

## DESAFIOS PARA A CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA NA FRONTEIRA

### Desafíos Para La Continuidad De La Formación De Profesores En Tiempo De Pandemia En La Frontera

Lucilene Machado Garcia Arf\*  
Suzana Vinicia Mancilla Barreda\*\*

**Resumo:** Este artigo objetiva refletir sobre os desafios impostos para a continuidade da formação de professores do curso de Letras Português/ Espanhol da UFMS, no Campus do Pantanal. O contexto temporal transita entre antes da pandemia, sua deflagração e continuidade ao longo de 2020. As práticas docentes demarcadas pelas restrições impostas pelo isolamento social e a consequente adoção do Ensino Remoto Emergencial evidenciam vulnerabilidades sociais, econômicas, educativas, entre outras, que emergem no cotidiano e provocam a necessidade de rever metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a readequar os posicionamentos e expectativas dos agentes envolvidos no processo educacional.

**Palavras-chave:** formação de professores, ensino remoto emergencial, pandemia, fronteira.

**Resumen:** Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre los desafíos impuestos para la continuidad de la formación de profesores del curso de Letras Portugués/español de la UFMS en el Campus del Pantanal. El contexto temporal transita entre antes de la pandemia, su deflagración y continuidad a lo largo del 2020. Las prácticas docentes demarcadas por las restricciones impuestas debido al aislamiento social y la consecuente adopción de la Enseñanza Remota de Emergencia evidencian vulnerabilidades sociales, económicas, educativas, entre otras, que emergem en el cotidiano y provocan la necesidad de revisar

### Introdução

O ano de 2020 ficará registrado como o ano em que foram postas à prova a resistência e a adaptabilidade humanas perante um agente invisível que desestruturou parte das certezas construídas em tempos de instabilidade política, econômica e social na Educação, refletidas no corte de gastos e de profissionais. Trata-se da pandemia do novo coronavírus, que expôs os casos de Covid-19, doença provocada pelo Sars-Cov-2. Em decorrência desse cenário mundial, foram tomadas diversas medidas sanitárias e a orientação de isolamento social, única ação preventiva proposta pela OMS nessa circunstância.

No âmbito educativo, as aulas iniciadas em fevereiro de 2020, foram interrompidas, abruptamente, inicialmente sem previsão de retorno, com dinâmicas próprias nos diferentes âmbitos educativos adotados ao longo do

\* Doutora em Teoria da Literatura, Mestre em Estudos literários, graduada em Letras, especialista em Língua e cultura espanhola. Professora Adjunta/Letras/UFMS. E-mail: Lucilene.arf@ufms.br.

\*\* Doutora em Educação, Mestre em Educação, graduada em Letras português espanhol. Professora Adjunta do curso de Letras/UFMS. E-mail: suzanamancilla@yahoo.es.

metodologías de enseñanza y aprendizaje, bien como readecuar las posiciones y expectativas de los agentes involucrados en el proceso educativo.

**Palabras clave:** formación de profesores, enseñanza remota de emergencia, pandemia, frontera.

primeiro período letivo. Na UFMS, a Lei federal Nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 que determina medidas de enfrentamento de emergência à covid-19 deu base à Instrução Normativa nº 28, de 25 de março de 2020, que alterou a jornada de trabalho durante o estado de emergência de saúde pública. Concomitantemente, com a finalidade de não interromper o primeiro semestre letivo do referido ano, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que dado o ineditismo da situação, mostrou-se, a princípio, intrincado, tanto para os acadêmicos quanto para os docentes.

Com a finalidade de aproximar professores e estudantes do ERE, foram sugeridas metodologias aplicadas ao uso de ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) “[...] **em substituição às atividades presenciais** para todos os cursos de graduação e de pós-graduação [...], inicialmente por 30 dias e estendida enquanto autorizada pelo MEC, em função da pandemia da Covid-19” (UFMS, 2020, p. 4, destaque das autoras).

Um ponto crucial no processo de mudança entre o ensino presencial e o ERE está centrado nos seguintes aspectos: o uso das TIC para uso acadêmico, a metodologia aplicada ao ERE e o acesso à internet que possibilitaria o diálogo remoto entre professores e estudantes.

Nos primeiros momentos do ERE, foi possível constatar que a referida **substituição** de atividades presenciais, enunciada na citação anterior, envolvia

uma complexa operação em que o uso das TIC para fins acadêmicos não seria resolvido apenas com algumas instruções dadas aos professores e estudantes; que as metodologias no ERE exigiam muito mais do que simples adequações e substituições no planejamento das aulas presenciais e, embora as orientações tenham sido propostas para todos os campi da UFMS, o precário acesso à internet em Corumbá – fator que independe da condição econômica – não só interrompia os encontros síncronos entre docentes e estudantes, mas também retardava o acesso a outros recursos utilizados pelos professores, provocando reações de frustração e desânimo entre os envolvidos.

Neste artigo objetiva-se refletir sobre os desafios impostos para a continuidade à formação inicial de professores do curso de Letras Português- Espanhol da UFMS no Campus do Pantanal, para tanto são abordadas as problemáticas decorrentes à adoção do ERE e sua implementação junto a discentes e docentes que compõem o curso, localizado na linha de fronteira Bolívia-Brasil, motivo pelo qual registra-se a frequência de discentes de “origem boliviana” tanto no curso quanto nas escolas da educação básica do município, âmbitos educacionais que interagem nas práticas docentes dos acadêmicos em formação inicial.

O nominativo “discentes de origem boliviana” engloba diferentes composições identitárias, no que tange à documentação, mencionamos aqueles que nasceram na Bolívia, mas têm documento de identidade brasileiro; outros que tendo nascido em Corumbá, são filhos de pais bolivianos e moram na Bolívia, há ainda os que moram na Bolívia e estudam em Corumbá. Além destes, há aqueles que tendo nascido no Brasil, têm ascendência boliviana e convivem com familiares bolivianos, preservando costumes e tradições desse país. Não se trata apenas de catalogar os estudantes pelo seu documento de identidade, mas é necessário considerar o sentimento de pertença que muitas vezes não está centrado no lugar de nascimento, mas transborda a outros *loci* de identificação.

Este estudo, realizado por docentes do curso de Letras, segue a abordagem qualitativa e inscreve-se no campo das pesquisas exploratórias, para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica e documental com a finalidade de fundamentar esta pesquisa centrada no questionamento sobre as mudanças procedentes da aplicação do ERE em um curso de formação docente na área e os desafios enfrentados nos primeiros períodos letivos em tempos de pandemia.

É necessário destacar que em um universo de 69 universidades federais existentes no país, a UFMS foi uma das seis instituições que não suspendeu suas atividades no primeiro semestre letivo desse ano, tendo concluído tal período com a implementação de alguns ajustes no calendário acadêmico aprovado no ano anterior.

## Cenário da formação de professores de Letras Espanhol antes da pandemia

O curso de Letras português/espanhol do CPAN foi criado em 12 de dezembro de 2006, conforme consta na Resolução nº75 da UFMS. Seu início efetivou-se com o ingresso dos primeiros alunos no calendário de 2007 e concluintes em 2010. Essa habilitação somou-se a outra já existente desde a década de 1970 em português e inglês.

O CPAN, localizado em Corumbá, à beira do rio Paraguai, está muito próximo à Ladário, ambos municípios conformam o lado brasileiro da fronteira internacional, constituindo uma confluência populacional com Puerto Quijarro e Puerto Suárez, localizados na Bolívia e próximos à linha demarcatória fronteiriça. Nesse território habitam falantes de línguas ancestrais, de línguas de migração e de línguas de colonização, estas últimas na condição de línguas majoritárias: o português e o espanhol (MANCILLA BARREDA, 2017, p. 160).

Conforme estudo realizado por Gomes, Kanashiro e Miranda (2017), a respeito da formação inicial de professores de espanhol no estado de Mato Grosso do Sul, o curso de Letras em português e espanhol do CPAN, é o único ofertado por uma Universidade pública, localizado na linha de fronteira internacional do estado.

Desde seu início, esse curso também conta com a participação de acadêmicos de origem boliviana, na sua maioria residentes do lado brasileiro. Essa realidade é exponencial nas escolas da educação básica em Corumbá (CONCEIÇÃO, 2014; FERRARI, 2017; MANCILLA BARREDA; VELASCO, 2020). A presença de estudantes de origem boliviana no ambiente escolar do município foi identificada em diversos estudos, em que são mencionados fatores socioeconômicos e as práticas fronteiriças como elementos estruturantes dessa realidade,

A proximidade geográfica entre as cidades de Puerto Quijarro e Corumbá, bem como o fato de se estabelecer uma forte migração pendular com bolivianos que atravessam a fronteira para trabalhar seja no comércio e/ou serviços, lazer, compras, entre outros, provocou um quadro peculiar nas escolas corumbaenses com a presença cada vez mais frequente de alunos de origem boliviana. (CONDE, 2020, p. 85)

Os discentes do curso de Letras entram em contato com a realidade escolar local ao longo do seu percurso acadêmico de formação inicial, visto que as disciplinas de estágios supervisionados obrigatórios são realizadas nas escolas que ofertam em sua grade curricular a língua espanhola como Língua Estrangeira Moderna.

A atenção quanto à formação docente dos estudantes entre o mundo acadêmico e o ambiente da prática está expresso no Parágrafo Único do Capítulo II do Regulamento de Estágio do curso de Letras português espanhol em que se lê:

Parágrafo Único – O contato com a realidade de ensino deve favorecer a ampliação da visão que os alunos estagiários têm dessa realidade, de forma crítica e responsável, permitindo aos futuros professores a identificação dos limites e possibilidades da educação no contexto social no qual se insere, com vistas à sua transformação.

Mediante o estágio, os acadêmicos passam a observar e vivenciar a multiculturalidade e o plurilinguismo presentes no sistema educativo público de Corumbá, em especial nas escolas que ofertam essa língua. A partir de 2012, o ensino do espanhol passou a centrar-se majoritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental e em menor proporção no ensino médio em Corumbá, conforme pontuam Arf, Mancilla Barreda e Zwarg (2018). Em levantamento realizado por Conde (2020), as escolas de ensino fundamental que oferecem espanhol nos anos iniciais estão assim distribuídas: 6 escolas urbanas, 1 escola rural e 1 escola em tempo integral. No ensino médio, são três escolas urbanas que oferecem essa disciplina na sua grade curricular

Em fevereiro de 2020, após a declaração oficial de que o Brasil estava vivenciando a pandemia do Covid-19, as aulas presenciais nas instituições de ensino da educação básica e superior foram interrompidas provisoriamente. Porém, a administração central da UFMS optou por manter as atividades acadêmicas e administrativas, adaptando o ensino presencial para o virtual e alterando a jornada de trabalho ao estado de emergência de saúde pública.

Nas escolas regulares, o cenário de incerteza quanto à manutenção do distanciamento social adotado no início da pandemia no Brasil, teve como referência a situação em que se encontravam outros países na Ásia e na Europa, por estes terem sofrido inicialmente a propagação do novo coronavírus (SARS-Cov-2). No âmbito escolar,

[...] inúmeros países discutiam internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade. É importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação – sobretudo a Internet. (ARRUDA, 2020, p. 259)

No Ensino Superior a perspectiva de substituir as aulas presenciais pela modalidade não presencial foi publicada na Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Logo em seguida foi publicada a Medida Provisória nº 934 que definiu normas excepcionais sobre o cumprimento dos 200 dias letivos regulares. Dessa forma, ficou estabelecida uma carga horária mínima para os diferentes níveis educacionais.

Seguindo essa linha de ações, no âmbito acadêmico de ensino, a atenção ficou voltada ao exercício das aulas não presenciais, distinguindo a Educação Remota – em vias de ser aplicada – da Educação a Distância (EaD). Estas apresentam algumas convergências, mas a principal diferença, entre outras, é que o Ensino

Remoto Emergencial, visa atender a educação formal em circunstância excepcional. Entretanto, não se trata de migrar planejamentos desenvolvidos para as aulas presenciais, nem metodologias aplicadas nesse âmbito para o mundo virtual, embora tal pressuposto possa parecer óbvio, foi inicialmente um dos grandes desafios para os docentes e alunos.

Esses primeiros momentos de enfrentamento à pandemia na educação brasileira mostraram-se como uma série de tentativas de erros e acertos dos órgãos gestores em educação, das instituições educativas e dos professores, dadas as diversas condições e situações evidenciadas no próximo item. A tentativa de implementar respostas rápidas a uma situação complexa e inesperada provocou resultados que precisam ser analisados localmente.

## Dificuldades e estratégias para a continuidade pedagógica

A universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, diferentemente de outras no Brasil, optou pelo não cancelamento das aulas, por julgar que o contrário poderia ocasionar repercussões negativas à aprendizagem, afetando estudantes pobres e de classe média vulnerável, como os estudantes de origem indígenas, imigrantes e demais extratos sociais, já citados, como habitantes desta região fronteiriça. Entretanto, a situação não deixou de se agravar, pois o sistema educativo não conta com mecanismos efetivos para a educação a distância, o que pode ampliar as brechas existentes entre estudantes com mais ou menos acessos aos bens do campo da informática.

As iniciativas de ensino remoto foram criadas em situações de emergência com o fim de proporcionar soluções de curto prazo e manter, de certa forma, a continuidade nos processos de ensino/aprendizagem, porém são soluções adotadas que dependem muito da capacidade de cada município, principalmente, da potência da Internet, para se construir um modelo de emergência para a educação a distância. A unidade CPAN contava apenas com recursos educativos especialmente voltados para o impresso, incluindo livros, textos, bibliotecas. Eram poucos os conteúdos digitalizados. A plataforma para o ensino à distância existente era pouco acessada por não haver, efetivamente, uma gestão de aprendizagem remota e os portais educativos, irrisórios.

Esse fator é chave para compreender que a educação estava pensada para um modelo totalmente presencial e tornar isso em um ensino que contemplasse as normas de isolamento social foi, de fato, um desafio. Planificar e gerir um sistema totalmente diferenciado é tarefa complexa. De modo que temos dois indicadores essenciais para analisar a oferta e a recepção do ensino em tempo de

pandemia: o primeiro é a dificuldade em oferecer e o segundo é a dificuldade em receber. A isso se deve agregar a crise política e econômica do país com perdas de empregos, fechamento de empresas, baixa atividade no setor informal e as consequências relacionadas ao setor da saúde como a perda de entes queridos, os danos eminentes destas perdas, que impuseram, e impõem, restrições no setor da educação.

## Dificuldades na oferta e recepção

A preparação dos sistemas educativos para oferecer aulas em contextos digitais foi feita considerando um público geral, sem conhecer as características de cada lugar, de modo que os problemas foram surgindo à medida em que os professores foram manifestando suas escolhas por determinados canais de comunicação. Embora, a universidade tenha oferecido cursos de formação em vários tipos de condutos virtuais, nem todos foram possíveis na região de fronteira entre Corumbá/Puerto Quijarro-BO.

A princípio, os professores ficaram encantados com determinadas plataformas e com várias possibilidades de criação por meio de aplicativos e programas, porém os moldes não alcançam as condições dos alunos e o uso das ferramentas digitais foram se reduzindo por falta de condições básicas para sua incorporação. Alguns docentes só conseguem utilizar a comunicação via *WhatsApp* para alcançar determinados alunos que, assistem as aulas por meio de um aparelho de telefone celular. Para acessarem tais aulas, os discentes dependem do estabelecimento de um contrato com uma empresa de telefonia, ou a aquisição de dados, permanentemente, para usufruir de Internet. O que nem sempre é possível. Parte do alunado vive uma condição econômica em níveis de precariedade, além de residência em contextos periféricos onde não chegam os melhores padrões de recepção, acarretando em baixa velocidade nos níveis de atendimento. Isso, muitas vezes, inviabiliza o acesso às aulas, ou seja, a conectividade não permite operar plataformas de ensino/aprendizagem. Cabe acrescentar que os estudantes provenientes de famílias mais vulneráveis são os que têm menor acesso à internet com velocidade suficiente, o que aumenta ainda mais a diferença entre classes sociais. Essa diferença, certamente, já existia anteriormente à pandemia, porém com esta, ficou muito mais evidenciada. Conforme Nogueira (2006, p. 43),

[...] as hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de dominação social na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos. Como regra geral, não bastaria a um indivíduo um conhecimento técnico específico para ter acesso às posições sociais dominantes. Exigir-se-ia dele um certo capital cultural.

Antes do isolamento social obrigatório, esses mesmos alunos do curso de Letras-espanhol do CPAN utilizavam a internet do próprio campus, bem como os laboratórios para a elaboração de trabalhos e pesquisas solicitadas pelos professores das disciplinas correspondentes. Alguns, pelo menos os bolsistas, permaneciam no campus após as aulas que eram realizadas no período matutino, bem como os extensionistas que usavam todos os meios e aparatos tecnológicos da UFMS para cumprir com seus deveres. No período de isolamento, a condição desses acadêmicos piorou muito em relação à qualidade do ensino. A estrutura tecnológica das universidades públicas ainda não conseguiu promover o aproveitamento do potencial das TICs no ensino remoto.

Também tornou-se difícil a articulação de conteúdos curriculares entre os professores porque, além do distanciamento imposto, aumentaram as demandas relacionadas entre professor e aluno: cada um com problemas específicos a resolver em suas turmas, como alunos que silenciaram por sofrimentos ocasionados pelas perdas de familiares, outros que não conseguiram realizar atividades em detrimento às ferramentas, os constrangidos em revelar o estado situacional precário, os que entraram em conflitos por conta da convivência diuturnamente com seus parceiros, parentes etc. O professor acabou arcando com um papel muito mais amplo do que o da sala de aula, em que ministrava suas aulas, mas pouco se inteirava da situação particular de seus discentes. Como agir com o aluno que entra em contato para sanar dúvidas dos conteúdos, mas usa a oportunidade também como uma espécie de divã para desabafar? Como agir com alunos em situação de perdas? Como agir no caso da vulnerabilidade? Como atribuir notas? Como propor uma avaliação que seja justa com todos? São respostas que os professores estão buscando para também usufruir de uma consciência mais justa e um exercício de magistério de forma mais equilibrada.

A situação de crise posta diante de nós não se resume às questões evidentes que alteraram o nosso dia a dia, mas também à célere e complexas transformações que isso produziu no desenvolvimento científico e tecnológico em função do 'não acesso' a plataformas virtuais e redes de acessos que proporcionam inesgotáveis fontes de informação e ao mesmo tempo o contato mais próximo, ou mais íntimo, com orientandos, pelos mesmos motivos citados anteriormente. Os projetos de extensão também sofreram perdas, os que puderam ser executados tiveram adaptações inerentes ao processo de isolamento, já que dependem do diálogo com a sociedade para serem empreendidos.

Depois dessa narrativa, a pergunta que pode surgir é, "mas isso não está acontecendo em todos os lugares?" Sim, mas com suas peculiaridades. A relevância desse artigo é o debate que está além da atual crise sanitária do país, e sim no consequente

impacto no sistema escolar e processo formativo, assumindo que o cenário que vivemos hoje terá consequências futuras e um prejuízo muito maior nas sociedades menos favorecidas. Tentar diminuir essa distância é atacar dois grandes aspectos, o primeiro instrumental que envolve familiaridade com novas ferramentas para oferecer os conteúdos juntamente com a falta de apoio do Ministério da Educação em oferecer recursos adequados para o recebimento desses mesmos conteúdos. O segundo está atrelado ao aspecto cultural que nos desafia com uma nova forma de nos comunicarmos e de estabelecer vínculos com os estudantes. É necessário rever métodos de ensino/aprendizagem para nos adequarmos a este espaço que se espera transitório, mas para o qual não temos tempo estabelecido.

Edgar Morin (2015, p. 41), em um manifesto que propõe uma mudança na educação, adverte que a incerteza está no cerne da ciência. No começo do Sec. XX, a mecânica quântica revolucionou a concepção clássica de determinismo que vê um futuro pré-estabelecido em função do acaso e de uma incerteza fundamental no que diz respeito ao comportamento humano e da natureza. Para ele, há uma incerteza lógica e uma incerteza empírica:

As teorias do caos nos ensinam que mesmo quando um sistema é determinista, a incerteza que reina nas condições iniciais faz com que não se possa prever seu comportamento. Não se pode eliminar a incerteza, pois não se pode conhecer com perfeita precisão todas as interações de um sistema, sobretudo quando esse sistema é muito complexo. A imprevisibilidade reside no próprio cerne do determinismo.

Morin (2015) **já nos despertava para a questão imprevista da emergência que poderia surgir a qualquer momento e nos surpreenderia sem base para nos mover, sem a cultura epistemológica para conceber uma mudança de paradigma.** É possível que cada um de nós, responsáveis por determinadas disciplinas, estejamos tentando negociar com nossas incertezas, mas qual o suporte do conjunto para enfrentarmos as incertezas? Qual a base científica? O autor assinala que,

O caráter doravante desconhecido da aventura humana deve nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, a fim de enfrentá-lo. É necessário que **todos os encarregados de ensinar** se coloquem nas vanguardas da incerteza de nossos tempos. (MORIN, 2015, p. 46. Grifo nosso)

O pesquisador cita vários exemplos das decisões políticas que produziram efeitos inversos aos esperados na história humana e os riscos que a tecnologia nos faz correr, de modo que a aceitação cega de que estamos no controle é algo perigoso. Mas não há dúvidas de que se tivermos a consciência rápida das catástrofes atrofiarmos o aumento dos riscos. Como numa profecia, Morin (2015, p. 49 e 50) adverte:

O risco da infecção cresceu, quando o que se desejava era reduzi-lo. O fato de que o mundo bacteriano é um mundo que se comunica internamente e “aprende” com a ad-

versidade foi ignorado. Esquecemos que os vírus possuem uma arte de mutação que desarticula as defesas. Constatamos finalmente, que o hospital, espaço de cura, é lugar de infecção provocada pelas impiedosas enfermidades nosocomiais.

A ideia imbuída é de que temos de aprender a navegar em oceanos de incertezas através dos arquipélagos de certezas. Seria necessário aprender os princípios de estratégias que permitissem enfrentar as aleatoriedades para modificar sua evolução em virtude dos conhecimentos adquiridos. Mas se fomos jogados no oceano, totalmente despreparados, cabe agora negociar com a incerteza para minorar os efeitos da adversidade. Sobretudo, a educação pública universitária atual não fornece a viabilidade para esta aventura de ensinar e aprender. Não oferece as defesas, ou ferramentas, para enfrentar a incerteza, o medo de estar errando, de não alcançar os objetivos mínimos necessários para formar um professor e que seu ensino também passe a ser comprometido num futuro próximo, apavora. Também nos amedronta o fato de boa parte dos alunos não manifestarem preocupação com a própria formação, não refletirem sobre essa lacuna, que poderá ser de anos, naquela que deveria ser sua missão especial. Sabemos que esta é uma área que exige pessoas capazes, com uma perspectiva de visão ampla e, simultaneamente um enfoque profundo acerca dos problemas e das possibilidades de progressos dentro dessa tentativa de ensino remoto. E a pergunta que insiste é: estamos errando agora ou erramos no passado?

Nesse caso, é preciso admitir que a crise do ensino não começou agora, ela apenas se potencializou. A cultura científica vem sendo desvalorizada já há alguns anos. A cultura chegou a ser cerceada, já não se tem a liberdade de falar de qualquer assunto cultural sem ser achincalhado por um grupo que tenta impedir o desenvolvimento da educação, ignorando o sujeito conhecedor e sem se dar conta da falta de reflexividade sobre o futuro.

O ensino público foi pego de surpresa pela pandemia, mas poderia estar muito melhor preparado para enfrentá-la. Apesar das dificuldades que nos foram impostas pela situação, podemos dizer que há um movimento solidário entre professores, entre professores e alunos, entre escola e família, também há generosidade em ajudar, disposição para compartilhar experiências que são mais acertadas e campanhas envolvendo outros componentes do atual colapso, mas a crise da educação está centrada num contexto ainda mais vasto. Vivemos uma crise de democracia, crise de ética, crise econômica que comporta efeitos graves relacionados às diferenças sociais que, por sua vez, também influenciam a educação.

Os docentes do Curso de Letras/Espanhol do CPAN, no primeiro semestre, tiveram que repensar seus planos de aula e suas atividades de modo a adaptar-se às aulas remotas, obrigando-se a uma produção precipitada de novos materiais

como guias, listas de leituras, atividades diversas e avaliações. Não tivemos tempo para um diálogo com outros cursos ou outras instituições de ensino superior. Enfrentamos o desafio de forma irregular e a falta de experiência prévia em *e-learning* resultou em um conjunto de práticas que não foi de todo conveniente, apesar de coerente. No segundo semestre, tivemos um pouco mais de tempo para prever as nossas aulas, mas ao que parece, a tentativa foi fazer virtualmente o mesmo que faríamos em uma aula presencial. Tentando ministrar as aulas com o mesmo tempo de duração e no mesmo horário, o que não produziu boa recepção pelos motivos mencionados anteriormente.

## Reflexões finais

Como se pode perceber, houve uma interferência na agenda dos que estão comprometidos com a educação, desde os setores provedores das políticas públicas até o ensino básico. Na fronteira, as dificuldades ficaram muito mais evidentes por conta dos fatores territoriais comuns ao espaço e ao caráter ternário da condição humana que envolve indivíduos de várias etnias, imigrantes, alunos pendulares, entre outros fatores. Em meio à pandemia é difícil prever como será a educação nos anos vindouros nessa faixa perimetral. O que podemos pensar é que qualquer proposta para o desenvolvimento educacional em condições remotas deve passar pelo humano, deve comportar o conjunto de autonomias individuais para que os alunos possam de fato se inscrever na narrativa da pandemia, grande parte deles estão isolados. Prosseguiremos com a Covid, em maior ou menor escala, e serão necessárias tomadas de posicionamentos para o enfrentamento dessa realidade. Edgar Morin (2015 p. 133) assinala que “[...] se perdermos de vista o olhar do conjunto, o local no qual trabalhamos e, bem entendido, da cidade em que vivemos, perdemos o *ipso facto* o sentido da responsabilidade”. Ou seja, diante de fenômenos, devemos reformar o modo de organização do saber, para que todos os discursos sobre responsabilidade e solidariedade não sejam vãos.

A universidade deve se adaptar à situação e não a situação a ela. A instituição deve se empenhar para fornecer bases para o conhecimento científico e cultural que o ensino de Letras requer. Ela é, antes de tudo, o lugar da transmissão, compartilhamento e renovação do conjunto de saberes, das ideias, dos valores, da cultura. A partir de que se pensa que esse é o seu principal papel, o pensamento pode ser reformado, novos paradigmas podem ser estruturados. O fenômeno da emergência não pode aceitar passivamente a redução do conhecimento, por razões já mencionadas que dialogam com a formação cidadã, de modo que conceitos como conectividade, velocidade de acesso, banda larga, custos de conexão são canais que possibilitam o desenvolvimento da educação virtual.

A conjuntura atual terá que criar novos espaços de aproximação com os acadêmicos, compreender o que estão passando, se estão esgotados, onde vivem, se têm filhos, o que lhes preocupam, entre outras questões, pois neste momento a humanidade é extremamente importante. O modelo educativo virtual se tornou uma realidade, sustentada nos aspectos tecnológicos e didáticos, além da conjectura de isolamento social, o que implicará, para os docentes, repensarem as suas funções dentro do processo de ensino/aprendizagem.

## Referências

ARF, Lucilene Machado Garcia; MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia; ZWARG, Joanna Durand. Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos. In: MIRANDA, Cícero (Org.). **La Lengua Española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. 1. ed. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada da Espanha, v. 1, p. 85-97, 2018.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, p. 257-275, 2020.

BRASIL. **Instrução normativa nº28, de 25 de março de 2020**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/IN/IN28-20-me.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/IN/IN28-20-me.htm). Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em: 30 out. 2020.

CONCEICAO, Orsolina Silva Fernandez. **Migração pendular nas cidades de Corumbá-Puerto Suarez: uma análise dos alunos bolivianos nas escolas públicas de Corumbá-Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2014.

CONDE, Mariana Vaca. **Estudo das línguas no contexto de fronteira Bolívia-Brasil: reflexão das políticas linguísticas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2020.

FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. **En Español! Qué lindo! Sabe dos idiomas! Em português e Espanhol. Que rico, tá?: um olhar situado sobre aspetos de translinguagem na interação professora/alunos em uma escola de fronteira de Brasil-Bolívia**. 2017. (Dissertação de Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017.

GOMES, Álvaro José dos Santos; MIRANDA, Ana Karla Pereira de; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Formación inicial de profesores de español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul. In: **XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes**, 2017, São Paulo. Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes. São Paulo: Consejería de Educación en Brasil/Embajada de España, 2017, p. 173-186.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia; VELASCO, Janete Fátima Pará. El mocochinchi é um pêssego velho igual que el chuño: Práticas na formação docente em letras em uma escola na fronteira. In: TALLEI, Jorgelina; TEIXEIRA, Wagner Barros. (Org.). **Transbordando as fronteiras: linguajes desde el entrelugar, resistência y pluraliad en los Brasiles**. 1 ed. Manaus – AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), 2020, v. 1, p. 536-82.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Editora Meridional Sulina, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bordieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UFMS. Colegiado do curso de Letras Licenciatura habilitação em português e espanhol. **Resolução nº30, de 22 de outubro de 2018**. Dispõe sobre o Regulamento do Estágio Obrigatório do curso de Letras Licenciatura: habilitação em português e espanhol.

UFMS. Conselho Universitário. **Resolução UFMS/COUN nº 75, de 12 de dezembro de 2006**. Disponível em: <https://bse.ufms.br/bse/>. Acesso em: 08 out. 2020.

UFMS. **Relatório de acompanhamento de ações durante o ensino remoto de emergência 1º semestre de 2020**. Disponível em: [https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio\\_ERE\\_.pdf](https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio_ERE_.pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.