

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 6 | Nº 16 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<http://doi.org/10.5281/zenodo.4642898>



O PROFESSOR EM TRABALHO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Ronualdo Marques¹

Resumo

Discute-se neste ensaio o papel do professor em trabalho remoto diante do processo de virtualização de emergência em decorrência da pandemia da Covid-19. Procuramos evidenciar aspectos intrínsecos a profissão docente na excepcionalidade da situação que levou inúmeros países a desenvolver ações de educação remota emergencial e as suas implicações nos sistemas de ensino. Dessa forma, o trabalho remoto aponta vários elementos para se (re)pensar nos paradigmas que se desdobra na educação e que nos leva a ressignificar o processo de ensino e aprendizagem mediante as limitações impostas pelo isolamento social provocados pela Covid-19.

Palavras chave: Covid-19; Educação; Professor; Trabalho.

Abstract

This essay discusses the role of the teacher in remote work in the face of the emergency virtualization process as a result of the Covid-19 pandemic. We seek to highlight aspects intrinsic to the teaching profession in the exceptionality of the situation that has led many countries to develop emergency remote education actions and their implications for education systems. Thus, the remote work points to several elements to (re)think about the paradigms that emerges in education and that leads us to re-signify the teaching and learning process through the limitations imposed by the social isolation caused by Covid-19.

Keywords: Covid-19; Education; Teacher; Work.

O ano de 2020 iniciou-se como um grande marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas, visto que a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecida como Covid-19 (SENHORAS, 2020a) trouxe um cenário de medo, insegurança e incerteza diante de uma vertiginosa proliferação de forma abrupta em um alto grau de contaminação e de mortes num problema epidemiológico a nível mundial, por outro lado, gerou um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social, distanciamento social e *lockdown*, medidas que foram orientadas pela Organização Mundial da Saúde a fim de evitar ainda mais a contaminação do novo coronavírus.

Ao nos direcionar para o campo da educação, na instauração de um cenário de vulnerabilidade resultante do risco que a pandemia poderia causar a toda comunidade escolar, houve o fechamento de mais 180.000 escolas brasileiras desde março de 2020. Em consequência, cerca 48 milhões de estudantes ficaram sem aulas presenciais devido a necessidade da população manter-se em isolamento social, fazendo-se imperativo, igualmente, a transferência do ensino presencial para um processo de virtualização de emergência, o ensino remoto. O processo de virtualização de emergência teve como

¹ Pedagogo e doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: ronualdo.marques@gmail.com



princípio viabilizar o desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas com o uso de ferramentas que se aproximassem as práticas do ensino presencial a uma nova realidade, mediada pelo uso de tecnologias.

Com o advento do trabalho remoto na Educação Básica, de forma evidente, houve mudanças no processo de ensino. Foi preciso adotar o uso de metodologias alternativas, até então, sequer cogitadas por muitos professores em suas estratégias para ensinar. Tais demandas desafiam os professores, estudantes e família, pois introduzem mudanças não somente em suas rotinas profissionais, mas também em seus cotidianos pessoais. Sobre isto, Ochôa (2020) afirma que “estamos todos vivendo uma situação inusitada no país e no mundo. É grave. Os professores também estão abalados e tendo que se adaptar à realidade, assim como os estudantes e suas famílias”. Essa emergência fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscar alternativas inovadoras para a mediação do conhecimento com os estudantes.

Entretanto, o fechamento temporário dos prédios escolares e a decisão repentina de interrupção das aulas presenciais neste cenário extraordinário, mais inevitável, impossibilitaram qualquer preparação, planejamento ou organização para que fossem oferecidas alternativas de extensão da rotina escolar no ambiente doméstico. Dessa maneira, “o sistema educacional foi se movimentando efetivamente, entre a desordem da incerteza, do desconhecimento, da ausência de diretrizes em âmbito nacional” (SILVA, 2020, p. 128). Diante de todas as fragilidades que as escolas já enfrentam pelo sucateamento e falta de investimentos na educação, tivemos ainda, a ausência do estado, no que diz respeito “à instrumentalização e à formação docente para o uso de outras ferramentas ou, ainda, em relação ao oferecimento de suporte técnico, de equipamentos e de infraestrutura operacional aos alunos e aos seus familiares” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 2).

Observando as mudanças operadas e impostas na prática pedagógica dos professores no contexto da pandemia, poderíamos dizer que, nesse contexto de emergência, eles estão vivendo um momento de precarização de seu trabalho que fica evidente o desmonte das condições de trabalho devido à falta de planejamento, diálogo e um projeto que considere as especificidades de cada professor que atua em realidades muito diversificadas. Podemos inferir que os professores se tornaram cumpridores de tarefas, sem a possibilidade de refletirem sobre a sua *práxis*, ou seja, a categoria *práxis* revela o ser humano como ser criativo, autoprodutivo, reflexivo e que busque a partir do seu trabalho caminhos para a humanização e transformação social. Ao considerar a *práxis*, temos que nesse paradigma “o ser humano é produto e criação de sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. Se as condições de trabalho são precárias, o ser humano que se produz nessas condições é um ser humano empobrecido enquanto ser portador de capacidades humanas” (SOUZA, 2017, p. 177).

Dessa forma, Souza (2017) nos leva a compreender é que pressionados pelo tempo e emergência, os professores assumem uma rotinização no seu fazer profissional, deixam de problematizar as



circunstâncias em que desenvolvem as suas atividades e não conseguem fazer uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu trabalho. Para ratificar nossa compreensão nos ancoramos em Contreras (2002, p. 37) que assim alude, “ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas”.

Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento e ausência na troca e decisões entre os professores que são privados de tempo para encontros em que se discute mudanças nas estratégias e metodologias sobre o modo de ensino, fomentando-se dessa forma o individualismo. A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar que são submetidos a agir conforme decisões externas.

Em um contexto de pandemia, ocasionado pela Covid-19, fica ainda mais evidente a superexploração no papel do professor. Esteve (1999) versa que o quantitativo de responsabilidades imposta ao professor imputa-o a figura de polivalente, desempenhando múltiplas funções que requerem a aquisição de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências, afastando-se de sua função primeira. E em contexto de pandemia, tendo que adaptar suas atividades de ensino a rotina diária das atividades familiares e domésticas, intensifica-se ainda mais a figura de um professor polivalente, atribuindo a ele um sobrecarga de trabalho que pode resultar em precarização, para Souza (2017, p. 182), “a precarização do trabalho constitui uma estratégia tanto econômica quanto política do capital”.

Logo, a intensificação e sobrecarga de trabalho que conduz a precarização acabam por gerar um sentimento contraditório sobre o trabalho, como por exemplo, angústias e dúvidas decorrentes do movimento de inovações sociais que vão repercutir no seu fazer pedagógico. Afinal, não se pode esquecer, que o professor como agente mediador do conhecimento sistematizado possibilita o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos (SOUZA, 2017). Como então, poderá contribuir com esse processo de humanização, se diante de suas condições de trabalho, que sobrecarregam sua função precípua de ensinar, torna-o suscetível ao desconforto, denominada por Esteve (1999) de “mal-estar docente”.

Sob esta lógica e avançando para os dias atuais, nos deparamos com um cenário de intensas instabilidades e rupturas para a educação. A pandemia causada pela Covid-19 escancara essa nova conjuntura, em que trouxe consigo, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma



educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar, entretanto, as assimetrias, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação (SENHORAS, 2020b).

É notável a sobrecarga de trabalho dos professores na qual estão sobre pressões e cobranças constantes, medo, falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, frustração, cansaço e gastos financeiros extras, isso denota uma intensificação do trabalho dessas profissionais, isto nos permite recorrer ao pensamento de Esteve (1999, p. 97) quando este afirma que, “[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino”. Outro ponto que repercute no professor, refere-se à transferência de responsabilidades educativas relacionadas à valores básicos antes encarregadas pela família e que foram transferidas à escola.

Pontes e Rotas (2020) dialogam ainda que com a situação da Covid-19, que o professor, em exíguo prazo, teve que: a) instituir um espaço no ambiente residencial para o trabalho; b) munir-se de novos instrumentos para as aulas remotas; c) inteirar-se das ferramentas on-line; d) adaptar o conteúdo e a rotina de trabalho ao novo modelo de ensino; e) buscar novas metodologias que se adequem ao ensino remoto; f) organizar atividades síncronas e assíncronas; g) estar disponível em um contraturno para atendimento aos alunos via mensagens e às reuniões virtuais com a coordenação pedagógica; h) despertar o interesse dos alunos para essa nova forma de aprender; e i) mobilizar as famílias para que os alunos mantenham a rotina escolar.

Fica evidenciado, portanto, que com o aumento das responsabilidades dos professores, “o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ESTEVE, 1999, p. 37). O que estamos ponderando é que existe um risco de precarização sobre o trabalho docente, caso não façamos as devidas críticas ao processo de sofrimento, pelos quais muitos e muitas de nós, profissionais do ensino, têm passado, durante a pandemia. A gravidade da “intensificação do trabalho” (DAL ROSSO, 2008).

Diante desta situação o autor acrescenta ainda, que há “repercussão do mal-estar docente na personalidade dos professores, além do cansaço físico e a sanidade mental resultando em “reações neuróticas, depressões e ansiedade se reportam claramente à saúde mental dos professores” (ESTEVE, 1999, p. 112). Esteve denota ainda para a questão de que o mal-estar docente pode ser considerado uma doença social que se manifesta pela ausência de apoio da sociedade aos professores, tanto no campo dos objetivos do ensino, como nas recompensas materiais e reconhecimento do seu status social.



A pandemia do Covid-19 nos remete à reflexão do quanto é importante a relação interpessoal principalmente na relação entre professores e alunos, pois a falta de contato físico, por muitos, pode ser considerada um impedimento para expressar sentimentos e uma comunicação assertiva. Haja vista, que a transmissão das aulas tanto pela Rádio quanto pela TV aberta torna o aluno um ser passivo, que não tem a possibilidade de interação com o professor ou de tirar dúvidas. Para Brolezzi (2014) o aluno tem necessidade de manifestar-se, comunicar-se socialmente, por meio da linguagem, a fim de que possa transcender seus conhecimentos e potenciais que não são estáticos.

Freire (2008, p. 86) ressalta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. Dessa forma, ensinar não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais (FREIRE, 2008). Os processos de ensinar e aprender não são tão simples de serem resolvidos apenas por recursos tecnológicos. Lidar com seres humanos é complexo, os ritmos, tempos e processos de aprendizagem são diferentes. Freire (2008, p. 23) nos deixa ainda claro que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (ARRUDA, 2020, p. 266).

Portanto, é crucial propiciar uma formação continuada adequada sobre tecnologias educacionais aos professores, e mais do que isso, garantir recursos e a utilização das tecnologias no ambiente educacional para o ensino e aprendizagem. Como diz Sá (2019, p. 177) “a questão da formação continuada é uma das dimensões que podem contribuir para o êxito ou para o ‘fracasso’ do processo de uso, integração e apropriação das tecnologias digitais”. Outro ponto, portanto, do “antes” da pandemia, pode-se considerar como a deficiência na formação inicial de professores em relação às temáticas relacionadas aos usos das novas tecnologias de comunicação e informação com finalidades pedagógicas (GOULART; COSTA; PEREIRA, 2018). No entanto, mesmos os que possuem formação e habilidades com a utilização de tecnologias, “necessitam ser capacitados para atuarem com as novas ferramentas utilizadas, a fim de não comprometer o nível de excelência no método de ensino/aprendizado” (MORAES, 2011, p. 20).

Maxwell (2016, p. 55) destaca “Capacitar é semelhante a treinar”. Como na questão abordada a respeito da necessária habilidade dos professores com as novas ferramentas, concerne nesta pesquisa a



ação de treinar e, por isso, buscou-se a visão de Chiavenato (1999, p. 55) ao destacar que: “Treinamento é o processo educacional de curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos”.

As equipes pedagógicas, assim como os alunos, necessitaram de capacitações para o uso de plataformas digitais em substituição às aulas presenciais. Visto que Moraes (2011, p. 34) corrobora ao informar sobre treinar, “ser um recurso essencial para o desempenho profissional, pois permite aprendizado amplo, desenvolvimento de habilidades e promove exponencialmente a diminuição de erros, como também amplia a capacidade de realizar múltiplas tarefas”.

Por outro lado, as normativas que orientam a realização de tais atividades à distância, de alguma forma, se efetuam na base do medo e coerção – o medo de sindicâncias e o de não receber o sustento representado pelo salário. Outro mecanismo de pressão está no fato dos professores utilizarem seus próprios recursos pessoais para oferecer e realizar educação à distância – o computer, o celular, a rede de internet, o plano de dados, a própria casa. Neste cenário, sem espaço para discussão e para compartilhar decisões, as propostas e ações se desenrolam no plano individual – tanto a elaboração quanto a responsabilização – o que resulta em efeitos e riscos ainda imprevisíveis (SANTANA FILHO, 2020, p. 6).

O momento pandêmico vivido eleva a condição da formação continuada de professores a um *status* ainda maior, fazendo-se extremamente necessária em face do ensino remoto. A troca entre os profissionais e o acesso a conteúdos que os façam refletir sobre as práticas vividas no ambiente virtual qualifica e redireciona o trabalho a todo o momento, pois a condição de distanciamento coloca-nos em uma sensação de contínua instabilidade ao que é planejado e o que efetivamente acontece (CANAL; ROZEK, 2021, p. 2678). Rozek (2015, p. 215) corrobora, afirmando que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita de “um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico”.

É indispensável investir numa formação concreta nesse cenário extraordinário, agora viabilizada por tecnologias, que contribua de fato com a apropriação do conhecimento científico, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas, tornando-as sustentáveis por meio de adaptações favoráveis ao ensino e aprendizagem (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Nesse âmbito, compreende-se que a formação continuada é uma necessidade persistente e ampliada para áreas que demarcam o campo da Educação, e torna-se ainda mais essencial para construções contínuas responsáveis em tempos escolares atípicos (CANAL; ROZEK, 2021, p. 2678).

Nesse contexto de pandemia percebe-se a potencialidade das fragilidades que já ocorrem no processo educativo, a qual Contreras (2002, p. 33) versa que “o trabalho docente sofreu uma subtração



progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia”. Ele também faz menção ao aumento da burocracia no fazer do professor, que ocorreu em torno de avaliações, preenchimento de formulários e diários, elaboração de planilhas, entre outros, norteados por instruções de como agir nas diferentes situações de ensino, de modo que essas atividades se destacaram em detrimento de uma prática criativa. Por essa vertente, Esteve (1999) compreende tais tarefas como fragmentação do trabalho do professor, que além das atividades de ensino, ele passa a desempenhar tarefas administrativas e de serviços de apoio operacional na escola.

Dessa forma, Contreras (2002) e Esteve (1999) identificam abordagens de um processo de desqualificação e desvalorização do professor, decorrente da submissão de deliberações superiores em detrimento de decisões de seu fazer pedagógico, levando ao desprestígio da profissão e de seu trabalho seja ele em sala de aula ou no trabalho remoto frente ao processo de virtualização de emergência, imposto nesse cenário de pandemia pela Covid-19.

Por essa conjuntura, Sacristán (1998) chama atenção para o fazer do professor, expondo que este é condicionado pela situação em que está vivenciando. Nesse sentido, o professor desenvolve suas ações no âmbito de uma instituição que tem normas estabelecidas pela administração e pelas políticas públicas. Por essa linha de pensamento, Contreras (2002) e Pontes e Rotas (2020), complementam a ideia abordando que os professores estão submetidos a pressões e contradições que os levam a absorver novas atribuições evadindo ao domínio dos saberes da docência.

Nesse epílogo, ressalta-se o papel e o valor do professor na mediação diante do processo de virtualização de emergência como agente transformador e humanizador para que a apropriação dos conhecimentos ocorra de forma equânime, igualitária e eficaz, visto que os desafios num momento de transição do ensino presencial para o virtual são ainda maiores. Com isso, é preciso ainda, desmitificar a falsa ideia que o professor em trabalho remoto está alheio ao processo, pelo contrário está em plena atividade no exercício de sua profissão, e isso requer uma nova postura de reconhecimento e valorização em relação a sociedade que busca constantemente desqualificar o seu trabalho que tem a premissa e fundamentação para a construção crítica, analítica e científica destes conhecimentos, socializando-os de maneira segura, verídica e autêntica entre os sujeitos envolvidos no processo de aquisição e transmissão de informações.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. “Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n.1, 2020.



BROLEZZI, A. C. “Empatia na relação aluno/professor/conhecimento”. **Encontro: Revista de Psicologia**, vol. 17, n. 27, 2014.

CANAL, S., ROZEK, M. “Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades”. **Brazilian Journal of Development**, vol. 7, n. 1, 2021.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTEVE, J. M. “Mudanças sociais e formação docente”. In: NÓVOA, A. *et al.* (orgs.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

FERREIRA, L. H; BARBOSA, A. “Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social”. **Práxis Educativa**, vol. 15, e2015483, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GOULART, M. B.; COSTA, P. K. A.; PEREIRA, A. L. “A integração das TDIC na formação inicial de professores de matemática no Brasil: uma análise a partir dos projetos pedagógicos”. **Olhar de Professor**, vol. 21, n. 2, 2018.

MORAES, M. V. G. **Treinamento e desenvolvimento: educação corporativa: para as áreas de saúde, segurança do trabalho e recursos humanos**. São Paulo: Érica, 2011.

PONTES, F. R.; ROTAS, M. H. S. G. “Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo”. **Revista Thema**, vol. 18, Edição Especial COVID-19, 2020.

ROZEK, M. “Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar”. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

SÁ, R. A. “Escola, Cultura, Tecnologias Digitais na Escola Contemporânea: apontamentos das pesquisas na linha de Cultura, Escola e Ensino (2010-2015)”. In: HAGEMEYER, R.C. C.; SÁ, R. A.; GABARDO, C. V (orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2019.

SACRISTÁN, J. G. “Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as”. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. J. A. I. (orgs.). **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTANA FILHO, M. M. “Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19”. **Revista Tamoios**, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, 2020.



SENHORAS, E. M. “COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020a.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020b.

SILVA, J. R. “Desafios de estudantes e professores de Bayeux– PB, durante a pandemia”. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, vol. 1, n. 1, 2020.

SOUZA, T. M. S. “Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento”. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S.M. (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Terezina: EDUPFI, 2017.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 6 | Nº 16 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima