

A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE À DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES

LEARNING IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC IN FRONT OF THE INEQUALITY OF OPPORTUNITIES

Silvio Duarte Domingos 1
Clara Corrêa da Costa 2

Resumo: Os retrocessos causados pelo sombrio cenário político atual se agravam com a pandemia da Covid-19, dificultando o acesso à educação pelas classes populares. Buscando amortizar o impacto causado pela pandemia àqueles que enfrentam barreiras para acessar o conhecimento, objetivou-se que estudantes universitários, a partir da sensibilização e da percepção das dificuldades do outro, cooperassem para que o processo de ensino-aprendizagem reduzisse os efeitos da desigualdade de oportunidades educacionais no contexto da Covid-19. Para isso, desenvolvemos um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação, tendo como participantes 53 estudantes de uma universidade do Rio de Janeiro. Os resultados indicam que os debates acerca das desigualdades de oportunidades e da alteridade fizeram os alunos perceberem as dificuldades do outro e que o trabalho colaborativo possibilita a superação de parte dos desafios encontrados. Conclui-se que o trabalho em conjunto favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Aprendizagem Baseada em Equipes. Covid-19.

Abstract: The setbacks caused by the current gloomy political scenario are aggravated by the Covid-19 pandemic, making access to education difficult for the popular classes. Seeking to amortize the impact caused by the pandemic on those who face barriers to access knowledge, it was aimed that university students, from the awareness and perception of the difficulties of the other, cooperate so that the teaching-learning process reduces the effects of inequality of educational opportunities in the context of Covid-19. For this, we developed a qualitative study of the type of action research, with 53 students from a university in Rio de Janeiro as participants. The results indicate that the debates about inequality of opportunities and otherness made students realize the difficulties of the other and that collaborative work makes it possible to overcome part of the challenges encountered. It was concluded that working together favors the teaching-learning process.

Keywords: Education. University Education. Team-based Learning. Covid-19.

Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). 1
Professor nos cursos de Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Produção, Engenharia Civil e Design de Moda na Universidade Estácio de Sá. Desenvolve pesquisas sobre representações sociais, educação, criatividade e inovação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1898897694336515>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5249-7512>.
E-mail: silvio.duartte@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). 2
Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II (CPIL). Vice-líder do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Matemática nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II (LEPPEMAI CPIL).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9241729819277462>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2717-4126>.
E-mail: correa.clara@outlook.com.br

Introdução

A desigualdade educacional no Brasil ainda é alta, mas a Educação continua sendo o principal mecanismo de mobilidade social. A queda na desigualdade de renda vem sendo associada ao aumento do número de pessoas com acesso à Educação (MENEZES FILHO; OLIVEIRA, 2014). Do mesmo modo, a desigualdade de oportunidades tem diminuído, considerando as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, e isso parece estar relacionado ao aumento do acesso ao Ensino Médio e Superior àqueles que não costumavam acessá-lo (RIBEIRO, 2012).

Ainda que a presença de segmentos populares nas Instituições de Ensino Superior - IES implique a redução de desigualdades, isso não significa que já alcançamos a democratização do Ensino Superior. Mesmo porque, de acordo com Ribeiro (2012), ao contrário do que ocorreu em países como a França e a Suécia, onde houve a diminuição na desigualdade de oportunidades educacionais, no Brasil, o que diminuiu foi o retorno educacional. Assim, reduziram-se as vantagens relacionadas ao diploma conferido. Isso porque com o aumento na oferta e na contratação de mão de obra capacitada, os salários são reduzidos, impactando as desigualdades de renda e de oportunidades.

Apesar disso, é preciso considerar a relevância das ações afirmativas no Ensino Superior no Brasil, propostas nas últimas duas décadas. Elas refletem as indicações da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001. A proposta do evento era justamente reduzir as desigualdades derivadas de quaisquer tipos de discriminação.

Essas ações ampliaram o acesso ao Ensino Superior para um contingente historicamente excluído desse nível educacional, estudantes oriundos das classes populares. Isso certamente representa um avanço, mas trouxe um desafio aos profissionais da Educação (DOMINGOS; CASTRO, 2017). Uma vez garantido o acesso ao espaço da graduação, faz-se necessário possibilitar o efetivo acesso ao conhecimento. Sabe-se que esses alunos, provenientes de escolas públicas, enfrentam diversas dificuldades de adaptação, de aprendizagem e de conclusão de seus cursos nas IES (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020; SOUZA; AZEVEDO, 2016).

A precária condição formativa, na Educação Básica, dos segmentos das classes populares impacta diretamente o ingresso e o aprendizado no Ensino Superior. Para Souza e Azevedo (2016), isso dificulta a compreensão e o acompanhamento das discussões e reflexões, o desenvolvimento do pensamento científico, contribui para a diminuição da autoestima, motivação e interesse pelos estudos, o que diminui a autoestima dos estudantes, levando-os à autoexclusão (ZAGO, 2006). Conforme Souza e Azevedo (2016, p. 115), isso cria nos estudantes “[...] o sentimento de incapacidade e incompetência, levando-os a crises e paralisias, refletindo negativamente na relação ensino-aprendizagem”.

Aos estudantes oriundos das classes populares, as barreiras ao aprendizado não se derivam apenas dos déficits de uma formação básica escassa de conteúdos, que dificultam o acesso ao Nível Superior de Educação (SAVIANI, 2016). Elas também estão relacionadas a uma série de processos de exclusão mesmo durante a vida universitária (ZAGO, 2006).

Em paralelo, Domingos e Castro (2017) mostram que professores universitários, sujeitos na pesquisa que os autores empreenderam, têm certa descrença em relação a esse novo perfil de alunos. Os docentes dessa pesquisa indicam que esses alunos são desinteressados pelo estudo e atribuem a falta de interesse dos estudantes à necessidade que eles têm de trabalhar, em vez de só se dedicarem aos estudos. Outro ponto destacado pelos autores é que boa parte dos problemas de aprendizagem desses alunos está relacionada a deficiências em sua formação na Educação Básica, refletindo os dados de Zago (2006) e Souza e Azevedo (2016).

Soma-se a essas mazelas o sombrio cenário global gerado pela pandemia da COVID-19, agravado pelo atual quadro político (YAZBEK; RAICHELIS; SANT’ANA, 2020) e características geográficas do Brasil (HAESBAERT, 2020). Nesse sentido, o acesso à Educação pelas classes populares torna-se ainda mais difícil. Portanto, é necessário buscar metodologias que minimizem o impacto causado pela pandemia àqueles que enfrentam barreiras diversas para acessar o conhecimento.

Santos (2020) denuncia que não há muita diferença entre a atual situação em que nos

encontramos frente à pandemia da Covid-19 e o estado considerado como normal. Isso porque, para o autor, estamos em crise desde a década de 1980, com o avanço do neoliberalismo sobre a política e a economia em diversos países.

Nesse contexto de crise, urgem, no Ensino Superior, estratégias pedagógicas que abraçam e valorizam os saberes desses alunos remanescentes de classes sociais populares. Mais que isso, são necessárias metodologias inovadoras que superem um histórico de preconceitos, discriminações, baixa autoestima e autoexclusão. Tais propostas precisam dar voz a esses alunos, trazendo-os para o lugar de fala, para se expressarem, mesmo que não seja pelas metodologias pedagógicas tradicionalmente utilizadas nas IES.

Diversos autores subsidiam a inovação educacional, explicitando a relevância de propostas que possibilitem renovar e transformar o processo de ensino-aprendizagem para democratizá-lo. Principalmente, em situações críticas e em espaços de considerável variação de perfis de estudantes (SILVA, 2009; CUNHA, 2016; WAGNER; CUNHA, 2019), como no caso dos espaços universitários brasileiros que refletem as contrarreformas indicadas por Yazbek, Rachelis e Sant’ana (2020) contrapostas às ações afirmativas anteriores.

Entretanto, conforme assinala Boaventura de Souza Santos, para que haja a inovação na forma de pensar e produzir conhecimento, é preciso romper com a epistemologia hegemônica tradicional (SANTOS, 1988; 1997), dando vez a formas inovadoras de pensar e produzir o conhecimento científico. Esse processo também se propõe a relacionar esse conhecimento com os outros tipos de saberes humanos, no sentido de que não há um conhecimento superior aos demais, mas, sim, formas distintas e complementares de saberes.

Desse modo, corroboramos Saviani (2016), para quem o povo precisa do saber erudito, em dialética com o seu conhecimento popular, pois “[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2016, p. 58). Mesmo que o autor aborde o contexto da Educação Básica, sua discussão é pertinente neste texto, pois trata de um tema comum a todos os níveis educacionais no Brasil, o debate sobre o que deve ser ensinado ao povo brasileiro.

Assim, acreditamos que, no atual cenário de crise, valorizar o saber do aluno, articulando-o com o erudito, pode ser transformador. Tal prática pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, por meio do engajamento do estudante, despertando sua autoestima e seu interesse, já que com a baixa autoestima e o desinteresse do estudante não se tem obtido resultados satisfatórios no Ensino Superior.

Em contraponto às metodologias pedagógicas tradicionais, Jean Piaget apregoa uma pedagogia da ação. Assim, para Piaget (1972, p. 85), aprender “[...] não se reduz em falar, classificar em categorias, nem mesmo abstrair. Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo”. Nesse caso, nos parece que mais do que falar sobre os conteúdos, o aluno precisa agir sobre eles. O autor insiste em dizer que

O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído (PIAGET, 1973, p. 1).

Nesse sentido, torna-se desafiador, porém necessário, criar meios que superem o distanciamento causado pela pandemia e possibilitem que os estudantes coloquem a “mão na massa”, manipulando o conhecimento, e os encorajem a assumir uma atitude ativa diante dele. Saviani (2016) explica que é necessário abrir a caixa preta da sociedade do conhecimento, permitindo que todos os alunos conheçam a sua forma de organização. O autor advoga que

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais

que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária (SAVIANI, 2016, p. 83).

Nos parece uma alternativa viável valorizar os saberes dos estudantes, articulando-os com as teorias a eles apresentadas, em um processo autônomo de construção do conhecimento. Freire (2004, p. 16) nos ensina que cabe ao professor “[...] respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

A partir do contexto apresentado, acreditamos que metodologias pedagógicas inovadoras se fazem necessárias para buscar minimizar as desigualdades de oportunidades educacionais que se intensificaram no contexto crítico atual no Ensino Superior. Esse contexto, como revela a literatura recente, aumenta o abismo social que distancia estudantes oriundos de classes populares do acesso ao Ensino Superior e ao conhecimento construído nesse espaço. Portanto, esta investigação visou responder à questão: Quais os efeitos da desigualdade de oportunidades no aprendizado universitário em período de crise intensificado pela pandemia da Covid-19?

Aprendizagem baseada em equipes e alteridade: apontamentos para a reflexão

Compreender a existência do outro implica entender que o *ego* somente existe mediante os contrastes com o *alter*. Nesse sentido, Arruda (2002) indica que há um desconforto no encontro com o outro, justamente pelo fato de que ele guarda semelhanças nossas, ele é um semelhante que não conseguimos situar muito bem.

De acordo com Jodelet (2002), a alteridade deriva de uma qualificação atribuída ao outro, elaborada em um contexto de produção e exclusão, por configurar-se no reconhecimento do outro e, simultaneamente, na sua exclusão, reafirmando a sua identidade individual ou grupal. Trata-se, portanto, de um processo que se dá em uma sociedade plural, evocando pluralidade e identidade.

A alteridade é indispensável para que o sujeito se reconheça no contexto em que está inserido e construa a sua identidade. É a partir do reconhecimento do outro e do simbolismo que permeia esse reconhecimento que o sujeito constrói a sua identidade, reafirmando-se no mundo (JOVCHELOVITCH, 2002).

Considerando, pois, a alteridade como “[...] um substantivo que se elabora no seio duma relação social e em torno duma diferença” (JODELET, 2002, p. 50), acreditamos que a aprendizagem baseada em equipes seja uma estratégia promissora no sentido de favorecer essa relação.

A aprendizagem baseada em equipes foi desenvolvida, inicialmente, para cursos de administração, nos anos 1970, como um meio de criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho desenvolvido em grupos de aprendizagem. Em 2001, o governo norte-americano financiou educadores das ciências da saúde para que incorporassem novas estratégias de ensino, o que fez com que a aprendizagem baseada em equipes fosse disseminada, passando a ser utilizada em diversos ambientes educacionais, de diferentes áreas (BOLLELA *et al.*, 2014).

Essa estratégia fundamenta-se no construtivismo, valorizando as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, tendo como objetivo a aprendizagem significativa. Para tal, deve-se privilegiar a vivência da aprendizagem e a consciência de seu processo. Outras importantes características a se considerar são o diálogo e a interação entre os alunos, o que favorece o trabalho colaborativo em equipes, permitindo a reflexão sobre a prática, podendo levar a mudanças de raciocínios prévios.

Aspectos metodológicos

Com base nas reflexões desenvolvidas neste trabalho, buscou-se uma metodologia emancipatória, que permitisse romper com os paradigmas tradicionais da ciência positivista e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura do estudante. Thiollent (2006) verifica que a pesqui-

sa-ação – PA tem potencial para a transformação social, à medida que possibilita unir o conhecimento científico e o popular, no enfrentamento de problemas da sociedade. Portanto, realizou-se um estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação.

Para Toledo e Jacobi (2013), Kurt Lewin foi um dos precursores da PA. De fato, essa metodologia está relacionada a questões epistemológicas, ontológicas e políticas, sendo posicionada no paradigma teórico-crítico. Em 1946, a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, no contexto do pós-guerra, Lewin pretendia levantar a autoestima de grupos minoritários, e essa metodologia possibilitou a cooperação e a relação entre os indivíduos, fortalecendo os grupos.

Fundamentalmente, a PA busca a participação das pessoas impactadas pela pesquisa, considerando a ação desses participantes na transformação de sua realidade. Essa metodologia supera a simples consulta ao povo; o envolvimento ativo das pessoas é considerado indispensável para a produção de conhecimentos necessários para resolver os problemas sociais (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Na PA, a intervenção e a produção do saber se entrecruzam à medida que a metodologia propõe a resolução de problemas práticos e a geração de conhecimentos que possam referenciar outras pesquisas. Em síntese, a PA mobiliza uma série de métodos para intervir na realidade social, conduzindo os grupos de pessoas para a ação. Portanto, cientistas e população se unem na investigação quando compreendem que o “[...] modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (TRIPP, 2005, p. 458).

De acordo com Tripp (2005), existem cinco tipos de PA, cada uma delas visa a diferentes objetivos e segue métodos específicos, embora seja possível uni-las em uma única pesquisa. Nossa investigação se alinha às modalidades prática e política, pois buscamos um aprendizado igualitário aos nossos alunos, por meio da pesquisa-ação, em vez do processo de ensino-aprendizado tradicional. Essas modalidades são sugeridas por Tripp (2005, p. 457) quando um docente quer “[...] melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação [...] visando à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações”.

O autor relaciona quatro fases básicas para a PA: a) planejar uma melhor prática; b) agir para implantar a melhora planejada; c) monitorar e descrever os efeitos da ação e; d) avaliar os resultados da ação. Desse modo, nossa pesquisa se deu em duas etapas, contemplando as fases sugeridas por Tripp (2005). Na primeira etapa, planejamos o projeto em linhas gerais, entramos em campo para, junto aos participantes, apontarmos objetivos, questões a serem contempladas pela pesquisa e o percurso metodológico que seria adaptado para chegar aos resultados. Na segunda etapa, implementamos a pesquisa, registrando os efeitos da ação. Ao final, avaliamos os resultados.

Colaboraram com a pesquisa 53 alunos de uma turma da graduação em Design de Moda em uma universidade privada na cidade do Rio de Janeiro. Participaram 48 mulheres e 5 homens. Nessa turma, havia alunos que ingressaram na graduação com o apoio de bolsa de estudos conferida pelo Ministério da Educação e pela instituição, além daqueles que dispunham de Financiamento Estudantil – FIES, concedido pelo Ministério. Como critério de inclusão, bastava ser estudante matriculado e participante da turma selecionada para o estudo e ter dado o aceite no termo de consentimento livre e esclarecido. Uma vez que todos os alunos tinham mais de 18 anos, não indicamos critérios de exclusão.

A pesquisa se deu durante o primeiro semestre de 2020, iniciando em fevereiro e finalizando em junho. Buscávamos implementar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, então, a proposta foi implementada no decorrer das aulas de uma dada disciplina do referido curso. Nas primeiras reuniões com os estudantes, relacionamos os conteúdos a serem trabalhados no semestre.

A pluralidade sociocultural dos estudantes nessa turma possibilitou ricas discussões a respeito das diferenças de oportunidades e seu impacto no cotidiano desses estudantes. Logo, desvelou-se a questão central, cuja resposta poderia melhorar o processo de ensino-aprendizagem: Como reduzir os efeitos das desigualdades de oportunidades que trazem prejuízos ao

processo de ensino-aprendizagem da turma? Os estudantes indicaram as suas principais limitações, habilidades e recursos disponíveis para o estabelecimento das ações necessárias para o desenvolvimento das aulas.

Avaliando a situação, o grupo decidiu que seria uma estratégia viável e acessível a todos a divisão da turma em células de estudo, que se reuniriam por meio do aplicativo digital WhatsApp, além do tempo em sala de aula, disponível para a disciplina. Incluímo-nos em todos os grupos para acompanhar a participação dos alunos. O conteúdo a ser trabalhado no semestre foi dividido em partes. Cada célula de alunos ficou com responsável por um assunto. Ao longo do processo, cada grupo de estudantes trocou, dentro do grupo, todas as informações encontradas. Semanalmente, duas equipes apresentavam um seminário com o tempo de 30 minutos para cada grupo. Como a sala de aula dispunha de equipamentos para a projeção de imagem e som, além de internet, os alunos poderiam utilizá-los em suas apresentações. Nem todos os componentes das células precisariam falar, o próprio grupo escolhia quem falaria, podendo ser apenas um componente ou mais de um.

Dois semanas após o início dos encontros presenciais, o governo do Estado do Rio de Janeiro decretou quarentena. Portanto, foi necessário encerrar os encontros presenciais. Mesmo assim, a troca de informações entre os estudantes continuou ativa, pelo WhatsApp. Entretanto, na primeira semana de quarentena, não foi possível a realização dos seminários. Na semana seguinte, a IES estabeleceu contrato com uma empresa de tecnologias e, por meio de um aplicativo, voltamos a nos reunir semanalmente e a realizar os seminários e discussões.

Não foram registrados quaisquer problemas para a troca de informações pelo WhatsApp. Mas nem sempre todos dispunham de serviço de *internet* com qualidade suficiente para acompanhar as chamadas de vídeo do aplicativo cedido pela IES. Assim, convencionou-se que bastava que o aluno acompanhasse as reuniões por meio de áudio e *chat*. Dessa forma, foi solucionada a questão da velocidade de *internet*. As reuniões de discussão foram gravadas para que pudesse ser acessada, caso alguém não conseguisse assistir a alguma, havendo a possibilidade de retomada de algum assunto na semana seguinte, caso alguém sugerisse. Isso, no entanto, não ocorreu em nenhum momento da pesquisa.

Nessa fase da quarentena, em vez de debates no momento da aula, como ocorria no espaço presencial, abríamos fóruns de debate, em que estudantes poderiam ir registrando suas indagações e observações sobre os seminários e os textos lidos. O fórum ficava aberto durante uma semana, até a próxima reunião de apresentação. Na última reunião do semestre, discutimos todos os conteúdos trabalhados, e todos falaram sobre como haviam se sentido em participar da pesquisa. Ao fim, foi aberto um fórum de debate, em que cada participante registou suas percepções e opiniões com a proposta que foi implementada, destacando pontos que julgassem positivos e negativos.

As interações foram resgatadas e analisadas conforme a Análise de Conteúdo. Os resultados foram separados em temáticas e serão apresentados na seção a seguir.

Resultados e discussão

As interações entre os participantes foram observadas. As observações feitas foram registradas em caderno de campo. Os materiais textuais foram resgatados e analisados conforme a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Efeitos das diferenças

No encontro inicial, conversamos sobre o modo como cada um estudava, os recursos que dispunham e as estratégias de cada um deles. Enquanto alguns estudantes do grupo disseram ter a possibilidade de estudar com o auxílio de computadores, outros disseram ter apenas o apoio de celulares. Em relação aos que tinham apenas celulares, alguns informaram que não dispunham de pacote de dados suficiente e disponível para acessar videochamadas de longa duração, como as que estávamos fazendo com o uso do aplicativo *Teams*, nem poderiam baixar arquivos grandes e “pesados”. Conforme os relatos iam emergindo, outros discentes se animavam em prestar seu depoimento. Parece que os estudantes iam ganhando coragem para

relatar o que lhes seria ausente, e na falta desses elementos, muitas das práticas pedagógicas previamente selecionadas pelo professor precisaram ser repensadas, adequando-se às diferentes realidades.

Como em uma parceria não solicitada, porém bem-vinda, alguns estudantes foram se solidarizando com os colegas e sugeriram a montagem de grupos de estudo pelo aplicativo WhatsApp. Assim, poderiam trocar conteúdos e fazer discussões, possibilitando que todos tivessem acesso aos mesmos conteúdos, mesmo que em diferentes quantidades, uma vez que arquivos “pesados” não poderiam ser disponibilizados nessa plataforma.

Observou-se que independentemente do estado atual de crise provocado pela pandemia do coronavírus, os problemas antes mesmo dela já estavam lá. Os estudantes que não tinham acesso aos materiais já não tinham mesmo antes da pandemia. Nesse caso, o acesso à rede pelos equipamentos disponibilizados pela universidade, a princípio, supriria essa demanda.

Contudo, muitos universitários residem a longas distâncias do *campus* universitário, até mesmo em cidades próximas. Nesse caso, alguns precisam pegar mais de uma condução para chegar ao local de estudo e ter acesso aos computadores e à biblioteca da instituição, movimentando-se entre as cidades. Além da distância percorrida e do tempo despendido no trajeto, há ainda a preocupação com a alimentação, por parte de alguns alunos.

A universidade, *locus* da pesquisa, não dispõe de quaisquer programas de auxílio alimentação ao corpo discente, nem “restaurante popular” nas proximidades. Isso dá ao aluno duas opções, comprar o alimento nos restaurantes ou levar a própria refeição. Nos dois casos, há empecilhos: pagar ou acondicionar e aquecer a comida. Por fim, em relação ao estado atual de crise, outras questões podem ser adicionadas, como veremos a seguir.

O risco da “camaradagem”

Os grupos foram divididos e organizados pelos próprios alunos, mas solicitou-se que o docente fosse inserido nas equipes e que cada grupo tivesse no máximo sete estudantes. Além disso, pediu-se que os estudantes que não possuíssem computador ou que tivessem alguma dificuldade no acesso e uso da *internet* fossem distribuídos entre os grupos. Assim, seriam agrupados estudantes com diferentes graus de acesso à rede. Esse processo resultou em oito grupos, cada um deles com, ao menos, dois estudantes sem equipamentos ou com pouca disponibilidade de pacote de dados.

Na disciplina em que a pesquisa-ação foi realizada, o trabalho é desenvolvido por meio de vídeos e textos, para discussão entre os alunos. Para evitar dificuldade no acesso a informações, o professor enviou previamente para os estudantes textos em PDF e vídeos disponíveis na plataforma *Youtube*, cujos tempos fossem até um minuto e meio, ou que fossem divididos em trechos com tempos iguais ou inferiores a um minuto e meio.

Todos os estudantes relataram dificuldades na compreensão dos textos, alguns deles indicaram dificuldade para a leitura, relacionadas a questões como: a) 53 estudantes – dificuldade na interpretação e compreensão dos textos em linguagem acadêmica, o que, segundo os estudantes, deriva do pouco contato que têm com esse tipo de literatura; b) oito estudantes – dificuldades para baixar os textos, devido à pouca disponibilidade de internet, com isso, nem todos conseguiram ler todos os textos, mas todos leram mais que 80% dos materiais, de um total de 10 obras; c) 23 estudantes – falta de tempo para a leitura, devido a compromissos com família e trabalho.

Observou-se nos grupos que houve troca de informações, todos os vídeos e textos foram semanalmente discutidos pelos indivíduos. Quando alguém não conseguia baixar ou ler o texto de forma alguma, os colegas narravam o conteúdo do material e depois estabeleciam a discussão. Isso ocorreu ao menos uma vez em cada equipe. Destacamos que essa estratégia não isenta os alunos da leitura, mas em um caso extremo como o que estamos vivendo, possibilita que todos tenham noção dos assuntos que estão sendo tratados. Assim, a partir da própria perspectiva, pode-se discutir e ponderar a respeito dos temas.

Enfatizamos que, por outro lado, essa camaradagem pode camuflar uma não compreen-

são do conteúdo pelos estudantes, dando a impressão de que todos podem deliberar sobre os temas, embora apenas quem leu o conteúdo na íntegra e assistiu aos vídeos completamente pode refletir criticamente sobre o tema. Portanto, essa estratégia de “ajudar” o colega, narrando para ele o conteúdo do material didático, pode camuflar as desigualdades de oportunidades. Logo, ao mesmo tempo que se tem acesso à informação, ela vem pelo olhar do outro e pelo que o outro seleciona, a partir de sua história de vida. Além disso, não permite que o docente identifique os estudantes que não compreenderam o conteúdo.

Em uma sala de aula universitária, com o tempo disponível para cada conteúdo a ser discutido, e considerando a quantidade de estudantes que irá falar, os efeitos dessa “camaradagem” podem parecer positivos. Contudo, nos perguntamos: será que, a médio e longo prazos, esses conhecimentos não compreendidos farão falta ao exercício ativo e crítico da cidadania? Bem, suspeitamos que sim, uma vez que a formação universitária permite, entre outras aquisições, o acúmulo de capital cultural e técnico para a vida ativa em sociedade.

Movimentos de aprendizagem

Diante do problema percebido, iniciamos, dentro dos grupos, um processo de questionamentos sobre os textos. As perguntas feitas levavam a novas indagações e discussões entre os estudantes. A partir dessa metodologia apoiada na pergunta, percebemos que novos conhecimentos iam sendo construídos pelos alunos, que em equipes potencializavam o aprendizado de todos. Com isso, possibilitamos que todos entendessem que na busca por uma nova perspectiva sobre um dado conteúdo, é possível pensar em como o outro vê o material.

Partindo de uma perspectiva diferente, pode-se aprender de um jeito diferente. Pensando em variadas formas de ver, é possível repensar os conteúdos e como o outro vê esse conteúdo. Foi necessário trazer alguns novos textos abordando a temática da alteridade. As leituras desses materiais e sua respectiva discussão levou-nos a outro tema: a diferença de oportunidades entre as pessoas no Brasil. Assim, os debates foram ampliados, os alunos começaram um processo de análise de situações cotidianas, a partir do qual perceberam que algumas pessoas têm diferentes oportunidades em relação às outras, e que isso está fortemente relacionado ao ambiente externo e interno aos sujeitos. Portanto, não se trata de uma questão disposicional, ou de mérito. Ao contrário, muitas vezes, trata-se de uma questão situacional, em que o ambiente impõe barreiras ao sujeito.

Considerações Finais

Partimos da compreensão de que a pandemia da Covid-19 intensificou ainda mais o estado de crise que já vivíamos, nós, profissionais da Educação, e a sociedade de modo geral no Brasil. Em 2020, o coronavírus nos pegou de surpresa, sendo necessária uma súbita “adaptação” à nova realidade em que nos encontrávamos. Contudo, percebemos que os problemas sociais que foram intensificados pela pandemia não impactavam igualmente todos os brasileiros.

Mais que isso, o vírus mostrou claramente os efeitos das desigualdades de oportunidade, trazendo para nossos olhos questões que estavam latentes, mas que, como apontado no início deste texto, vinham sendo discutidas há muito tempo pela literatura educacional. Em síntese, pela primeira vez, nossos estudantes nos disseram com todas as letras: não teremos acesso à informação.

Nossas discussões em grupo, realizadas a partir da metodologia de aprendizagem por equipes, possibilitou-nos implementar uma pesquisa do tipo pesquisa-ação. Compreendemos que mesmo que se tome ações no Ensino Superior para reduzir os efeitos das desigualdades de oportunidades, no nosso caso, considerando os estudantes participantes do estudo, dar acesso aos mesmos conteúdos a todos os estudantes não foi suficiente para solucionar o déficit da Educação Básica. Sendo assim, foram necessárias ações individuais, considerando as particularidades de cada aluno, pois cada participante apresentou tipos distintos de dificuldades com o conteúdo. Igualmente, observou-se que questões cotidianas, relacionadas às desigualdades de oportunidades, interferem no seu aprendizado, como necessidade de trabalhar e estudar, ou apenas estudar, condições de trabalho e de transporte entre residência e local de trabalho.

Podemos concluir que parte de nossos discentes universitários já vivia em estado de crise antes mesmo de 2020, ano em que fomos assolados pelo coronavírus. Saltou-nos aos olhos algo que ainda não havíamos percebido: a colaboração entre os estudantes, muito bem-vinda, pode esconder um mecanismo de perpetuação das desigualdades de oportunidades.

Por isso, ressaltamos o fundamental papel do professor na observação desses movimentos de aprendizagem e colaboração entre os discentes, para que isso não “camufle” os diferentes graus de acesso à informação. A metodologia de aprendizagem por equipes é eficiente, mas a presença, mesmo não presencial, da figura docente é altamente relevante. O olhar docente pode identificar questões críticas ao processo de ensino-aprendizagem. Logo, a metodologia de aprendizado por equipes, assim como outras metodologias ativas, *per se*, não representa a aprendizagem, trata-se de um meio para a colaboração mútua.

Finalizando, mas lançando um desafio a outras (os) pesquisadoras (res), precisamos continuar a buscar e a caracterizar os efeitos das desigualdades de oportunidades na Educação do Brasil, pois denunciemos que em crise muitos de nós estamos desde antes de 2020. Por fim, assinalamos que o isolamento social não é apenas físico, no sentido geográfico, não é um fenômeno social exclusivo do ano de 2020 e não é democrático.

Referências

ARRUDA, A. O Ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. *In*: ARRUDA, A. (org.). **Representando a alteridade**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, p.17-46, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, v. 70, p. 279, 2011.

BOLLELA, V. R, *et al*. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina** (Ribeirão Preto) [Internet]. 3 de novembro de 2014 [citado 8 de julho de 2021];47(3):293-300. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 97-101, 2016.

DOMINGOS, S. D.; CASTRO, M. R. Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação Básica. **Revista de Educação**, v. 22, n. 2, p. 299-315, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3704>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HAESBAERT, R. Reflexões geográficas em tempos de pandemia. **Espaço e Economia. Revista Brasileira de Geografia Econômica**, n. 18, 2020.

JODELET, D. A Alteridade como produto e processo psicossocial. *In*: ARRUDA, A. (org.). **Representando a alteridade**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, p.47-68, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrir o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais, *In*: ARRUDA, A. (org.). **Representando a alteridade**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, p. 69-82, 2002.

MENEZES-FILHO, N.; OLIVEIRA, Al. P. A Contribuição da Educação para a Queda da Desigualdade de Renda per Capita no Brasil. **Insper, Policy Paper**, v. 9, 2014.

PENA, M. A. C.; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educa-**

ção Superior (Campinas), v. 25, n. 1, p. 27-51, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000100027&tIng=pt. Acesso em: 20 maio 2020.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. Development and learning. *In*: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Tradução em: <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm>). Acesso em: 20 jun. 2020.

RIBEIRO, C. A. Costa. Quatro décadas de mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 55, n. 3, p. 641-679, 2012.

SANTOS, B. S. **La cruel pedagogía del virus**. Ediciones AKAL, 2020.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Submissões, n. 4, ago. 2016. ISSN 23593296. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, E. F. da. **Docência universitária: a aula em questão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOUZA, I.; AZEVEDO, R. R. Estudo, estudar, ser estudante no Ensino Superior: condições gerais iminentes e contexto socioeconômico cultural das classes populares. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 112-136, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6515>. Acesso em: 20 maio 2020.

THIOLLENT, M. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. **Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras**, p. 151-65, 2006.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-Ação e Educação: Compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 155-173. Campinas, jan./mar., 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517>. Acesso em: 10 set. 2019.

WAGNER, F. CUNHA, M. I. da. Qual a importância de inovar no ensino superior? **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 19-23, set/dez. 2019.

YAZBEK, M. C.; RAICHELIS, R.; SANT'ANA, R. Questão social, trabalho e crise em tempos de pandemia. **Serviço Social & Sociedade**, n. 138, p. 207-213, 2020.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Recebido em: 29 de setembro de 2020.

Aceito em: 14 de outubro de 2021.