira mais eficiente para combater a disseminação do vírus.

Como consequências de uma tentativa frustrada de isolamento social, ou de um isolamento mal feito, somente seis meses depois é que se inicia tentativas de retomada de rotina, redesenhando possíveis caminhos para aprender a conviver com esta nova situação posta à sociedade de forma implacável pela pandemia da COVID-19. Apropriando-se das palavras de outro poeta da música brasileira, Lulu Santos, pode-se pensar que “nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia”, impondo-nos o desafio de aprender a conviver com este fenômeno pelos próximos anos, quiçá pelas próximas décadas, esboçando uma realidade que exige reinventar a vida e, no caso particular da educação, desenvolver novas estratégias políticas e pedagógicas capazes de darem conta do ensino e da aprendizagem com qualidade.

Conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2020), uma quantidade gigantesca de escolas ao redor do planeta foi afetada e as atividades presenciais tiveram de ser suspensas, o que em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas. O Brasil não se difere dessa situação calamitosa, pois, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino, algo em torno de 39 milhões de estudantes, em decorrência da pandemia do novo coronavírus.

No Amazonas a situação não foi diferente, o governo do estado por meio do Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020, fez a primeira suspensão das atividades escolares no âmbito estadual, o mesmo ocorreu no município de Lábrea pelo Decreto nº 658, de 17 de março de 2020, através do qual o poder executivo municipal decretou situação de emergência na saúde pública pelo prazo de 120 (cento e vinte) dias, afetando também o setor educacional com o estabelecimento de recesso inserido no respectivo calendário letivo, conforme previsto na alínea “c”, inciso I, art. 2º do citado decreto.

No âmbito da educação, considerando que nas instituições de ensino – principalmente nas salas de aulas – há grande concentração de pessoas por longos períodos, as medidas tornam-se indispensáveis. Contudo, essa situação contextual não significou, necessariamente, um período de folga para os professores e alunos, uma vez que, com a suspensão das aulas presenciais, as secretarias estaduais adotaram uma série de medidas para oferecer o ensino remoto como tentativa de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal.

Segundo o portal da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC/AM, no estado do Amazonas com a suspensão das aulas presenciais, sobretudo nas escolas que compõe a rede estadual, os conteúdos não tiveram interrupção e continuaram sendo transmitidos para os alunos pela TV Aberta para toda região metropolitana por meio do programa “Aula em Casa¹”, aproveitando a estrutura do Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM², que a própria SEDUC-AM dispõe em sua estrutura. Para as escolas do interior do estado são utilizados outros meios de transmissão, a saber: Plataformas AVA; Saber+; *YouTube*, *Facebook*, *Instagram* e aplicativo Mano. De modo que, no retorno das aulas presenciais, será realizada a verificação da aprendizagem dos alunos.

Considerando a interferência deste contexto pandêmico no campo da educação e do ensino, e entendendo ser o (a) professor (a) um agente mediador de fundamental importância no processo de ensino e de aprendizagem, o presente artigo busca identificar como está ocorrendo o ensino de arte em tempos de pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus, principalmente os desafios que se apresentam aos professores de arte com ensino remoto em Lábrea, sul do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

São muitos os aspectos que poderiam ser levados em consideração, mas o foco deste estudo está no papel do professor que precisa se reinventar para continuar cumprindo sua tarefa de mediar a aprendizagem do educando. Como explica Freire (2017, p.39), “a tarefa coerente do educador que pensa certo é exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando com que se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Partindo do pressuposto de que se reinventar é uma tarefa desafiadora, cabe indagar, no caso específico do professor de arte: quais os principais desafios em ser professor(a) em tempos de ensino remoto? Quais os desafios para adequar aulas, materiais e atividades para outro modelo que não o presencial? Como levar o aluno a fazer, ler e contextualizar arte neste

¹ O programa é uma parceria entre a Secretaria de Educação e Desporto, e a TV Encontro das Águas, que possibilitou a transmissão de aulas em três canais de televisão aberta em plataformas on-line. Além de Manaus, a transmissão está sendo feita para Iranduba, Manaquiri, Careiro da Várzea e Rio Preto da Eva, nos canais 2.2, 2.3 e 2.4. Ver mais sobre essa questão em: <http://aulaemcasa.am.gov.br/>

² Para ver mais a este respeito ver: DIAS, Núbia Najjar. A cultura e o hibridismo tecnológico no programa ensino médio presencial com mediação tecnológica: um estudo de caso. 2018. 170. Dissertação de Mestrado em Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2018.

formato de ensino e de aprendizagem, considerados elementos essenciais para aquisição de conhecimento em arte na contemporaneidade? Como desenvolver a avaliação como ato pedagógico, investigativo e diagnóstico?

Neste artigo, não temos a pretensão de responder e/ou esgotar as discussões, mas abrir espaço e contribuir com o debate frente à temática abordada, ou seja, apenas focar a arte, compreendendo-a como componente curricular obrigatório que se constitui como uma forma de conhecimento importante e que abarca uma amplitude de significações, por exemplo: o senso estético, a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de percepção crítica do ambiente, entre outras competências que nenhuma outra disciplina é capaz de proporcionar. Como nos lembra Bosi, “[...] *a arte tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. [...] que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos*” (1986, p. 8, grifos do autor).

Para Barbosa (2014, p. 4) “arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve”, sobretudo como potencialidade para minimizar os efeitos adversos que o distanciamento social tem causado na sociedade pela COVID-19. Assim, ao serem trabalhadas expressões artísticas para as crianças, estimula-se também o aprendizado a ser desenvolvido em outras disciplinas do currículo e o interesse pela realização das atividades escolares, contribuindo para uma formação crítica do mundo que favorece o respeito às diferenças e o diálogo entre culturas, sendo essencial para o exercício de sua cidadania (Brasil, 2018).

Conforme nosso objetivo e propósito de abordagem de estudo, organizamos o artigo da seguinte forma: parte introdutória, em que apresentamos o tema, o objetivo e uma breve contextualização do que será narrado, dissertado; os procedimentos metodológicos; os resultados e discussões, em que traçamos o perfil e os desafios experimentados pelos professores de arte no ensino remoto em Lábrea, sul do Amazonas; e, por fim, as considerações finais.

2. Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo foi identificar como está ocorrendo o ensino de arte em tempos de pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus, principalmente os desafios que se apresentam aos professores de arte com ensino

remoto em Lábrea, sul do Amazonas.

A cidade de Lábrea, intitulada por seu fundador como “A Rainha do Purus” e renomeada carinhosamente pela maioria de seus moradores como a “Princesinha do Purus”, fica localizada à margem direita do Rio Purus, ao sul do Estado do Amazonas, pertencente à microrregião do Purus, denominada Médio Purus, sendo o décimo município em extensão no país e o sexto do Estado do Amazonas. Segundo os dados do IBGE (2019), tem uma área de 68.262,682 km² e possui uma população estimada de 46.069 habitantes, o que estabelece uma densidade demográfica de 0,55Hab/km². Com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,531, classificado como baixo, o município não atende as expectativas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos finais do Ensino Fundamental é de 3,7, ocupando a posição 41º no estado e em 4175º a nível nacional, o que revela um problema em quase todas as áreas, principalmente em educação e qualidade de vida.

O acesso ao município pode ser por via aérea em voos comerciais e fretamentos de pequeno porte em dias alternados da semana. No período do verão, há o transporte terrestre pela BR-319 (Manaus – Porto Velho) e BR – 230 (Transamazônica, trecho entre Lábrea e Humaitá). E o transporte fluvial, sendo o mais utilizado em todas as épocas do ano por meio de barcos via Rio Purus – Rio Solimões – Rio Negro (cinco dias de viagem até Manaus).

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com princípios da abordagem qualitativa. Para Minayo (2018) a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, de um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Para Pereira et al. (2018, p. 67) “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”.

De acordo com Lüdke & André (2018, p. 1-2) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. A partir disso, procuramos articular o ensino de arte e o contexto de trabalhos dos professores em tempos de pandemia com o ensino remoto, exigindo atenção e definição clara ao buscar evidências nas respostas dos professores para compreender o que estava emergindo dos dados coletados.

Ainda na perspectiva de Ludke & André (2018), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. No entanto, elegemos o estudo de caso como estratégia metodológica para direcionar nosso trabalho de pesquisa. De acordo com as autoras, há sete características fundamentais: (1)

visam à descoberta, em qualquer altura, de novos elementos além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Para Pereira et al. (2018, p. 70) “o estudo de caso é uma metodologia de estudo de fenômenos individuais ou, processos sociais. Havendo vários estudos que se classificam na categoria metodológica dos estudos de casos”. Nas Ciências Humanas, como é o caso das Ciências da Educação, “faz-se o emprego do estudo de caso que pode ser de um processo educacional, um professor, um aluno, uma classe, uma turma, uma escola ou uma região com algum fenômeno em foco”.

Yin (2015) descreve o estudo de caso como uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real. Ou seja, uma atividade que tem como objetivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de uma dada realidade. Essa compreensão se dá através de um exame detalhado de um ambiente, de ações e interações, incidentes e acontecimentos, atos de comportamentos de um sujeito ou de uma situação em particular.

Como estratégia de pesquisa, possui uma vantagem específica quando o “como?” e o “por que?” são as perguntas centrais do conjunto contemporâneo de acontecimentos a qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Assim, identificamos neste instrumento as potencialidades necessárias para responder às problemáticas ora levantadas: quais os principais desafios em ser professor(a) em tempos de ensino remoto? Quais os desafios para adequar as aulas, materiais e atividades para outro modelo que não o presencial? Como levar o aluno a fazer, ler e contextualizar arte neste formato de ensino e de aprendizagem, considerados elementos essenciais para aquisição de conhecimento em arte na contemporaneidade? Como desenvolver a avaliação como ato pedagógico, investigativo e diagnóstico?

A construção dos dados se deu por aplicação de um questionário *on-line* semiestruturado, produzido no *Google Forms*, com vinte (20) questões abertas e fechadas relacionadas à temática estudada, sendo aplicado a oito (8) professores de arte que atuam na área urbana do município de Lábrea, sul do Amazonas, lócus da pesquisa.

No primeiro momento foi feito o contato com a direção das escolas, a fim de averiguar o quantitativo e solicitar a colaboração na divulgação da pesquisa junto aos professores. Para

isso, utilizou-se o aplicativo de *WhatsApp* e *e-mails* como meio de convocatória aos possíveis professores/sujeitos da pesquisa. Na oportunidade foram explicitados os objetivos e como seria conduzida a pesquisa, bem como os critérios de inclusão e exclusão.

O critério de inclusão consistiu em definir os possíveis respondentes do questionário semiestruturado, ou seja, professores de arte que estivessem atuando regularmente no ensino básico no período de ensino remoto e que se disponibilizassem, espontaneamente, a participar de forma voluntária da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo definidas por Bardin (2016), como um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação que tem como ponto de partida a mensagem e permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos cinco elementos básicos da comunicação: a fonte emissora; o processo codificador; mensagem; receptor e processo decodificador, seguindo as três fases apresentadas por Bardin (2016, p. 125), que são: “a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na pré-análise, partindo da leitura flutuante do material, foi realizada a organização e compilação dos dados. Na exploração do material, os dados foram analisados e organizados seguindo o critério de categorização léxico que consiste em classificar as palavras, segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos. Por fim, foi feita a inferência e a interpretação dos dados, desvendando os conteúdos manifestados explícitos ou implicitamente nas categorias de análises que serão apresentados a seguir.

3. Resultados e Discussões

Com base nos dados construídos pelo questionário, foi possível levantar o perfil dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa. Obteve-se uma participação mais efetiva dos profissionais do gênero feminino, que correspondeu a 75% do total geral dos participantes, e o gênero masculino, apenas 25%, com idade variando entre 25 a 49 anos. Desses, 62,5% se autodeclararam pardos, 25% indígenas e 12,5 brancos.

No que se refere à formação acadêmica, os sujeitos participantes possuem qualificações variadas, sendo 25% graduados, 15,5% graduados e cursando especialização, 50% especialistas e 12,5% Mestres em Ensino de Ciências e Humanidades. Todos os participantes estão atuando na educação básica e metade (50%) desenvolve a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, 12,5% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 12,5%

na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 25% no Ensino Médio. Dessa forma, 62,5% atuam na rede estadual, 25% na municipal e 12,5% na federal.

Assim, quando questionados sobre o efetivo cumprimento da carga horária programada para a disciplina de arte no período de ensino remoto, 87,5% dos professores responderam que sim e 12,5% responderam que não. Com efeito, os dados mostram que apesar dos esforços que estão sendo realizados pelos agentes promotores de ensino a fim de minimizar a perda educacional, isso não tem sido o suficiente para contemplar todos os alunos.

No que diz respeito à jornada de trabalho, 62,5% dos professores entrevistados apontaram que houve aumento na quantidade de horas trabalhadas, sendo que para 25% não mudou e para 12,5% diminuiu.

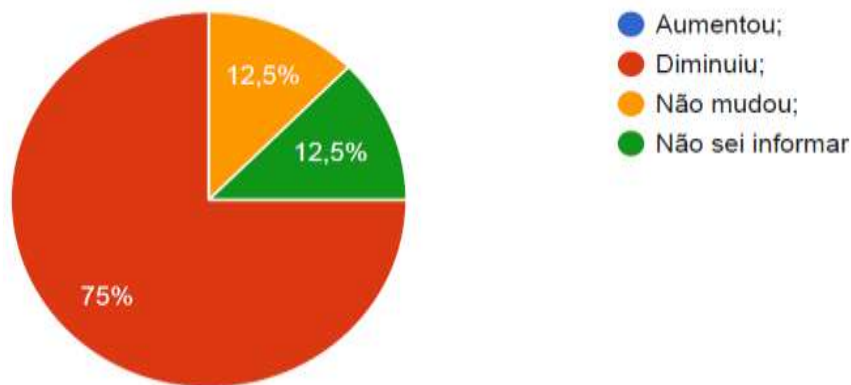
De acordo com os dados da pesquisa, o aumento exponencial da carga horária do professor (a) está diretamente relacionado à qualidade do sinal de internet do município, uma vez que a principal estratégia metodológica utilizada pelos professores entrevistados é o envio e recebimento de atividades *on-line* por meio da rede social *WhatsApp*. Neste sentido, todos relatam dificuldades na interação com os alunos e, mesmo que as escolas tenham cronogramas com horários fixos para atendimento dos estudantes, quase sempre o professor ultrapassa seu horário de expediente para atender e responder aos anseios e/ou esclarecimentos de dúvidas dos alunos, mas nem sempre consegue. Esse fato é denunciado na fala do/a (professor/a 7), quando indagado/a sobre suas dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos no ensino.

P7 - “A grande questão é a internet do nosso município que é bastante precária e isso complica a comunicação entre professor e aluno. Em muitos momentos, alguns professores atendem os anseios e dúvidas dos alunos fora do horário de expediente”.

No entanto, torna-se importante salientar e, logicamente não devemos esquecer, que o docente tem uma vida fora do ambiente escolar que também requer sua atenção, pois é parte integrante do seu ser social e afetivo. O/a professor/a também é pai, mãe, filho/a etc., enfim, um ser humano que tem uma vida social e afetiva fora do ambiente escolar, e que precisa ser respeitada, porém, o ensino remoto incluiu definitivamente outros aspectos na rotina dos professores como: tirar dúvidas do aluno, planejamentos, relatórios e outras atividades extras que subtraem o direito à vida social e afetiva para além da escola.

Quando questionados sobre a aprendizagem dos alunos, 75% dos entrevistados, ou seja, a maioria apontou que diminuiu, para 12,5% não mudou e 12,5% não souberam informar (Figura 1).

Figura 1 - Gráfico representativo da aprendizagem dos alunos.

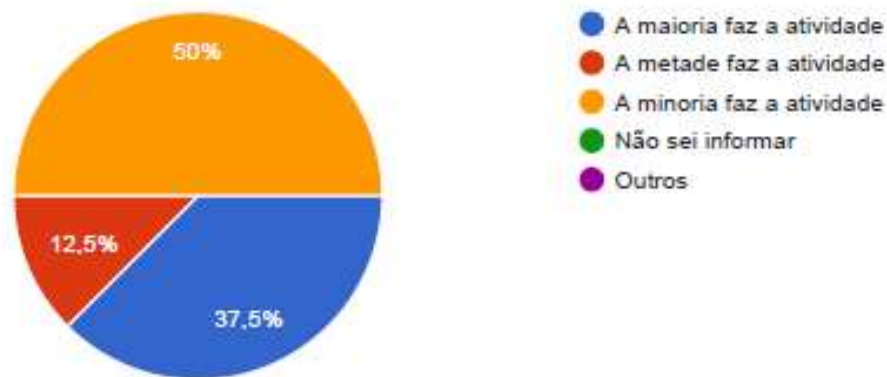


Fonte: Autores.

O gráfico acima evidencia que, apesar dos esforços dos professores e dos gestores escolares em garantir a continuidade das aulas com modalidade remota, temos pouca efetividade e baixa qualidade no ensino. Dos professores entrevistados 75%, ou seja, a maioria absoluta apontou que diminuiu o aprendizado dos alunos nesse período de modo que nos permitiu fazer alguns questionamentos: o ensino remoto não é atraente aos estudantes? Os professores têm dificuldades em desenvolver atividades que estimulem a atenção e a participação dos estudantes? Até que ponto a família tem contribuído com essa modalidade de ensino? Logo, situamos esses três contextos relacionais distintos apenas para expor a complexidade de desenvolver o ensino sem a estrita vinculação da relação professor e estudante na escola.

Além disso, a preocupação aumenta quando perguntado sobre o desempenho dos alunos na realização das atividades, em que metade dos professores entrevistados respondeu que a minoria dos estudantes faz a atividade. Para 37,5% dos professores, a maioria dos alunos faz a atividade e apenas 12,5% dos professores sinalizou que a metade faz a atividade (Figura 2).

Figura 2 - Gráfico do desempenho dos alunos na realização das atividades.



Fonte: Autores.

Os dados apresentados no gráfico da Figura 2 explicitam, com muita clareza, que este modelo de ensino, na forma que está sendo desenvolvido, torna-se um fator limitante da aprendizagem dos alunos na cidade de Lábrea, sul do Amazonas. O que exige a necessidade de se pensar em uma forma de suprir o déficit da aprendizagem oriundo desta circunstância contextual, visto que o próprio sistema acusa que há dubiedade com o tal “padrão de qualidade”, quando acusa em seu plano emergencial a necessidade de validar posteriormente os resultados da aprendizagem.

Como disse Freire (2017, p. 116), “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. Para Libâneo (2003, p.29) “o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos”.

Sendo assim, o resultado da pesquisa veio demonstrar que, de acordo com as evidências encontradas na fala dos professores, o ensino remoto que está sendo executado no lócus da pesquisa é uma mera transferência de conteúdo via aplicativo de WhatsApp ou impresso, sendo entregue aos pais para que o aluno resolva e devolva ao professor em data marcada pela escola de forma estanque, isolada e sem haver interação. Isso evidencia muitas fragmentações e pouca efetividade, conforme será discorrido com mais profundidade no tópico a seguir.

3.1 Os desafios vivenciados pelos professores de arte no ensino remoto no sul do Amazonas

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa contou com a participação de professores que atuam na rede municipal, estadual e federal de ensino na sede do município

de Lábrea, sul do Amazonas. Desta forma, todas as redes adotaram a proposta de aplicação de atividades remotas para complementação de aprendizagem e não de substituição de aulas presenciais.

Na rede municipal, após a suspensão das aulas presenciais, a retomada das atividades pedagógicas, via ensino remoto, se dá de modo que os pais que não dispõem de aparelho celular nem computador, a cada 15 dias têm de ir à escola pegar as atividades dos filhos com os professores coordenadores de turmas, ao tempo em que devolvem, para correção, as tarefas anteriores. Já para os pais que dispõem de celular, as atividades são enviadas por grupos de *WhatsApp*, respeitando também o prazo de 15 dias.

No âmbito da rede estadual, com a suspensão das aulas presenciais, os conteúdos não tiveram interrupção, já que continuaram sendo transmitidos para os alunos pela TV Aberta para toda região metropolitana por meio do programa “Aula em Casa³”, aproveitando a estrutura do sistema mediado tecnológico que é da própria SEDUC-AM. Para as escolas do interior do estado são utilizados outros meios de transmissão, a exemplo de: Plataformas AVA; Saber+; *YouTube*, *Facebook*, *Instagram* e aplicativo Mano. Mas, sempre tendo a internet como o veículo transmissor do conteúdo. Porém, ainda que a SEDUC-AM tenha disponibilizado uma variedade de canais para efetivação do ensino remoto, a pesquisa mostrou que na cidade de Lábrea os professores fazem uso apenas de grupos de *WhatsApp* para transmitirem os conteúdos, de modo que o aluno recebe as atividades nos grupos e devolve para o professor no próprio grupo ou número privado para correção.

Enquanto na rede estadual e municipal houve a retomada das atividades na modalidade de ensino remoto, a rede federal de ensino teve o período mais longo sem atividade na cidade de Lábrea. A suspensão das atividades ocorreu por meio da portaria nº 472-GR/IFAM, de 16 de março de 2020, período iniciado em 18 de março e retomado quase seis meses após a suspensão. Assim, como as demais redes de ensino, faz uso de grupos de *WhatsApp* para os alunos que dispõem de aparelho celular e impresso para os que não têm este recurso, de modo que a cada início de semana são entregues as atividades referentes aos conteúdos anteriores e disponibilizados os novos. Um ou outro professor tenta utilizar outros recursos digitais como *podcast*, *e-mail*, com base na internet como tecnologia/ferramenta de comunicação.

Por outro lado, observa-se um aspecto em comum entre as três redes de ensino, pois,

³O programa é uma parceria entre a Secretaria de Educação e Desporto e a TV Encontro das Águas e possibilitou a transmissão de aulas em três canais de televisão aberta e em plataformas online. Além de Manaus, a transmissão está sendo feita para Iranduba, Manaquiri, Careiro da Várzea e Rio Preto da Eva, nos canais 2.2, 2.3 e 2.4. ver mais sobre essa questão em: <http://aulaemcasa.am.gov.br/>

haverá no retorno das aulas presenciais a verificação da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o professor fará uma revisão dos conteúdos trabalhados e, em seguida, as avaliações, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem, sobretudo a formação integral do educando. Como posto anteriormente, o próprio sistema acusa a necessidade de validar, posteriormente, os resultados da aprendizagem.

Esta situação parece revelar um novo modelo de processo avaliativo que não oferece a menor possibilidade de acompanhamento e mediação de aprendizagem, portanto, desprovido do aspecto formativo inerente à avaliação pedagógica. Por isso, sobre a avaliação mediadora, Hoffmann (2013) esclarece:

Sob a roupagem de uma avaliação formativa, a avaliação classificatória ainda predomina em muitas escolas. [...] tarefas parciais que, no entanto, não têm por finalidade acompanhar a evolução dos estudantes, replanejar a ação educativa de forma a oferecer-lhes melhores oportunidades significativas de aprendizagem (avaliação mediadora). [...] Mediação é interlocução, desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo (Hoffmann, 2013, p.13).

Trazemos a avaliação mediadora de Hoffmann para esta discussão por dois principais motivos, sendo o primeiro deles o fato de que tanto textos legais quanto demais diretrizes da educação básica nacional asseguram que a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa. O segundo motivo advém do primeiro, já que, conforme a própria Jussara Hoffmann (2013, pp. 101-102), “a perspectiva mediadora tem por fundamento os princípios da avaliação formativa e seus fundamentos”.

Neste sentido, a avaliação a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, o que nos parece não ser a realidade do ensino remoto, objeto deste estudo. “Para que a avaliação ‘mediadora’ se efetive, é necessária a tomada de consciência [...] de que o ato de avaliar tem por base a interpretação do processo de construção do conhecimento” diz Hoffmann (2013, p. 103). Porém, as limitações tecnológicas precárias dos serviços de internet disponibilizados no município de Lábrea, sul do Amazonas, não permitem que isto se efetive. Além disso, o contexto do ensino remoto não propicia estas condições.

Ainda na direção do ato pedagógico de avaliar, Luckesi (2005) ao tratar das possibilidades de avaliação da aprendizagem mostra que para além do acompanhamento da aprendizagem escolar, através de exames e da concepção tradicional da educação, está a possibilidade da prática avaliativa, “Fato que exige tanto uma *proposta* como uma *prática pedagógica* construtivas” (p. 31, grifos do autor), fundamentos da avaliação formativa sobre o

qual se assenta a avaliação mediadora. Luckesi (2011) ensina que “a avaliação de acompanhamento também se caracteriza como uma investigação da qualidade da realidade do seu objeto de estudo, tendo por base uma coleta de dados realizada por meio de recursos metodológicos científicos” (p. 13).

Se temos uma proposta – ensino remoto – que não possibilita sua prática – como parece ser o caso do objeto deste estudo, então, não temos nada além de uma ausência e ineficiência do estado: o governo propõe um tipo de ensino, as instituições absorvem essa ideia, os professores praticam e os estudantes aceitam. Nesta perspectiva, a avaliação se torna um ato em si mesmo.

Mas, a avaliação da aprendizagem não é um ato em si, como afirma Luckesi (2011), ao abordá-la como um dos componentes do ato pedagógico, o que significa que “A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico” (p. 13). Nesta mesma obra, introduz os aspectos investigativos e de intervenção do ato avaliativo ao trazer “a compreensão da avaliação da aprendizagem como um ato de investigar e, se necessário, intervir, tendo em vista a obtenção dos resultados desejados da ação pedagógica” (p. 175). Antes, Luckesi (2005) já havia explicado a função subsidiária da avaliação: “A avaliação será, portanto, um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando” (p. 33).

Em seu livro *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*, Luckesi (2018) reafirma a função subsidiária da avaliação da aprendizagem e traz novas contribuições epistemológicas e metodológicas sobre o ato de avaliar, dentre elas o objetivo da avaliação e o seu aspecto investigativo, além de retomar sua função subsidiária à tomada de decisão.

O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por **objetivo** exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. (p. 23, grifo nosso). [...] Epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de **investigar** a qualidade da realidade. [...] Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma **tomada de decisão** (p. 27, grifos nossos). [...] em uma prática de investigação avaliativa, necessitaremos (01) de um objeto a ser avaliado, (02) de sua configuração factual, isto é, sua descritiva, (03) de um padrão de qualidade, ao qual a realidade descrita seja comparada (Luckesi, 2018, p. 32).

O resultado deste estudo revela, em todos os seus aspectos, que não tem sido esse o caminho seguido pela avaliação da aprendizagem como componente dos atos pedagógicos praticados nas escolas em que atuam os professores deste estudo. Desse modo, no contexto da

pandemia da COVID-19, em Lábrea, sul do Amazonas, a educação e, conseqüentemente, o ensino parece estar cada vez mais se reaproximando da Pedagogia Tradicional e se distanciando da Pedagogia Progressista. Por conseguinte, a prática do exame ganha ascensão enquanto a da avaliação declina. Isso revela que também os atos pedagógicos de planejar e executar o ensino estão deixando a desejar, o que pode estar diretamente, mas não exclusivamente, relacionado à precariedade das estruturas tecnológicas do município. Sobre isso Luckesi adverte:

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Se, esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel (Luckesi, 2011, p. 177).

De acordo com os resultados deste estudo, parece que estamos diante de uma prática pedagógica incompleta, em que a aprendizagem é deficitária e a avaliação não pode cumprir o seu papel, já que para ela não há lugar pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que há predominância da pedagogia do exame atrelada a uma política educacional marginalizadora e de exclusão social, ainda que não seja culpa exclusiva de alguém.

Neste sentido, guardadas as proporções originárias de cada contexto de ensino, os desafios experimentados pelos professores de arte em Lábrea, sul do Amazonas, são semelhantes. A fim de realizarmos uma análise temática dos nossos dados, estes foram organizados através de um tema, uma categoria e três subcategorias. Da leitura analítica e cuidadosa, emergiu o quadro abaixo:

Quadro 1 – Categoria e Subcategoria dos desafios docentes.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Docência no ensino de arte	Desafios experimentados	1) Dificuldade de acesso à internet; 2) Fragmentação na relação professor-aluno; 3) Falta de materiais pedagógicos.

Fonte: Resultados obtidos por meio do questionário *on-line* - *Google Forms*, (2020).

A primeira subcategoria diz respeito à **dificuldade de acesso à internet** para realização das atividades. Essa problemática tem sido assunto recorrente nos noticiários e em várias mídias, como: reportagens de telejornais, jornais impressos, mídias sociais etc., inclusive com relatos de superação de estudantes e professores neste período de pandemia.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs, divulgados pelo IBGE no ano de 2018, o Amazonas tem o segundo maior índice de domicílios do Brasil sem acesso à internet por falta de serviço das operadoras. Mais ainda: 11,5% dos domicílios amazonenses não utilizavam telefones celulares por falta de serviço, o que certamente representa um fator limitador para que estudantes e professores possam acessar a internet e desenvolver seus trabalhos, como expressa as falas de dois professores/sujeitos da pesquisa quando questionados sobre os principais desafios em ser professor(a) de arte em tempos de pandemia.

P1 - “Aqui em nossa cidade, principalmente o acesso a internet que é de péssima qualidade, a falta de aulas práticas e convivência com nossos alunos”.

P2 - “Atingir todos os alunos em meio as dificuldades”.

Assim, quando indagados sobre as suas dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos no ensino remoto, têm-se:

P1 - “Nossa maior dificuldade está sendo oferecer um ensino a distância de qualidade, pelo fato de não nos oferecem internet de qualidade e o fato de ainda existir alunos que não dispõe de aparelhos celulares ou computadores para poder participar das aulas on-line”.

P2 - “Nenhuma, apenas em atingir todos os alunos com eficiência”.

P3 - “Internet de qualidade”.

P5 - “Ainda tenho muitas dificuldades com os recursos tecnológicos, ainda uso atividades impressas. O péssimo sinal da Internet, pois nem os professores dispõe desde recurso e nem os alunos”.

São falas que evidenciam uma desigualdade no acesso a aulas remotas. De todo modo, pensar o ensino remoto como proposta de ensino visando reduzir o prejuízo educacional e a preservação do padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal, exige considerar que a grande maioria dos alunos de

escola pública é oriunda de famílias de baixa renda e não tem acesso à internet. Todavia, quando possuem este serviço é via celular e por meio de dados móveis de planos pré-pagos, que ainda oferece baixíssima qualidade no sinal pelas operadoras, principalmente quando se refere ao interior do Estado do Amazonas.

O que nos parece não ser a realidade do ensino remoto, existe um monopólio no funcionamento da rede de internet, ou seja, uma única empresa fornece os serviços de rede móveis via rádio frequência à população, e cobra preços abusivos, impedindo a população de baixa renda de usufruir dos serviços. Essa realidade se repete em quase todos os municípios do interior do estado que não foram levados em consideração na implementação do ensino remoto, o que evidencia a necessidade de criação de políticas públicas que, de fato, possa garantir aos professores e alunos condições mínimas necessárias para o enfrentamento a este “novo normal”, que está constituído e coberto de incertezas no ensino público.

O que nos remete a preocupação exposta por Tardif (2014, p.116), ao considerar que “[...] o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais”. Neste sentido, cabe lembrar que as dificuldades de acesso à internet disponíveis a estes profissionais têm interferência direta com a qualidade do ensino remoto, principalmente com a transmissão dos conteúdos, participação e interesse dos alunos pelas aulas, e a **fragmentação na relação professor-aluno**.

Sendo assim, entregar atividades impressas aos pais - responsáveis em receber e devolver ao professor - sem a interação professor-aluno, não se constitui ensino e nem aprendizagem. Por isso, recorreremos novamente a Freire (2017, p.116) para enfatizar que “ensinar não é transferir conteúdo”, pois, este processo é dinâmico e complexo.

Nesta perspectiva, entendemos a sala de aula enquanto espaço onde a relação professor-aluno ocorre por meio da troca, da interação e dos fatores emocionais, que constitui um dos elementos fundamentais para a efetivação do processo de ensinar e aprender. Logo, contribui tanto para o seu desenvolvimento socioemocional por meio das relações com os colegas, professores e outros profissionais das escolas, que são importantes para que os estudantes aprendam a conviver com pessoas diferentes, quanto para o desenvolvimento cognitivo, aprendendo com o apoio mais próximo dos professores.

Tais aspectos são destacados por Honorato & Marcelino (2020, p. 212), ao entender que “o clima sócio emocional na sala de aula é importante para o ensino e a aprendizagem”. Além de o ensino remoto não substituir o ambiente da sala de aulas, da maneira como está sendo executado nas escolas do município de Lábrea, ainda corrobora com

a fragmentação na relação professor-aluno.

A escola constitui-se também como espaço de reflexão da realidade, de debate sobre direitos e deveres. Dessa forma, torna-se um espaço social das manifestações artísticas, fazendo o discente compreender a diversidade cultural, sobretudo o outro, de maneira que aprende a conviver com as diferenças e a respeitar a diversidade.

Assim, a arte, como componente curricular obrigatório inserido dentro do contexto escolar, constitui-se como uma forma muito importante de expressão e comunicação humana, que abarca uma amplitude de significações, como; o senso estético, a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de percepção crítica do ambiente, dentre outras particularidades que nenhuma outra disciplina é capaz de proporcionar.

Para Barbosa (2014, p. 4) “arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve”, sobretudo como potencialidade para minimizar os efeitos adversos que o distanciamento social tem causado na sociedade pela COVID-19. Ao serem trabalhadas expressões artísticas para as crianças, estimula-se o aprendizado a ser desenvolvido em outras disciplinas do currículo, além de potencializar o interesse delas para a realização das atividades escolares. Neste contexto, a arte contribui para uma formação crítica do estudante diante do mundo, o que pode favorecer o respeito às diferenças e o diálogo entre culturas, essenciais para o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2018).

Corroborando com esse entendimento, Pimentel & Magalhães (2018) nos falam que:

A cada produção artística estamos criando pedagogia, ou seja, estamos criando arte e formas de aprender arte, mesmo que não se tenha consciência disso. Produzir arte, portanto, é uma ação de extrema responsabilidade para o Professor de arte na Educação Básica, uma vez que, nas aulas, pelo fazer, fruir ou contextualizar arte, novas formas de vida e de aprendizagem são criadas, e atravessam a vida dos estudantes sob sua tutela (2018, p. 220).

As autoras nos ajudam a refletir sobre a importância da relação professor-aluno no ensino de arte, especialmente fazer com que o ensino seja significativo e os alunos aprendam a pensar sobre as coisas que os rodeiam, interpretar o mundo e dar significado as suas criações. Como diz Barbosa (2014) a dinâmica do fazer, ler e contextualizar arte favorece o aluno a se tornar um ser ativo e reflexivo na sociedade em que atua.

No entanto, neste período de ensino remoto, essa dinâmica, principalmente do “fazer e fruir”, fica fragmentada, conforme podemos constatar na fala dos professores investigados. Ou seja, quando questionados se eles consideram que as atividades desenvolvidas no ensino de arte foram ou são afetadas pela pandemia todos responderam que sim e apontaram as aulas

práticas, sendo o “fazer” como o mais prejudicado.

P1 – “Sim. As aulas práticas sem dúvidas estão fazendo falta”.

P4 – “Sim. Principalmente se referindo as aulas presenciais, onde os alunos necessitam de explicação dos conteúdos. E, também, devemos ressaltar sobre os alunos que não contém internet, os quais ficam impossibilitados a explicação dos conteúdos”.

P5 – ficamos limitados em relação à parte prática.

É importante ressaltar que nessa modalidade de ensino – se assim podemos chamar - o ambiente/sala de aula ocorre por meio da internet. Porém, esse é o ponto que apresenta a maior fragmentação, uma vez que a baixa qualidade não permite a interação professor-aluno. Sendo assim, o professor fica impedido de mediatizar e contribuir com o aluno para que perceba a realidade a sua volta, mesmo que ainda proponha algum tipo de desafio ao aluno, será sempre impedido de observar seus desempenhos. Conforme nos lembra Freire (2017, p. 47) que cabe ao professor apresentar desafios aos alunos e analisar e observar seus desempenhos, tanto do ponto de vista cognitivo como físico também: disposição e motivação.

Esta falta de acompanhamento efetivo do processo de ensino pode prejudicar a aprendizagem, conforme exposto por Pimentel & Magalhães (2018) quando falam:

Pensar sobre a seleção de experiências que o educador vai reconstruir com as crianças porque experiência e educação não são diretamente equivalentes uma à outra; nem toda experiência é igualmente educativa; algumas experiências podem ser ‘deseducativas’ (2018, p. 220).

De igual modo, Dewey (2010, p. 27) observa que: “Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é ‘deseducativa’”. Desse modo, para ser educativa, uma experiência requer que se operem escolhas em que seja observada a direção da experiência. Os autores nos ajudam a afirmar que propor uma educação com arte, é propor uma educação que permita ao aluno a possibilidade de desenvolver suas potencialidades de criação, produção e execução de suas atividades.

No entanto, é preciso observar o que diz Ferraz & Fusari (2018, p. 71) que “para desenvolver um bom trabalho de arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”. Logo, são pontos relevantes que ajudam a refletir e analisar a nossa terceira subcategoria, a

falta de materiais pedagógicos.

Por fim, trazemos uma análise da terceira subcategoria que emergiu das falas dos professores pesquisados no que se refere à **falta de materiais pedagógicos**, a qual, entendemos como um componente indispensável para o processo ensino e de aprendizagem em arte. Todavia, compreendemos também que nesse processo de quem ensina aprende e quem aprende ensina, como sempre esclareceu Paulo Freire, o conhecimento não ocorre de forma linear e o material didático pedagógico não é uma receita pronta, pois, quando falamos em ensino de arte, é fundamental que se respeite as subjetividades dos alunos, a suas formas de perceber e se expressar no mundo e com o mundo.

Entendemos ainda que o material didático-pedagógico, quando se refere ao ensino de arte, não deve ser reduzido a um conjunto de materiais (lápiz de cor, giz de cera, tintas guaches, pincel de cerdas variadas, cartolinas, etc.) ou o livro didático oferecido pela escola, principalmente se pensarmos em um ensino mediado pelas tecnologias da Informação e Comunicação, as chamadas TIC's, visto que há um campo vasto de possibilidades para se pensar em ferramentas que poderão ser usadas nas aulas de arte.

Outro fator a ser pensado neste processo é a contextualização. É indispensável considerar de qual contexto está se falando. Para Pimentel (2009, p.26), “arte é uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político. No caso específico deste estudo, temos a ausência básica daquilo que é essencial para a comunicação e interação entre professor-aluno, que são os aparelhos eletroeletrônicos e internet de qualidade, entendidos como componentes tecnológicos necessários à qualidade e atendimento das necessidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, converge a fala de um dos professores participantes do estudo que ao relatar sobre as dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos no ensino remoto, desabafa:

P1 - [...] o fato de ainda existir alunos que não dispõem de aparelhos celulares ou computadores para poder participar das aulas on-line.

No questionamento sobre quais os principais desafios em ser professor(a) de arte em tempos de pandemia, um professor respondeu:

P2 - Atingir todos os alunos em meio às dificuldades.

Entendemos que a fala do P2 está imbricada na fala do P1. De quais dificuldades o P1 está falando? Da péssima qualidade do sinal de Internet? Da falta de aparelho eletrônico para receber e enviar as atividades? Ou dos materiais básicos que era oferecido no ensino presencial? É tudo isso, e mais algumas coisas, porque neste período de ensino remoto, todos esses elementos se constituem como tecnologias pedagógicas essenciais para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Não basta apenas ter acesso às novas ferramentas tecnológicas, mas é preciso ter a consciência de que uma aula enquadrada no uso de novas tecnologias exige outro desafio a ser enfrentado pelo professor, que é preparar esse ambiente e ter condições de lidar com as ferramentas que se irá utilizar e buscar identificar a familiaridade que o aluno tem com determinada ferramenta (Silva; Prates & Ribeiro, 2016, p. 7).

Por isso, é preciso considerar que o professor não foi preparado para enfrentar o ineditismo repentino, as novas adversidades advindas com a pandemia da COVID-19, no caso específico da educação, o ensino remoto mediado pelas TICs. Além disso, outro fator que precisa ser levado em consideração é o de que a grande maioria dos alunos do ensino público é integrante de famílias de baixa renda, portanto, não dispõem da principal ferramenta de comunicação neste formato de ensino, o aparelho celular, quiçá acesso à internet.

Em suma, há de se interpretar também quando os professores falam sobre a “falta de materiais”. Em outras palavras, estão falando da necessidade de dispor de recursos tecnológicos como, computadores, celulares e internet com padrão de qualidade o suficiente para elaboração das atividades e intermediação pedagógica entre eles e seus alunos de modo a respeitar o distanciamento social, sem comprometer a qualidade da aprendizagem, nem deixar déficit de conhecimento. Vale ressaltar que o professor não recebeu nenhum tipo de equipamento, tendo que custear com recursos próprios todos os materiais necessários para atender, ainda que minimamente, as necessidades do/s estudante/s que não/estão está em sala de aula.

4. Considerações Finais

Ao finalizar essa prosa, considerando os resultados deste estudo, podemos inferir que o ensino remoto tem apresentado pouca efetividade e uma baixa qualidade de ensino, revelando como o principal desafio enfrentado pelos professores de arte em Lábrea, sul do Amazonas, a péssima qualidade do sinal de internet, que se apresenta como fator limitador do

processo de ensino e de aprendizagem. Dificuldade que por si só desencadeia uma série de outros fatores como a fragmentação da relação professor-aluno e a falta de materiais pedagógicos essenciais para a efetivação das atividades pedagógicas.

Diante deste contexto, torna-se urgente e necessário repensar estratégias político-pedagógicas capazes de pensar em como “suprimir” essa lacuna no processo educacional, que poderá ter gerado o déficit de aprendizagem, uma vez que houve um aumento significativo na carga de trabalho do professor e pouca efetividade na qualidade do ensino.

Esperar o retorno das aulas presenciais para a realização da avaliação e/ou tomar medidas para rever “a perda” das oportunidades de aprendizagem inerentes a cada etapa de ensino poderá acarretar consequências jamais vista na história da já deficitária e desigual educação brasileira. Pois, as etapas de ensino são complementares e não tem a função de “recuperar conteúdos anteriores”.

Nesta perspectiva ou efetiva persistência do estado de calamidade pública causado pela pandemia da COVID-19, faz-se necessário e urgente buscar soluções específicas, planejadas e equilibradas com o objetivo de minimizar os prejuízos para a educação, principalmente para os estudantes, enquanto durar a crise na saúde pública e seus efeitos sociais, educacionais e econômicos.

A crise gerada pela COVID-19 acentuou a nitidez das desigualdades educacionais, sociais e econômicas. De um lado temos a classe média e rica, sofrendo com o tédio de ficar em casa, do outro a classe pobre, em casa, com fome e sem poder trabalhar. Desse modo, no caso específico do ensino remoto, os pais ainda têm que manter os celulares - quando possuem - dos filhos conectados, sem abrir mão e renunciar o básico: comida e moradia. Por outro lado, os professores fazem uso de seus próprios recursos para arcar com os materiais pedagógicos necessários a sua prática pedagógica para suprir a ausência e ineficiência do estado.

Ainda que as redes sociais não gastem tanto crédito, os aplicativos utilizados nas atividades pedagógicas são superpesados para rodar em uma internet de baixa qualidade. Aliás, o *Google* é que está, atualmente, com plataformas mais leves para o acesso educacional, porém, só nos resta saber até quando serão gratuitas, principalmente quando se fala da região norte, visto que não parece fazer parte do Brasil e na maioria das vezes só um membro da família tem celular. Pensar sobre a educação neste contexto de pandemia, significa procurar novas formas de perpassar os distanciamentos sociais, regionais e locais, como é o caso do município de Lábrea no sul do Amazonas.

Finalmente, reconhecemos que a educação é um direito de todos, um bem público e

comum, inalienável e intransferível, dever do Estado, da família e da sociedade. Assim, neste momento de crise, evidenciam-se as lutas político-ideológicas pela manutenção do poder de determinados grupos e persistência das políticas de negação. Por isso é urgente e coerente se pensar no desenvolvimento de políticas públicas que efetivamente possam sanar ou pelo menos minimizar as desigualdades entre os alunos das diversas classes sociais. Tendo em vista a melhoria da qualidade e condições de trabalhos ofertada aos professores para enfrentar os desafios adversos, do que podemos chamar de um “tempo de incertezas”, compreendendo as particularidades e a relevância de se propor atividades adaptadas para atender às necessidades coletivas, sem esquecer as individuais.

Por fim, sugerimos às redes de ensino que construam redes de colaboração e espaços de diálogos com os professores para conhecer as diferentes realidades educacionais do Amazonas, principalmente em tempos de pandemia em que se acentuam as desigualdades educacionais. Além disso, reforçamos a pertinência de continuar realizando pesquisas com os professores para potencializar suas vozes e trazer à baila seus enfrentamentos, sua vida e profissão, na tentativa de construir pontes para uma docência compartilhada e dialógica.

Referências

- Barbosa, A. M. (2014). *A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo.
- Bosi, A. (1986). *Reflexões sobre a arte*. (2a ed.), São Paulo: Ática.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação, Brasília: MEC/SEF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. F. R. (2018). *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. (3a ed.), São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Hoffmann, J. (2013). *Avaliar: respeitar primeiro educar depois*. (4a ed.), Porto Alegre: Mediação.

Honorato, H. G., & Marcelino, A. C. K. B. (2020). *A arte de ensinar e a pandemia covid-19: A visão dos professores*. REDE – Revista diálogos em educação.

Libâneo, J. C. (2003) *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19.ed. São Paulo: Loyola.

Ludke, M.; Marli, E. D. A. A. (2018). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. (2a ed.), Reimp. Rio de Janeiro: E.P.U.

Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em Educação: Questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar*. (2a ed.), Salvador: Malabares.

Minayo, M. C. S. (Ed), (2018). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 1. Reimpressão. Petrópolis: Vozes.

Pereira, A. S., et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pimentel, L. G. & Magalhães, A. D. T. V. (2018). *Docência em arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em arte?* Porto Alegre. GEARTE, 5(2), 220–231. <https://www.seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/3555>

Pimentel, L. G. (Ed), (2009). *Metodologias do ensino de artes visuais*. In: L. G. Pimentel (Ed.). *Curso de especialização em ensino de artes visuais I*. (pp. 24–37). Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG.

Silva, I. C. S., Prates, T. S., Ribeiro, L. F. S. (2016). *As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula*. Revista Em Debate (UFSC), 16, p.107-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-3532.2016n15p107>.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

UNESCO. (2020). *COVID-19: Impact on education*. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e método*. Trad. Cristhian Matheus Herrera. (5a ed.), Porto Alegre: Bookman.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Manoel Galdino da Silva – 25%

Elias Bezerra de Souza – 25%

Adriana Francisca de Medeiros – 25%

Eliane Regina Batista Martins – 25%