

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

“MEU DEUS, COMO MEXE NESSE PROGRAMA?”:
UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE CONVERSAS COM DOCENTES
PRATICANTES DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

CAROLINE MARTINS DOS SANTOS NUNES

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**“MEU DEUS, COMO MEXE NESSE PROGRAMA?”:
UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE CONVERSAS COM DOCENTES
PRATICANTES DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA**

CAROLINE MARTINS DOS SANTOS NUNES

Sob orientação da Prof^a Dr^a
Flávia Miller Naethe Motta

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N972" Nunes, Caroline Martins dos Santos , 1987-
"Meu Deus, como mexe nesse programa?": uma análise dialógica de conversas com docentes praticantes do Ensino Remoto na pandemia / Caroline Martins dos Santos Nunes. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023. 108 f.: il.

Orientadora: Flávia Miller Naethe Motta.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Ensino Remoto . 2. Pandemia . 3. Educação online . 4. Formação Docente. 5. Bakhtin. I. Motta, Flávia Miller Naethe, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 453 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.026223/2023-24

Seropédica-RJ, 27 de abril de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

CAROLINE MARTINS DOS SANTOS NUNES

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2023

Membros da banca:

FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS . Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ANA LUCIA GOMES DE SOUZA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 05/05/2023 19:44)

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1532583

(Assinado digitalmente em 27/04/2023 15:44)

FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1717735

(Assinado digitalmente em 28/04/2023 09:57)

ANA LUCIA GOMES DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 846.870.707-44

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **453**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **27/04/2023** e o
código de verificação: **19e650dd36**

DEDICATÓRIA

À amiga Wellen que acreditou em mim, me motivou e auxiliou em todos os processos do retorno à academia, principalmente quando eu mesma não acreditava que seria possível.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Primeiramente, a Deus, Autor de todo universo, Criador de tudo, inclusive das criaturas criativas. Agradeço à Eliana, minha mãe, que sempre viveu para seus filhos e ensinou que o investimento na educação nunca é tempo, nem dinheiro jogado fora. Ao meu pai que, mesmo não estando mais entre nós, me inspira através do seu exemplo de generosidade, a dar ao outro o meu melhor sorriso e olhar amoroso. Ao meu marido, amigo e parceiro, Bruno, que me deu o suporte necessário para que eu pudesse voltar a estudar, reorganizando sua agenda e sua vida para assumir papéis na família que anteriormente eram meus. Ao meu filho Davi, que me inspira a querer aprender mais todos os dias e enche minha vida de carinho e afeto. Ao meu irmão Felipe, parceiro de conversas intermináveis sobre infinitas teorias, leitor ferrenho de meus textos e principal organizador de minhas ideias soltas. À minha amada irmã, que me distrai com seus filhos fofos e alegria minha vida com sua presença.

À minha orientadora, Flávia, sempre presente, assertiva e amorosa, que me faz sentir uma mestrandia de sorte. Ao GEPELID, meu querido grupo de pesquisa que com tanta humildade e amorosidade me constitui como pesquisadora, professora e pessoa. Aos amigos que compreenderam minhas ausências (nem tantas assim, pois eu não consigo viver longe por muito tempo de quem eu amo), que se alegram com minhas elucubrações e se entristecem com minhas insônias. À esta banca tão competente, que auxiliou, para maior rigor científico, com suas considerações.

Meus mais profundos e sinceros agradecimentos a todos vocês, que fazem da minha vida um ótimo lugar para se estar.

RESUMO

NUNES, Caroline Martins dos Santos. **“Meu Deus, como mexe nesse programa?”**: uma análise dialógica de conversas com docentes praticantes do Ensino Remoto na pandemia. 2023. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023

O presente trabalho busca investigar a experiência docente de Ensino Remoto, alternativa encontrada para a continuidade da educação formal das escolas, dada a limitação das interações sociais e físicas, compreendida pela perspectiva dos profissionais que atuaram em contexto pandêmico de Covid-19, no período de 2020 e 2021. Construiremos compreensões a respeito da maneira em que o distanciamento afetou a prática docente e quais foram as ações constituídas na tentativa de superar tamanho e repentino desafio. Optamos por construir compreensões por meio de conversas individuais e rodas de conversa, tendo como interlocutores os docentes do Colégio de Aplicação de Resende, dada sua efetiva prática de estratégias de Ensino Remoto on-line assumidas desde o princípio do afastamento social. Os pressupostos teóricos apoiam-se na Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin (1992, 2014, 2010, 2017, 2020) e nas concepções de educação de Paulo Freire (1980, 1987, 2000) que apontam – de um lado – para a indissolubilidade das três esferas da cultura: ética, estética e epistemologia, amarrada a uma atitude responsabilmente ativa devido ao “não álibi do existir” e – de outro – ao diálogo como matéria-prima para as relações humanas, consequentemente, para a educação e pesquisa. Perpassam pelo estudo, conceitos de cibercultura e educação on-line, com fundamentação em Pierre Lévy (1998; 1999) e Edméa Santos (2019, 2021), para ampliação da discussão em educação on-line. A fim de que haja segurança, proteção, e também para que os direitos dos participantes sejam garantidos, assim como a integridade na pesquisa e honestidade no tratamento dos dados, sobretudo na divulgação do conhecimento extraído, os sujeitos dessa pesquisa preencheram o TCLE antes de qualquer envolvimento com o presente trabalho.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino Remoto; Bakhtin; Conversa dialógica; Formação Docente, Educação on-line.

ABSTRACT

NUNES, Caroline Martins dos Santos. **Oh God, how does this program work?":** a dialogic analysis of conversations with teachers who practice remote teaching during the pandemic. 2023. 108p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023

This present paper aims at investigating the teaching experience of remote teaching, an alternative found for the continuity of formal education in schools given the limitation of physical social interactions, understanding from the perspective of professionals who worked in the context of the COVID-19 pandemic in the period of 2020 and 2021. We will build understandings about the way in which the distance affected the teaching practice, and what were the actions constituted attempting to overcome such sudden challenge. We chose to build understandings through individual conversations and conversation circles, having as speaker the teachers of the "Colégio de Aplicação de Resende"- given their effective practice on online remote teaching strategies, since the beginning of social distancing. The theoretical assumptions are based on the philosophy of language by Mikhail Bakhtin (1992, 2014, 2010, 2017, 2020) and in the conceptions of education by Paulo Freire (1980, 1987, 2000) that point – on one hand - to the indissolubility of the three spheres of culture: ethics, aesthetics and epistemology, tied to a responsibly active attitude due to the "no-alibi of existence" and on the other hand – the dialogue as the cornerstone for human relations, consequently, for education and research. This study includes concepts of cyberculture, and online education based on Pierre Lévy (1998; 1999) and Edméa Santos (2019, 2021) to expand the discussion on online education. In order to have security, protection and also for the rights of the participants to be ensured, as well as integrity in the research and honesty in the treatment of data, especially in the dissemination of extracted knowledge, the subjects of this research filled out the ICF before any involvement with the present work.

Keywords: Pandemic; Remote Teaching; Bakhtin; dialogic conversation; Teacher Training, Online Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Pintura da Escola Municipal Cornelis Verolme, onde a autora trabalha em Angra dos Reis – RJ	12
Gráfico 1: Estimativa acerca do índice de infecção	32
Gráfico 2: Percentual de escolas por estratégia e ferramenta adotada no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos durante a suspensão das atividades presenciais – Brasil 2020.....	39
Figura 2: Movimento #AdiaEnem nas redes sociais.....	44
Figura 3: Charge – Movimento #AdiaEnem.....	45
Figura 4: Ipê roxo: portão de entrada AEDB	65
Figura 5: Sala de aula no retorno da pandemia	67
Figura 6: Festa Junina pós-pandemia	68

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: ESTA SOU EU E MINHA PESQUISA	11
2 QUANDO O “EU” ENCONTRA O “OUTRO”: CONVERSAS METODOLÓGICAS COM BAKHTIN E FREIRE SOBRE DIALOGIA, ALTERIDADE E REPONSIVIDADE	19
3 QUANDO FOI A CONVERSA? A PANDEMIA DE SARS-COV-2 (CORONAVÍRUS)	32
3.1 CONVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO PANDÊMICO	35
3.2 O ASSUNTO AGORA É SOBRE EXCLUSÃO DIGITAL.....	41
4 “TODO ANO TEM UMA MUDANÇA DIFERENTE... ENTÃO NÃO DÁ PRA GENTE PARAR, NÉ? ”: CONVERSAS SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO ON-LINE	48
4.1 ENTÃO O QUE É O ON-LINE? CONVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO ON-LINE E PROCESSOS FORMATIVOS.....	55
5 ENTRANDO NO CAMPO: DE ONDE A GENTE CONVERSA?	65
6 ENFIM... QUEM SÃO OS SUJEITOS? PROFESSORES E SEUS ATOS RESPONSIVOS NO EXISTIR EVENTO.....	71
6.1 “A GENTE FICOU APAVORADO! ”: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM O MEDO	80
6.2 “A GENTE TEVE UMA SEMANA PARA PENSAR JUNTO E RÁPIDO”: OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO REPENTINA.....	82
6.3 “OLHA, GRAÇAS A DEUS EU TINHA UM COMPUTADOR! ”: COMO FOI A EQUIPAÇÃO TECNOLÓGICA DO AMBIENTE EDUCACIONAL REMOTO?.....	84
6.4 “A GENTE TEM QUE CONCILIAR TRABALHO, FAMÍLIA, FILHO, MARIDO, TUDO JUNTO, NÉ? ”: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO.....	86
6.5 “A DIFICULDADE FOI ESTAR LONGE”: MEDIAÇÃO COLABORATIVA ENTRE FAMÍLIA E DOCENTES	87
6.6 “A GENTE FEZ MUITA LOUCURA! EU ME FANTASIEI DE BRUXA, CINDERELA, PIRATA... TUDO PARA CHAMAR ATENÇÃO”: PROCESSOS CRIATIVOS E AUTORIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO	92

6.7 “A GENTE BUSCAVA CONVERSAR MUITO MESMO”: ESCUTA RESPONSIVA PARA UM AMBIENTE DE ACOLHIMENTO E AFETO.	94
6.8 “A GENTE APRENDEU VERBOS BRINCANDO DE IMAGEM E AÇÃO”: O LÚDICO COMO CATALIZADOR DE INTERESSE	96
6.9 “BOM, MAS FOI O QUE EU CONSEGUI, O QUE DEU PARA FAZER, NÉ?”: A REALIDADE ENTRE O LIMITE E A SUPERAÇÃO.....	97
7 O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: INCONCLUSÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: ESTA SOU EU E MINHA PESQUISA

A não aceitação passional do seu lugar na vida torna-se o pressuposto da vida. (Mikhail Bakhtin)

Pensei em muitas formas de começar esse texto dissertativo. Dentre tantas possibilidades, parece-me mais acertado começar pelo fator determinante no desenrolar de toda a pesquisa: o fato de sermos todos pegos de surpresa pela pandemia. Nesse tempo, muitas eram as discussões sobre as formas de tratamento da doença, e a descoberta de vacinas que combatiam o vírus era o alvo de pesquisas por todo o mundo. Todos discutiam os rumos da saúde no país, da economia, da educação. A estrutura social da forma de vida humana conhecida até aqui precisou ser repensada rapidamente para a preservação do maior número de vidas possível. Diante disso, os marcadores espaço/temporais são determinantes para compreensão de como se deu a forma de ser e estar no mundo neste período, especificamente, na forma de ser professor e, também, pesquisador nos anos de 2020 e 2021.

Diante disso, a pesquisa começou em meio ao caos. O ano era 2020 e eu estava muito feliz por ter retornado à universidade. Fui apenas uma semana e, repentinamente, a universidade, assim como todas as escolas, teve suas aulas suspensas por tempo indeterminado. Tudo acontecia rapidamente e cada um buscava sua maneira de sobreviver na pandemia de Covid-19, assistindo pelas mídias ao número de mortos aumentando consideravelmente todos os dias. Este texto, portanto, teve início quando o futuro ainda era incerto e a cada semana uma novidade sobre como a vida poderia se desenrolar aparecia.

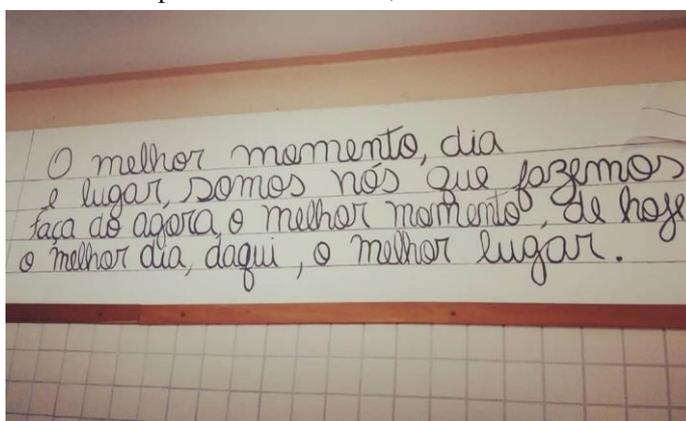
Esta dissertação já teve também várias formas. Pensei em apresentá-la de forma mais racional, mais neutra, mais descritiva, analítica e menos subjetiva. Porém, conforme minha formação foi acontecendo, a forma com que lidei com a autoria foi se modificando. Eu não esperava reconhecer que, ao longo desse percurso, somos nós mesmos que damos o aval para imprimir nossa marca neste mundo. Conscientemente ou não, no texto e na vida. Ambos têm a nossa assinatura. E as têm a cada ato. Mas nem sempre nossa assinatura está impregnada de nós mesmos, não é verdade? Por isso, já adianto que esta dissertação tem muito deste exercício autoral bakhtiniano (2017) que tanto desafia por demandar a coragem de expressar a pesquisa com autenticidade, de contar sobre como foi encontro de alteridade, “do descobrir-se outro ou do descobrir o outro em mim”. (AMORIM, 2004, p. 79).

Para que isso aconteça, preciso antes me apresentar: sou Caroline, professora da Educação Básica pública há 14 anos. Sou casada há 12 anos e tenho um filho de 8. A educação

sempre mexeu comigo de forma especial. Nasci em Rio Claro, cidade pequena do Rio de Janeiro, filha de professora, muitas vezes ajudava minha mãe na correção das avaliações de português; sobrinha de educadoras, tanto do lado materno quanto paterno, participava de toda e qualquer excursão educativa, do zoológico ao museu; e neta de uma poetisa cuja profissão era “do lar”, contudo dona de poses garbosas e escritas astuciosas. O mundo das letras e da educação sempre me pareceu fascinante. A ideia de poder somar com o mundo por meio da comunicação me parecia sublime. Desde jovem, não havia a menor possibilidade de escolher uma profissão diferente para trilhar que não fosse o ofício de “impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (FREIRE, 1980, p. 40).

Formei-me em magistério, primeiramente, e depois passei no vestibular para cursar Letras na UERJ. Neste ínterim, passei no concurso para lecionar na Prefeitura de Angra dos Reis. Desde então, vivia tagarelando sobre a vida com alunos e colegas nas escolas públicas em que trabalhava. Tudo andava conforme o planejado, até que um dia, depois de alguns anos de profissão, algo parecia errado. Aquela garota sonhadora havia perdido o brilho nos olhos que lhe era tão próprio. As inquietações decorrentes da vida na sala de aula, e também fora dela, apossaram-se de sua mente. A curiosidade move as pessoas, e comigo não fora diferente. Precisava buscar respostas, mesmo que transitórias, para seus muitos questionamentos. Foi então que, tendo como inspiração familiares e colegas de profissão, voltar à academia surgiu como uma possibilidade que me auxiliaria nesse processo de reencontro comigo mesma, por meio do encontro com o outro. A vida me fez um convite ao diálogo. E aqui estou para respondê-la.

Figura 1: Pintura da Escola Municipal Cornelis Verolme, onde a autora trabalha em Angra dos Reis – RJ



Fonte: Arquivo da pesquisadora¹.

¹ A foto com a frase foi postada nas redes sociais da autora, no dia 16/05/2018 com a seguinte legenda: “Uma crise de ansiedade. Uma leitura desprezível da parede. Uma motivação pra tentar de novo. Do Cornelis para o mundo”.

A partir dessa pequena parte da minha história, narrarei encontros que tive durante a trajetória acadêmica e que fizeram de mim alguém que recuperou o brilho nos olhos. Encontros recheados de conhecimentos obtidos em discussões com meus colegas professores autores do grupo GEPELID² deste trabalho, com meus colegas de grupo de pesquisa³, com leituras diversas e tudo mais que vem me constituindo e modificando, proporcionado pelos espaços e tempos que tenho ocupado desde quando retornei para o ambiente acadêmico, e o quanto fui, sou e continuarei a ser alterada pelo outro, em sua presença e diálogo.

A vida é mesmo imprevisível! Toda e qualquer tentativa de controlá-la é inútil. Meu projeto que antes tinha a problemática ao redor de alfabetização de crianças encontrou um dilema mais urgente: como seria possível lecionar na pandemia? Para tentar elucidar essa questão, optei, então, pela pesquisa na perspectiva histórico-cultural com eixo na formação docente, tendo foco nos discursos e enunciações dos professores sobre a educação que foi possível ser realizada na pandemia.

Além do interesse pessoal pela educação e sua dinâmica, suas mudanças e novidades, a troca de tema aconteceu, principalmente, por conta da urgência em compreender a educação on-line como uma alternativa atual, interessante e até mesmo necessária de aprendizado, sobretudo em meio a uma pandemia em que o afastamento social é imperativo.

A escola é viva e não pode se apartar de novidades tecnológicas, pois elas fazem parte do cotidiano humano e são importantes dispositivos que auxiliam na aquisição de novos conhecimentos, promovendo a propagação de cultura, informação e comunicação. Visto isso, a importância de discutir seu uso no dia a dia escolar é inegável.

Na pandemia, com a intenção de proteger vidas do contágio do vírus SARS-CoV-2, altamente contagioso, a rotina escolar sofreu imensas transformações. Os profissionais da educação, então, precisaram rapidamente, sabe-se lá com que condições, entrar na dança da era da tecnologia. Atrasados talvez, porém, com muito esforço. Neste momento, é impossível descrever o quão difícil foi para cada um se apropriar de aparatos eletrônicos e tecnologias que muitos ainda não tinham tido acesso. Para que os professores pudessem continuar com seu ofício, foi preciso uma repentina reorganização de toda forma de fazer pedagógico, o que demandou também uma intensa imersão na cibercultura e seus modos de construção de saberes.

² Consideramos a partir da metodologia bakhtiniana, os sujeitos entrevistados como coautores da pesquisa e não como meros informantes de dados.

³ GEPELID – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Infâncias e Diferenças. [Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1450794168236033](http://Espelho.do.grupo:dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1450794168236033)

Foi um momento muito difícil para toda comunidade escolar, sobretudo para os docentes. Seja pelo aumento das demandas do trabalho, ou até mesmo, em alguns casos, pela falta de condições materiais para realização dele, dado o abismo das desigualdades que atinge a toda população do nosso país, de alunos a professores. Em meio ao cenário de incertezas, observou-se que o trabalho dos professores vem sendo impactado pelas difíceis condições que lhes foram impostas, num momento em que a flexibilização das relações de trabalho ocorre de forma acelerada em uma escala global.

A escola, nitidamente já atravessada por um momento de transição de eras, se transfigurou de forma radical. Com o fechamento de suas portas, sem previsão de retorno, precisou se reinventar para além do que já era previsto. Pela reviravolta do cronotopo, a pesquisa teve como objeto a experiência docente de Ensino Remoto, que aconteceu em sua maioria, de forma on-line.

Antes de continuar, é necessário pontuar um posicionamento firme de que o direito à educação deve ser sólido. Sabemos que é necessário, antes de qualquer coisa, garantir a vida. Porém, há mais direitos aos quais os cidadãos precisam continuar tendo acesso: saúde, alimentação, segurança, moradia, educação. A questão que se apresenta é: como? Como foi possível fazer a educação acontecer no caos da pandemia? Quem foram os profissionais da educação envolvidos nesse dilema e como eles enfrentaram esse combate? Que recursos possuíam? Que instrumentos tinham acesso? Quais foram suas formações? Como mantiveram o diálogo com seus alunos em busca de uma educação com caráter democrático e dialógico, não bancária, como Freire (1981, p. 57) bem defendia? Tivemos todos os direitos que nos preservam vivos assegurados para que possamos pensar em questões educacionais?

O presente trabalho compõe um projeto institucional que está em andamento, chamado *“O ano em que mundo parou: conversas com crianças e adultos sobre a educação on-line”* que traz as vozes dos principais autores da educação na pandemia: os educadores, os alunos e suas famílias; sujeitos afetados, no micro, por decisões e políticas estabelecidas pelo macro. Bakhtin (2010, p. 395) reforça a ideia de que os sujeitos da pesquisa são coautores da mesma ao afirmar: “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Falaremos a respeito do sujeito falante mais à frente, quando abordamos os pressupostos teóricos metodológicos.

A pesquisa institucional citada acima, trata dessa problemática de forma mais abrangente, auxiliando na compreensão amplificada da educação como um todo, fazendo questionamentos do tipo: quem exerceu a mediação para milhares de alunos sem apoio familiar? Como aconteceu o trabalho e o estudo doméstico? Como as crianças enxergaram essas

mudanças? Os alunos deram o retorno esperado? Se não, quais foram os motivos? Como as famílias encararam esse desafio e como passaram por ele? Além de outras questões importantes a serem mencionadas por aparecerem nas falas dos sujeitos pesquisados.

Dentro desse campo, o presente trabalho se concentra na perspectiva dos docentes sobre o contexto do Ensino Remoto. São muitas as inquietações que permeiam o ambiente escolar de uma instituição, principalmente advindas dos professores de escola cuja responsabilidade de uma educação de ponta quase sempre é imposta, muitas vezes de forma solitária e covarde.

Nesse sentido, a aproximação entre a academia e assuntos do cotidiano da escola é de suma importância para o desenvolvimento e crescimento da qualidade de ensino. Santos (2020, p. 14) escreve:

os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar. De outro modo, os cidadãos estarão indefesos perante os únicos que sabem falar a sua linguagem e entender as suas inquietações.

Portanto, os dilemas que uma pesquisa procura compreender devem emergir do que a população elege como problemático, assim como a busca pela construção de caminhos possíveis. A teoria só encontra sentido quando participa da vida. Solitária, ela fica guardada num livro empoeirado da estante. Ela não passa de uma possibilidade abstrata. O sentido está veiculado com a compreensão do cronotopo e da singularidade do existir de cada ser, não afastado da realidade de um eu que vive.

O contato com o real, com a singularidade da materialização do existir de cada ser faz com que a teoria deixe de ser possibilidade e passe a ser transforma-ção. Concordo com a filosofia do ato responsável de Bakhtin (2017) no que se refere a um sistema que só transforma em contato com um eu, com pensar ativo, ato responsável do pensamento no mundo real vivido.

Se eu me abstraio deste centro no qual se dá a minha participação singular no existir – e, além do mais, não faço apenas abstração da sua especificação conteudística (especificação espaço-temporal, etc.), mas também da sua afirmação real sobre o plano emotivo-volitivo – inevitavelmente a singularidade concreta e a realidade necessária no mundo se desintegram; o mundo se despedaça em momentos e relações abstratamente gerais, meramente possíveis, que podem ser reduzidos a uma unidade meramente possíveis, que podem ser reduzidos a uma unidade igualmente abstrata e meramente possível. (BAKHTIN, 2017, p. 119)

Nós, seres humanos, somos seres de sentido, e o sentido se concretiza por meio da linguagem. A linguagem faz parte de nós, assim como usá-la para significar e (re) significar a vida, especialmente, significar e (re) significar o que fazemos dela. Nós, pesquisadores e

produtores de conhecimento científico, temos responsabilidade de pensar a realidade do povo, sobretudo, seus dilemas. Nós, da academia, precisamos estar atentos às demandas do povo, pois nós somos povo.

Esta pesquisa, então, analisa relatos da experiência brasileira de Ensino Remoto, uma dentre tantas facetas da educação on-line decorrente da pandemia de Covid-19.

Para tanto, ouviremos o que têm a dizer professores do Colégio de Aplicação de Resende, escola localizada na cidade de Resende, no interior do Rio de Janeiro. Nessa escuta, procuraremos perceber que alternativas foram forjadas nos modos de ser professor diante do Ensino Remoto On-line, na tentativa de minimizar o impacto do isolamento social imposto aos sujeitos, na complexa tarefa de se preservarem vivos em meio a uma pandemia.

O que motivou optar pela pesquisa no Colégio de Aplicação foi o fato de, primeiramente, ter alguns impeditivos burocráticos para fazer, aqui, na rede municipal onde trabalho, que era a minha ideia original. Após conversa sobre isso no grupo de pesquisa, ouvi relatos sobre as práticas da educação on-line estarem acontecendo de fato no Colégio de Aplicação desde o início do distanciamento. Além disso, lá também era onde estava acontecendo a pesquisa sobre a educação na pandemia com foco na perspectiva das crianças. Então, fui escutar quem se propôs a falar, quem disse que estava fazendo algo bacana, apesar das dificuldades.

Para que os encontros acontecessem, fui visitar a escola, a fim de a conhecer melhor. A coordenadora me apresentou todas as repartições do prédio, onde funcionavam a Faculdade Dom Bosco e o Colégio de Aplicação com todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Fundamental Anos Iniciais e Finais. Depois disso, marquei algumas visitas para que pudesse conversar com os profissionais individualmente. Neste contato inicial, eu me apresentei, contei um pouco sobre minha trajetória formativa e a respeito de como aconteceria a pesquisa. Neste momento, pedi que contassem também um pouco sobre suas histórias e sobre suas itinerâncias formativas.

Depois que nos conhecemos, conversamos livremente a respeito das experiências vividas na pandemia, a rotina escolar e as práticas desempenhadas nesse tempo. Após ter conversado com todas as profissionais, fizemos um encontro coletivo, uma roda de conversa para que todas pudessem interagir sobre como foi atravessar esse tempo. As conversas foram gravadas com a autorização das professoras para facilitar posterior transcrição e análise das falas.

Como critério de análise, busquei, nas transcrições, quais foram as palavras ou expressões ou até mesmo temas de conversa que mais apareceram nos discursos, ou quais eram

os assuntos que mais ficaram em evidência e foram discutidos nas interações, demonstrando relevância de ser analisado.

Nossa pretensão, foi, antes de tudo, nos colocarmos à escuta de pessoas que viveram um tempo de medo, dor e incertezas, e escutar, de fato, o que elas desejam compartilhar. Os profissionais da educação, como sujeitos falantes e expressivos de suas experiências, valores e sentidos, trouxeram à tona aquilo que os afetaram durante nossa conversa. Ouvir não é escutar. Valdemir Miotello (SCHERMA *et al*, 2018) disse certa vez em uma palestra que o ouvir é o som e o escutar é com a alma, com o espírito, com todo o corpo. É isso que desejamos fazer nesta pesquisa.

A fim de auxiliar nossa reflexão proposta neste trabalho, listamos as seguintes ações:

- levantamento das pesquisas sobre formação docente para educação on-line realizadas no país nos últimos cinco anos. Para tal, pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES e na Scientific Electronic Library Online – Scielo;
- contextualizar a pandemia de Covid-19 no Brasil;
- produzir compreensões sobre os enunciados dos docentes do Colégio de Aplicação de Resende a respeito do processo de Ensino Remoto vivenciado.
- analisar quais práticas de educação on-line ocorridas durante período pandêmico podem ser incorporadas na educação regular pós-pandemia.

De modo a cumprir os objetivos listados acima, a metodologia usada é a conversa. Assim, nos apoiaremos em teóricos como Bakhtin (2010) e Costa e Lopes (2018), que partem do princípio de que o diálogo é capaz de orientar o pesquisador no emaranhado de complexidades comportada pela linguagem, pois reconhecem a constância e infinitude do processo dialógico com o outro, com o passado e com o futuro.

A fim de possibilitar encontros dialógicos, fizemos conversas individuais e coletivas como método. Para que os direitos dos participantes sejam garantidos, os sujeitos dessa pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato on-line antes de qualquer envolvimento com a presente investigação.

Costa e Lopes (2018, p. 21) afirma que “a vida se dá em acontecimentos que são definidos pelos sujeitos que deles participam, enunciando”. Ela prossegue afirmando que essas enunciações acontecem em uma data, espaço e são dotadas de valor. Acrescenta, ainda, que na escrita, o enunciado não acontece de forma simultânea. Primeiro, vem o acontecimento, só depois disso, a escrita sobre ele. Continuando, ela escreve que a pesquisa demanda reflexão,

não sendo uma transcrição do acontecido, porém uma compreensão do acontecido. Portanto, o que a caracteriza é a intencionalidade do pesquisador, não sendo algo aleatório.

Foi desta forma que entramos em conversa. Eu e tudo que me constitui, os profissionais de educação que viveram a experiência de docência on-line em pandemia e tudo que os constituem, para, a partir destes encontros dialógicos, produzir conhecimento e compartilhá-los com você, leitor, e tudo que te constitui, como convite para participar deste diálogo. O pesquisador relaciona-se com seus outros: os sujeitos da pesquisa, os leitores da pesquisa e também com seus pares da academia, os pares do mundo da pesquisa.

No capítulo dois, é apresentada a fundamentação teórico-metodológica pautada em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire para melhor compreender o campo ideológico em que estamos caminhando, aprofundando um pouco assuntos referentes à filosofia da linguagem para compreensão do diálogo como condição humana e elemento basilar das relações, sendo, assim, base também para nossa investigação.

O terceiro capítulo trará o contexto pandêmico, cronotopo da pesquisa, principalmente no que se refere ao campo educacional, nos anos de 2020 que perdurou ainda em 2021, e a exclusão digital que o tornou desigual e injusto para muitas camadas da sociedade.

Trataremos, no quarto capítulo, a respeito da transição a qual a educação vem passando nas últimas décadas, principalmente após a era da internet, e abordaremos conceitos importantes para compreender a educação on-line, como um fenômeno da cibercultura, tendo como aporte teórico Lévy (1999), Santaella (2002) e Santos (2019).

Por último, no quinto capítulo, conheceremos o campo em que a pesquisa foi feita, como ela aconteceu, quem são seus sujeitos, suas histórias e, por último as análises das conversas com foco nas palavras que mais apareceram nas interações.

2 QUANDO O “EU” ENCONTRA O “OUTRO”: CONVERSAS METODOLÓGICAS COM BAKHTIN E FREIRE SOBRE DIALOGIA, ALTERIDADE E REPONSIVIDADE

E tudo em mim - cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento - deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo.
(Mikhail Bakhtin)

Esta frase reflete muito a respeito de meu sentimento como pesquisadora. A verdade é que esta frase transformou como tenho encarado todas as áreas da minha vida a partir da leitura do autor. Desde a entrada na pós-graduação, em 2020, que calhou com o início do *lockdown* no Brasil, tenho enxergado (a pesquisa, o fazer pedagógico, meus assuntos pessoais, etc.) como um ato singular e responsável, sob pena o abandono da vida de fato.

Há muitas situações que a vida não nos propicia escolha. A morte de um ente querido por um vírus agressivo é uma delas. Só nos resta o choro e o vazio por sua partida. Entretanto, aquilo que a vida me disponibiliza a escolha, de maneira alguma deixarei escapar! Do mesmo modo, emana de mim a vontade de fazer desta pesquisa algo honesto, humano e responsável. Comprometido com minha palavra em relação com a palavra do outro.

Pensando sobre a palavra “vontade”, descobri que ela é definida pelo Dicionário Michaelis como “Faculdade de que dispõe o ser humano de querer, de optar e de fazer ou deixar de fazer determinados atos livremente, sem qualquer tipo de interferência”⁴. Seria a palavra “vontade” bakhtiniana? Se de fato é, não sei, porém o que descobri é que a leitura sobre a responsabilidade do ato me conscientizou e impulsionou a pensar sobre minhas escolhas e não abrir mão de buscar maneiras para a sua concretização.

É com esse espírito que fui para o campo. É com esse espírito que optei cuidadosamente por uma palavra ou outra na escrita deste texto e acredito na relevância da escuta das palavras escolhidas pelos sujeitos com quem dialoguei, sabendo que esta é uma das principais formas de conhecê-los.

Como já apontado anteriormente, este capítulo esclarece a respeito da metodologia bakhtiniana nas ciências humanas. Traremos aqui não apenas assuntos referentes à análise dos atos discursivos da conversa, mas também pensaremos sobre todo um conjunto filosófico que

⁴ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vontade/>. Acesso em: 09 nov 2022.

os permeiam. Portanto, a ética que me movimenta a escolher este tema e traduzi-lo em dissertação para discussão desse assunto, é a do conceito de ato responsável e de não-álibi do existir, como escreve Bakhtin (2017, p. 101).

Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir (...) E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte do outro. Sou insubstituível e esse fato me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim, não poderá ser feito por ninguém mais, nunca.

A filosofia de Bakhtin, ao mesmo tempo em que nos auxilia a enxergar que somos sujeitos historicamente marcados e culturalmente formados, nos traz também uma consciência de que somos indivíduos coletivos, que ocupamos um lugar e um tempo que mais ninguém ocupa. Caetano Veloso canta: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”⁵. Isso nos impõe um dever: já que ninguém ocupa nosso lugar e tempo no espaço, a responsabilidade de fazer da vida algo que esteja de acordo com nossos sentidos axiológicos é individual.

Somos inteiramente responsáveis por nossa vida e pela vida de outros homens. A nós não caberia nenhum perdão, nenhum álibi. Podemos sempre perdoar ou desculpar os outros, e isto será sempre necessário fazer, mas a nós não cabe nenhuma desculpa para o nosso não agir. (CARVALHO; MOTTA, 2013, p. 25)

Somos marcados pelas nossas experiências históricas coletivas, somos constituídos pelos ambientes que vivemos até aqui. E por sermos seres coletivos, pertencentes a uma comunidade que nos influencia, nós também temos o dever de nele agir considerando os preceitos que julgamos corretos. Assim somos formados e também formadores do tempo e do espaço que ocupamos.

Freire (1996, p. 11) indaga que, se sou o puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade, não posso falar em ética. Entretanto, isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais sociais a que estamos submetidos. Significa, contudo, reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados.

Em relação ao tempo e espaço ocupado pelo sujeito, faremos uso de mais um conceito fundamentado em Bakhtin que é a cronotopia, definida pelos professores e pesquisadores Lopes e Mello (2016, p. 262) como:

⁵ Caetano Veloso, Dom de iludir. In <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44719/>. Acesso em 12/07/2021.

O encontro entre o espaço e o tempo, suas fusões, aproximações e distanciamentos, um cozer que nos lembra que o tempo é histórico e o espaço é geográfico, amalgamas fundamentais que tecem o fazer humano, seus discursos, suas linguagens e suas existências, não há essência humana fora dessas dimensões.

O termo cronotopo é composto pelas palavras gregas *cronos*: tempo e *topo*: lugar. Segundo Moura (2021), esse conceito foi tomado emprestado da matemática e da teoria da relatividade de Einstein por Bakhtin para uso na literatura, mais especificamente no Romance. A cronotopia refere-se, então, à “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (BAKHTIN, 2010, p. 211).

O cronotopo (PONZIO, 2013, p. 29-30) dá indícios da especificidade de ângulo e perspectiva pela a qual a escrita literária reorganiza o espaço/tempo e os valores da realidade histórico-social. É, portanto, a interconexão do tempo e do espaço históricos reais no qual o homem histórico real se manifesta. Isso faz com que o texto se torne artisticamente visível, espacializando o tempo. Visto isso, o cronotopo, então, é condição fundamental para a compreensão de um texto. Dada essa condição, reservei o próximo capítulo só para tratar do contexto socio-histórico, trazendo informações a respeito da pandemia no Brasil e seu desdobramentos na educação.

Isso faz com que o leitor tenha a “aptidão para ver tempo, para ler o tempo e o espaço, e simultaneamente, perceba o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido” (BAKHTIN, 2010, p. 243).

Quando aprofundamos o cronotopo, podemos observar os sinais visíveis, mais complexos, do tempo histórico propriamente dito, as marcas visíveis da atividade criadora do homem, as marcas impressas por sua mão e por seu espírito: cidades, ruas, casas, obras de arte e de técnica, estrutura social, etc. O artista decifra nelas os desígnios mais complexos do homem, das gerações, das épocas, dos povos, dos grupos e das classes sociais. O trabalho dos olhos que veem combina-se aqui com um processo muito complexo de pensamento. (BAKHTIN, 2010, p. 243)

Assim, quisemos, neste trabalho, conversar com esses sujeitos a fim de compreender o tempo e circunstância em que viveram, os espaços que os formaram e formam, assim como entender como eles encararam os desafios que encontraram e de que forma agiram na busca de superar as dificuldades ocasionadas pela drástica movimentação histórica circunstancial que vivemos em 2020 por decorrência da pandemia de Covid-19.

Situados no tempo e espaço, vivemos momentos irrepetíveis, com trocas dialógicas valiosíssimas! Em conversa, formamos nossos filhos e por eles somos formados. Num momento de conversa, de repente, se descobre o amor! Currículos ocultos são ensinados na

escola também por meio da conversa. Um amigo de verdade lhe diz algo urgente de que precisa saber e que mais ninguém teve a coragem de contar através da conversa sincera. Conversar é a melhor forma de estudar, pois não se isola o fato do contexto de produção.

Antes da tomada de qualquer decisão importante, há de se ter uma boa conversa com quem se confia. A conversa está diretamente ligada às relações humanas e é o indicador mais sensível de percepção do outro. Conversar com o outro é a melhor maneira de compreender como ele observa o mundo. Assim, defendemos aqui, a conversa como metodologia. Quisemos conversar com testemunhas dessa verdadeira metamorfose educacional em que nos encontramos.

Nesse sentido, o gênero conversa se apresenta como uma possibilidade de diálogo em nossa investigação. De acordo com Costa e Lopes (2018, p. 108) “a conversa nos interessa principalmente porque ela é propícia ao acontecimento do enunciado: à enunciação [...] os sujeitos não são vistos em uma relação falante – ouvinte, mas, sim, numa perspectiva de compreensão ativa com posição responsiva”. Preparamos, então, um ambiente para estarmos juntos que propiciasse a fala e a escuta com liberdade para a expressão, a fim de adentrar num fluxo de diálogo com relação de equidade, tendo, portanto, a enunciação como materialização do discurso no qual refletiremos.

Em Bakhtin e Volochinov (1992, p. 100) a palavra é o material sêmico da mente, ou seja, é a materialidade da vida interior: a consciência. Ela está localizada entre os indivíduos e é produzida por meio de um organismo individual, sem ajuda de qualquer instrumento e sem nenhum material extracorporal. Por isso, é essencial em nosso trabalho. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Ela tem um papel excepcional como um meio de consciência.

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo o signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra: fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 101)

A consciência vem da cultura e retorna para ela. A consciência se forma e se realiza no material sêmico, no processo da comunicação social e em uma coletividade organizada. Reflete e refrata. E isso através da linguagem. Somos afetados pela cultura, e devolvemos para ela nossa afetação. A forma que pensamos é influenciada pela nossa materialidade (classe, gênero etc.) e nosso pensamento também contribui na manutenção ou na transformação da sociedade.

Freire (1987, p. 50) entende a palavra como uma exigência existencial e muito ligada à ação e transformação. Para ele, existir humanamente é pronunciar-se no mundo, é modificá-lo e, para além disso, é necessário que os homens se expressem, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho de reflexão-ação. Isso mostra o quanto a palavra possui um caráter ativo, de autoria, de protagonismo nas relações sociais. Toda palavra que não serve para transformar o mundo é alienada e alienante. É oca e não se pode esperar dela denúncia do mundo, pois não há denúncia sem compromisso de transformação, nem transformação sem ação.

A palavra é a materialidade da ideia e é, portanto, objeto basilar das ciências humanas. Todas as formas de interação discursiva estão intimamente ligadas às condições de dada situação social concreta e reagem com intensa sensibilidade a todas as oscilações dos meios sociais. É por isso que todas as ênfases ideológicas, embora produzidas por uma voz individual, são ênfases sociais que pretendem o reconhecimento social. Portanto, a palavra reflete os aspectos mais sutis da existência social. A palavra é também a ponte que liga o eu ao outro. Uma das extremidades está em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum, está nos limites, entre o falante e o interlocutor (FREIRE, 1987, p. 205).

Não buscaremos, entretanto, “A Verdade”. Para Bakhtin (2017, p. 54) ela não é palpável. A verdade existe e é autônoma da teoria e da prática. A verdade não é relativa, nossa percepção dela que é. Do mesmo modo, o método, como se conhece nas Ciências Exatas, não é relevante aqui. Miotello (SCHERMA *et al*, 2018) escreve que o método não é algo que funcione bem para nós, das Ciências Humanas, já que o método é aquele que irá nos levar para a exatidão e não é essa nossa intenção. Bakhtin e Volochinov (1992, p. 199) escrevem que a verdade não se encontra no meio-termo, nem é um compromisso entre a tese e a antítese, mas está para além, fora de seus limites, negando a tese e também a antítese.

Em “Para uma filosofia do ato responsável”, Bakhtin rejeita a concepção bastante arraigada e aceita da verdade como composta de momentos gerais, universais, como algo reiterável e constata, separado e contraposto ao singular, ao subjetivo. Ele faz uma distinção entre a verdade, “*istina*”, como valor abstrato, a veracidade, o verdadeiro, como ideal universalmente incontestável, mas do qual não há no ato o reconhecimento efetivo, e a verdade, “*pravda*”, como entonação do ato, como a sua afirmação, ou seja, para o qual tente e pelo qual tende e pelo qual é aferida e o afere. (BAKHTIN, 2017, p. 17).

Orlandi (2012, p. 25) explica que a verdade “*istina*” é aquela que se obtém por sucessivas abstrações; são construídas no interior de uma teoria, com um modelo abstrato que explica um objeto. A verdade “*pravda*” é a do mundo da vida, relativa ao acontecimento em si

e às percepções que dele fazem os participantes da situação evento. Não resulta da abstração que exclui singularidades, ao contrário, resulta da adição continuada de elementos de tal modo que a verdade “pravda” pode ser uma em um momento e outra em outro momento posterior em que se acrescentam novos elementos para se formular um juízo de valor de verdade.

O conhecimento teórico visa conhecer uma filosofia primeira que baseia muito dos nossos atos e decisões. Somos o que vivemos, mas refletimos nossos pensamentos na vida real. A teoria não deixa de ser um aspecto do ato. Entretanto, nenhum princípio ou valor subsiste como idêntico, autônomo; como constante, separado do ato vivo do seu reconhecimento como princípio válido ou valor. Isso significa que o mundo teórico se obtém de uma abstração que não leva em consideração a existência singular de cada um.

A Ciência Humana é a ciência da profundidade e não da exatidão. Para isso é necessária a escuta atenta do outro e relações dialógicas. Quanto mais vozes ouvimos, mais profundamente compreendemos os sentidos. Concordo com o autor, quando ele diz que nosso papel como pesquisador é fazer as vozes circularem. Ouvir vozes e fazer essas vozes ressoarem em nós e por meio de nossos textos e trabalhos.

As ciências humanas tratam (ou deveriam tratar) da vida humana a partir do social. Dessa forma, nossa aposta metodológica está pautada na dialogia, pois o homem se faz e refaz pela palavra. Somos o que vivemos e refletimos nossos pensamentos nessa vida real por meio também da palavra, perfazendo-a constantemente. Por isso, segundo Gege (2012, p.8), Bakhtin rejeita a exatidão científica que trata o homem como coisa e propõe uma penetração profunda da intercompreensão por meio do que chama heterociência, uma metalinguagem de todas as ciências. A esse respeito o linguista russo explica:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2010, p. 400)

Assim, a dialética como metodologia, entendida pelo processo de interação entre o EU e o OUTRO, em um território socialmente organizado, não pode ser reproduzida de forma mecânica, pois é um movimento constante. A dialogia é uma atividade dinâmica entre dois mundos diferentes. É este outro a quem desejamos conhecer por meio de suas próprias palavras. Queremos ler seu texto. Penetrar em seu mundo. Ser afetado por ele. E sabemos também que nosso encontro deixará neles um pouco de nós.

O pesquisador de Ciências Humanas está sempre fazendo diversas relações dialógicas, do cotejo de textos às investigações narrativas. Na dialética da pesquisa, ele necessita de proximidade com seu outro na busca de conhece-lo, já a análise e dialética da exposição, exige o distanciamento, a exotopia.

Zygmunt Bauman dizia que um diálogo sempre significa expor-se ao desconhecido e, com isso, tornar-se refém do destino. Na pesquisa das Ciências Humanas, isso é fator crucial, já que não há como prever seus resultados. Não há como assumir uma postura dialógica se já definimos de antemão os pontos de chegada. Freire (1987, p. 51-52) escreve que não há diálogo sem humildade, pois, como dialogar, se alieno a ignorância? Ou seja, se a vejo sempre nos outros e nunca em mim? Portanto, neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: Há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

A relação dialógica, faz-se, portanto, em relação horizontal de A com B e não na vertical, de A para B, ou A sobre B. O autor escreve também que, ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é a consequência óbvia. Essa confiança vai fazendo sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

Os sujeitos são o próprio texto. São falantes. Eles têm sua própria forma de se comunicar, por isso, queremos dialogar com os sujeitos da pesquisa e não falar deles e nem por eles. Nosso desejo, então, é fazer ciência em um território socialmente organizado mediante interação linguística de forma irrepitível e singular (BAKHTIN, 2010, p. 330). Lúcio (2019, p. 159) explica que, no mundo bakhtiniano, ser é comunicar-se dialogicamente, sendo a escrita a transcrição codificada das vozes e a precursora capaz de traduzir a voz humana, posto que é portadora dos sentidos da existência dos sujeitos. Desejamos, portanto, construir compreensões com/sobre o ser humano professor, o que o constituiu até aqui, seus processos, suas criações e idiosincrasias.

Mussareli (2014, p. 37) aponta que “o outro é aquele que me incompleta, pois uma vida completa é uma vida sem relações. Uma vida sem vida. O outro é aquele responsável por despertar no eu a necessidade de buscar novamente uma completude”. O autor escreve, também, que uma das principais contribuições trazidas por Bakhtin e seu Círculo foi a inversão no polo constituidor do sujeito, porque, na perspectiva bakhtiniana de construção do sujeito, quem dá as cartas é o outro e não o eu, e esta relação de alteridade se dá por meio das palavras, por meio do encontro de palavras. “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si.” (BAKHTIN, 2010, p. 341).

O outro é quem me oferece a identidade, pois não posso pensar em algo dado por mim mesmo, pois tudo o que eu sou o outro que me constituiu (SCHERMA *et al*, 2018, p. 34). Freire (1981, p. 46) também escreve com relação a isso quando afirma que não existe um eu que se constitua sem um “não eu”. Nesta perspectiva, pensamos em um modo de fazer ciência em que o sujeito pesquisado tenha sua voz expressa em comunicação com a voz do pesquisador. Há, portanto, uma heterociência a qual entra como outra proposição de fazer ciência, uma ciência que vai se construindo pela escuta do sujeito do ato, colocando a escuta como uma questão central para a filosofia da linguagem (MOURA, 2021, p. 79). O pesquisador relaciona-se com seus outros: os sujeitos de sua pesquisa, com seus leitores e também seus pares.

A arquitetônica escolhida para essa dissertação terá um tom narrativo advindo das conversas realizadas com os sujeitos pesquisados, com o grupo de pesquisa e, também, narrativas internas que permeiam meus pensamentos de acordo com o que sou afetada pela narrativa alheia. Narrar é contar uma história. Quando contamos sobre os dilemas imbricados na experiência de vida, transportamos, ao mesmo tempo, dados de nossa trajetória. Isso leva, para diferentes modos, a conceber a prática e promover avanços significativos na formação através do discurso sobre as experiências.

Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nessa descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história. (KRAMER, 2004, p. 499)

Ao ouvir a voz dos docentes, reconhecemos que os dados de suas vidas são relevantes, pois os projetos pessoais são de natureza histórica e coletiva. Portanto, narrar o contexto social, cultural, econômico e político influencia na constituição da pessoa. A história de vida pessoal e profissional de cada um incorpora-se com sua prática e são importantes elementos no sentido de se pensar a maneira pela qual pode se realizar seu desenvolvimento.

As narrativas dos sujeitos, expressos na conversa, levam à compreensão da historicidade do sujeito, do voltar para si num processo de reflexão. Contribuem, também, para reflexão de quem está participando do diálogo. Ou seja, afeta e movimenta o outro, o faz responder por aquilo que escuta, mesmo que sem palavras expressas, mas com qualquer forma de linguagem, inclusive a escolha pelo silêncio, que também possui sua representatividade.

Visto isso, é necessário entrar em um processo de legitimação, autoconhecimento e autoria do texto de resposta. O autor é quem cria. É agente. É responsável por inventar. O autor-

criador é quem dá forma ao conteúdo. Para Faraco, o autor não é passivo, um escriba passivo dos acontecimentos, mas alguém que parte de uma posição axiológica, que recorta e reorganiza os eventos esteticamente. “Se autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)” (FARACO, 2020, p. 56).

A busca por uma posição autoral é a busca por sua própria palavra que encontrou outras palavras. É o meu desafio neste momento. Buscar minhas escolhas linguísticas para expressão das situações-eventos pertinentes a este estudo e das vozes que por lá circularam. Costa e Lopes (2018) aponta o pesquisador como um ser expressivo e falante, da mesma forma que o sujeito com quem se pesquisa.

Isso me faz lembrar um poema de Manoel de Barros (2020, p. 79) chamado “A maior riqueza do homem”.

A MAIOR RIQUEZA DO HOMEM

A maior riqueza do homem

É sua incompletude

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,

Que puxa válvulas, que olha o relógio.

Que compra pão às 6 horas da tarde,

Que vai lá fora, que aponta lápis,

Que vê a uva etc.etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Questões como incompletude, inacabamento aparecem de forma positiva para o eu-lírico, é uma “riqueza”, e ter a consciência disso o faz abastado, satisfeito. O eu-lírico também expressa a necessidade de criar, renovar o homem para dar sentido à vida, é o que move o ser. A busca por alteridade, por excedente de visão, pelo outro que o tira dele mesmo e o faz ver coisas que ainda não vê. Sinto-me como esse eu-lírico ao entrar nesse processo de pesquisa. Vejo a necessidade de enxergar além do que meus olhos veem. Vejo, no encontro com outro, a possibilidade de respostas, ainda que efêmeras. Vejo a necessidade de criação iminente.

Não existe neutralidade na pesquisa, na fala e nas nossas atitudes. O que se costuma fazer em textos acadêmicos é buscar uma forma neutra de usar a linguagem para relatar aquilo que, de fato, se acredita. Isso significa que a possibilidade da escolha do tema, assim como a escolha de todas as palavras do texto, revela, por si só, a posição do sujeito e expressão do que deseja.

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico [ideologia formalizada] ou vivencial [ideologia do cotidiano]. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 95).

Bakhtin e Volochinov (1992) embasam que a palavra nos define e posiciona em relação ao outro. A palavra é uma arena na qual valores sociais de diferentes orientações ideológicas disputam. Ela revela o ponto de vista único que cada indivíduo possui. A palavra é o que justifica nossa existência. Nossa resposta, nosso dizer, nosso fazer é o que justifica nossa existência.

A palavra é a ponte que nos liga ao outro e, ao mesmo tempo, a arena que nos coloca em posição de disputa, de luta até mesmo quando se opta por silenciar ou pela tentativa de se manter neutro. “É um pedaço de mundo materializado sócio historicamente e emprenhado pelo meu ponto de vista.” (SCHERMA *et al*, 2018, p. 27). A palavra é o que significa. Não há maneira de escapar de seu caráter valorativo, por mais que haja tentativas de seu ocultamento. “A palavra assusta, promete, gera esperança, elogia ou injúria” (BAKHTIN, 2020, p. 41), e, por isso, gera sempre uma contrapalavra.

O grupo GEGe⁶ (2019, p. 24) explica a contrapalavra como um outro conceito bakhtiniano que constata ouvir e falar movimentos da mesma atividade. “Quando falamos ou ouvimos, produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Enquanto ouvimos, também falamos.”, ou seja, enunciação gera uma resposta. Nossa contrapalavra vem dessa relação de alteridade, são contrapalavras da palavra do outro. Construimos compreensão trocando signos alheios por signos próprios. Compreensão ativa e responsiva. É com alteridade e excedente de visão que desejamos construir este trabalho. “Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro” (BAKHTIN, 1992, p. 38).

⁶ Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso – GEGe – UFSCar.

A palavra marca a alteridade que, segundo Bakhtin, faz parte da constituição do sujeito, pois o ser humano, ao ser constituído, se modifica num processo contínuo que se consolida através das interações. Só o outro é quem pode me livrar do eu, que pode ser uma prisão quando isolado. Ele me altera e isso é constitutivo do ser humano. É ao outro que respondemos com nossas palavras. Com ele nos construímos e nos desconstruímos. Como num espelho, o homem se reflete no outro e refrata-se. Portanto, a alteridade, constitui a identidade. Não há outra forma de penetrar no outro, ou deixar-se penetrar, se não for por meio da abertura à escuta.

E esse processo não surge da sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímos e nos transformamos sempre através do outro (...) o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência, etc. se constituem e se elaboram a partir das relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres. A alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro. Tudo tem que ser encarado a partir de suas relações. (GEGER, 2019, p. 13-14).

A filosofia de Bakhtin está interligada com conceitos próprios e também com outros conceitos que nos ajudam a aprofundar compreensões sobre sua filosofia da linguagem. Complementando essa reflexão, relaciona-se a definição de excedente de visão: precisamos do outro para nos completar. É a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo que o próprio sujeito não vê. O sujeito enxerga de um tempo e lugar diferente e com valores diversos. O excedente de visão revela a incompletude fundante de cada relação de um sujeito com o outro. “O outro me incompleta ao procurar me completar. Revela ausências em mim” (GEGER, 2019, p. 44).

Para o pesquisador de Ciências Humanas, a exotopia é significativa. Amorim (2020) explica, no artigo “Cronotopo e Exotopia”, que as Ciências Humanas é a ciência do texto, pois o homem é um ser fundamentalmente falante, produtor de textos. Portanto, o sujeito pesquisado e o pesquisador produzem um texto dialógico na pesquisa. Para isso, faz-se necessário que o pesquisador não emudeça o texto do pesquisado. Ao mesmo tempo, o texto do pesquisado não pode fazer sumir o texto do pesquisador. A autora afirma, ainda, que é fundamental que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando suas tensões e diferenças.

Assim, a escuta é primordial para um lugar de diálogo e heterociência. O livro “O ensaio sobre a cegueira”, escrito por José Saramago, traz um trecho que diz o seguinte: “se pode olhar, vê. E se podes ver, repara”. Na Bíblia Sagrada, também há o seguinte trecho: “Aquele que tem ouvidos, ouça (...)”, que acredito compartilhar interpretação semelhante. “O ser humano é o

único capaz da escuta. Escutar não é ouvir, assim como olhar não é ver (...) só nos seres humanos a escuta é construída e constituída de e a partir de valores, quereres, desejos, visões de mundo, julgamentos.” (GOMES, 2012, p. 29).

Quando escutamos, deixamos a palavra do outro penetrar em nós. Portanto, a escuta é aberta ao acolhimento, ela afirma o direito de alteridade. Somente por meio da escuta, acontecem compreensões e transformações. Ela é condição *sine qua non* de abertura para o outro. A escuta faz parte do diálogo, assim como a palavra e a contrapalavra.

Sem escuta não há compreensão. Esta ação é uma não-indiferença ao outro. Lembrome, certa vez, de ouvir a professora Marisol como parte integrante de uma banca de defesa dizer que a pior coisa que poderia fazer ao ser escolhida como integrante de uma banca seria não ler a tese com a devida atenção e não comunicar ao autor tudo o que ela enxergou. Ela falou também a respeito de uma citação de Augusto Ponzio “o pior mal que poderia acontecer à palavra é a ausência de escuta”. Percebo, então, que escutar, é acima de tudo, um ato ético, assim como responder ao que se ouviu com atenção, como troca. Envolve esforço para compreender o contexto e visão exotópica sobre o que o outro tenta nos mostrar. Escutar é calar, na tentativa de entender o que traz sentido à existência do outro. Não desejo, de forma alguma, fazer pesquisa se não for em direção da escuta atenta e da resposta honesta.

A arquitetura bakhtiniana é um todo articulado e coeso. Seus conceitos se ligam, se completam e se interexplicam, são interdependentes e complementares. É impossível compreendê-la isoladamente. Isso se deve ao fato de que sua filosofia concebe o homem não como um ser isolado, mas como um ser concreto, único e insubstituível, situado historicamente, socialmente e culturalmente. É de meu desejo a tentativa de expressar em minha pesquisa todas as vozes que permearam e permearão este trabalho e foram por ele permeados produzindo uma relação dialógica de alargamento de sentidos.

O pressuposto teórico dialógico que guia nossa metodologia guia também nossa concepção de educação. A educação valorizada por essa pesquisa é aquela que não visa unicamente à instrução mecânica advinda da reprodução sem reflexão que atende geralmente, a um mercado que nos pressiona e tenta formar nossos paradigmas diariamente, a fim de atender seus interesses. Muito pelo contrário, procura lidar com a criticidade, pluralidade e a consciência política de sujeitos em formação constante correlacionados com o meio em que vivem, com ideais de transformação social e que lutam por um mundo com mais justiça e liberdade.

Seguimos, nesse sentido, Paulo Freire, pensador da educação democrática e dialógica, entusiasta de uma pedagogia imbuída da transformação da realidade. Sua pedagogia trabalha

contra o idealismo dominante e luta para mudanças de paradigmas paralisantes que tentam acomodar as pessoas à uma realidade injusta e opressora. Freire também defende que o ensino de conteúdos jamais deve ser feito de forma fria, mecânica e meticulosamente neutra. Freire (2000, p. 31) complementa essa perspectiva quando afirma:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção. Encarná-la, diminuindo o caminho entre o que fizemos e o que fazemos.

O sujeito que abraça essa concepção ideológica de educação alimenta a crença de que transformar a realidade, que se apresenta injusta e indiferente, é não somente possível, mas extremamente necessário. É responder atentamente, responsabilmente ao que escutou, viveu. Assim, acreditamos em um educador claramente posicionado por uma educação inclusiva, ao invés de excludente, que luta pela e através da dialogicidade.

Buscamos, neste capítulo, então, compreender um pouco da arquitetônica utilizada pela metodologia bakhtiniana, a fim de compreender o discurso e as relações dialógicas desta investigação, assim como o caráter ético de responsividade do sujeito que participa das enunciações, além da concepção de educação dialógica para a transformação da realidade em que este trabalho se apoia.

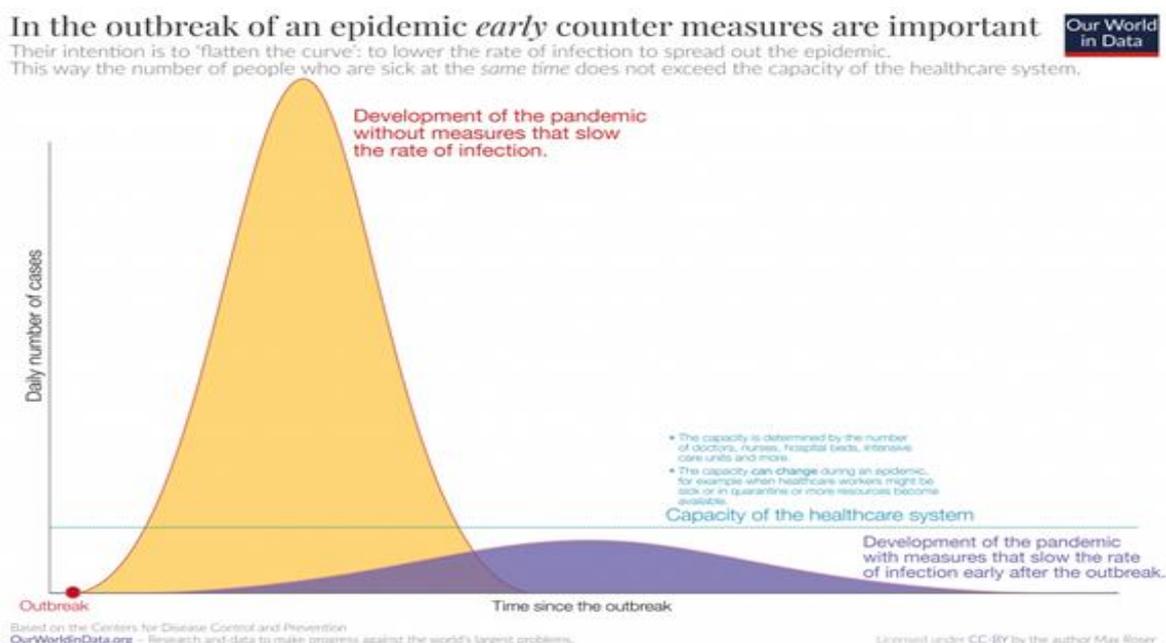
Tendo posto a base teórica que permeia esta pesquisa, trataremos no próximo capítulo a respeito do cronotopo pandêmico em que a pesquisa aconteceu e quais foram os desdobramentos que acarretaram um panorama educacional totalmente distinto do que o que estávamos acostumados anteriormente. Após compreendermos o contexto da pandemia, falaremos a respeito da transição nas formas de viver relacionadas às mídias digitais e quais conhecimentos os profissionais da educação precisaram dispor para atender às novas demandas profissionais. Em seguida, conheceremos o campo no qual as conversas aconteceram, como elas se deram e quem foram esses sujeitos que participaram do diálogo. Por último, faremos análises dos discursos, buscando compreender como os sujeitos lidaram com o que lhes foi imposto.

3 QUANDO FOI A CONVERSA? A PANDEMIA DE SARS-COV-2 (CORONAVÍRUS)

No ano de 2020, fomos surpreendidos por uma pandemia que nos impossibilitou de continuarmos nossa vida da forma como vivíamos até então. Um vírus que matou, até janeiro de 2023, mais de 6,7 milhões de pessoas no mundo e mais de 695 mil pessoas no Brasil. Fomos levados a nos distanciar socialmente para evitar qualquer tipo de contato físico fora de nossas residências.

Para que os sistemas de saúdes conseguissem dar conta das demandas, foi instituído o chamado *lockdown*⁷, com o objetivo de diminuir a curva de contaminação. O gráfico 1 apontou estudos com a estimativa de quanto o índice de infecção deveria baixar de forma que a curva de contaminação achatasse, pois, se todos se contaminassem ao mesmo tempo, os sistemas de saúde não dariam conta de atender a demanda de doentes e o número de mortes poderia aumentar ainda mais. Além disso, ganharíamos tempo para o desenvolvimento de vacinas. Para isso, o contágio entre pessoas precisaria acontecer em menor escala. Daí a necessidade urgente de distanciamento social.

Gráfico 1: Estimativa acerca do índice de infecção



Fonte: Gazeta do Povo⁸

⁷ Versão mais rígida do distanciamento social; quando a recomendação de quarentena se torna obrigatória como forma de imposição do Estado a fim de diminuir a propagação do vírus.

⁸ Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/instituto-politeia/dados-graficos-coronavirus/>. Acesso em 22 out 2020.

Nesse momento, o Brasil seguiu os protocolos internacionais para manter a curva de contaminação em uma escala menor. No Boletim Epidemiológico de 14 de março de 2020, o Ministério da Saúde estabeleceu a quarentena quando a ocupação dos leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) chegasse a 80% da capacidade de leitos estabelecidos para tratamento da Covid-19. Todos foram orientados a não sair de suas casas. Escolas foram fechadas sem previsão de retorno, assim como igrejas, parques e qualquer estabelecimento público que não oferecesse serviço de cunho emergencial, tais como supermercados, farmácias e serviços de saúde. Restaurantes e lanchonetes foram autorizados a funcionar com 30% porcentagem da capacidade de lotação, ou trabalhar em forma de *delivery*.

Naquele momento, famílias mais pobres entraram em um verdadeiro dilema, pois muitos trabalhadores, principalmente os informais, só recebem pagamento após o trabalho diário. Esse é o exemplo de manicures, empregados domésticos, motoristas de aplicativo, vendedores ambulantes, entre outros. Este dilema, entretanto, poderia ter sido minimizado com investimentos maiores de assistência financeira governamental.

Assim que tudo aconteceu, não imaginávamos quanto tempo essa situação duraria.

Com toda certeza, não esperávamos que fosse por tanto tempo. Enquanto escrevo esse texto, mais de um ano se passou. Tudo funciona com algum tipo de restrição, dependendo de boletins semanais ou quinzenais das prefeituras com decretos que estabelecem as normas de funcionamento e protocolos de segurança para estabelecimentos públicos e privados. Tudo muito incerto, podendo mudar a qualquer momento. O sonho da maioria da população passou a ser tomar a vacina e virar jacaré (piada que só entende quem é brasileiro e faz graça de tudo, inclusive da própria desgraça política). (Registro do caderno de campo da pesquisadora. 03 de janeiro de 2021)⁹

É importante destacar o atraso da produção de vacina no país devido à ideia de tratamento precoce contra a Covid-19, defendida pelo governo, como intervenção em fase inicial da doença, que fez com que a ideia ganhasse força com apoiadores em todo o país mesmo sem comprovação científica. Desde o início, países de todo o mundo têm se esforçado para combater ou minimizar a crise de saúde pública. Em janeiro de 2021, um estudo que analisou

⁹ Em evento em Porto Seguro (BA), o presidente Jair Bolsonaro declarou, sem qualquer base científica, eventuais efeitos colaterais da vacina, como "virar jacaré, Super-Homem" e "nascem barba em mulher ou algum homem começa a falar fino". Acrescentou ainda: "Não tenho nada a ver com isso". O presidente ainda criticou a obrigatoriedade da imunização e voltou a dizer que não tomará o imunizante: "Já tenho anticorpos. Pra que tomar a vacina de novo?". A declaração vai na contramão da ciência, já que o Brasil já tem confirmado ao menos dois casos de reinfecção da doença. O presidente chamou ainda de "imbecil" quem o questiona sobre ser um mal exemplo para a população.

as respostas de 98 países à Covid-19 avaliou o Brasil como pior desempenho entre os todos os pesquisados¹⁰.

A vacina chegou ao Brasil no início de 2021. Mônica Calazans, uma enfermeira negra de 54 anos que trabalha em uma unidade de terapia intensiva do Hospital das Clínicas, em São Paulo, o estado mais populoso do país, foi a primeira pessoa vacinada contra o novo Coronavírus no Brasil, no dia 17 de janeiro de 2021, após a aprovação pela Anvisa do uso emergencial de dois imunizantes: a Coronavac, do laboratório chinês Sinovac em colaboração com o Instituto Butantan, e o da Astrazeneca/Universidade de Oxford, elaborada em conjunto com a Fundação Oswaldo Cruz¹¹.

No primeiro semestre do ano citado, começou, então, a campanha de vacinação contra o Coronavírus e suas variantes no Brasil. Os primeiros contemplados foram os trabalhadores da linha de frente da saúde, idosos e pessoas com comorbidade (dos mais velhos aos mais novos). Em seguida professores e trabalhadores das redes de educação pública e particular. E, assim, depois dos prioritários, a campanha tem seguido a ordem sempre dos que têm mais idade até os mais jovens.

A campanha ainda não chegou ao fim. Algo importante a citar é que a decisão de retorno das aulas presenciais nas escolas públicas e particulares das redes municipais, estaduais e federais é determinada pelos decretos das secretarias municipais de saúde. Muitos municípios já retornaram às aulas presenciais, outros funcionam de forma híbrida e há ainda os que não retornaram (na maior parte, públicas). (Registro do caderno de campo da pesquisadora. Julho de 2021).

A pandemia revelou com muita clareza a desigualdade social já existente no mundo. No Brasil, um estudo publicado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, coordenado pelo economista Marcelo Nery (2020), revelou que a desigualdade de renda no trabalho bateu recorde no final do ano de 2020. A pesquisa apontou o aumento do desemprego, elevação da informalidade e diminuição na renda média, afetando com maior intensidade a parcela mais pobre da população.

Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 15) escreveu, no livro “A cruel pedagogia do vírus”, sobre como pessoas em situação de pobreza, migrantes e refugiados foram afetados de forma desproporcional e estavam em situação ainda maior de vulnerabilidade, visto suas condições de moradia, seus recursos e a dependência do trabalho diário para garantia de sua

¹⁰ Para mais informações, acessar <https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/>

¹¹ Há uma investigação em andamento, conhecida como CPI da Covid que apura as ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da pandemia da Coronavírus e averigua postura governamental de imunização de rebanho e aposta no tratamento alternativo para Covid-19.

subsistência. Afirmou, ainda, que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população.” (SANTOS, 2020, p. 15)

Todos estes citados “padecem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15). Acrescenta-se ao grupo de desfavorecidos citados por Boaventura, as mulheres, consideradas como as cuidadoras do mundo, maiores responsáveis pelas tarefas domésticas impostas a elas inconscientemente graças ao modo de dominação efetivados pelo patriarcado, vistas no machismo e feminicídio, inclusive com índices de aumento na pandemia (NERY, 2020). Entram na lista também de alta vulnerabilidade os idosos e deficientes, graças ao capacitismo, outra forma de dominação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

Louro e Janoario (2020) apontam que a desigualdade profundamente enraizada no Brasil, garante que a pandemia atinja a população excluída com maior gravidade e ratifica o que vivemos já há algum tempo: uma política de segregação, discriminação, desigualdades, falta de acessibilidade e o desinvestimento na vida de maneira geral. Portanto, para o brasileiro, a desigualdade social é uma questão estrutural.

3.1 CONVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO PANDÊMICO

Tendo observado todas essas dificuldades e diversidade nas formas de ser e estar no mundo, o desafio na educação tem sido em proporcionar o direito ao acesso a todas as crianças em idade escolar, de forma a não perder a qualidade. Observamos, então, em meio ao caos social, a alternativa eletrônica digital crescendo para que estudantes e profissionais da educação pudessem dar continuidade às suas vidas nas comunidades escolares, sem contanto, estarem presencialmente nas escolas.

Khatib (2020, p. 4) revela que “o surto do Coronavírus tornou-se uma grande perturbação para faculdades e universidades em todo o país, com a maioria das instituições cancelando aulas presenciais e passando para instruções somente on-line”. Afirmo, também, que “além do Brasil [...] em 13 de março de 2020, 61 países na África, Ásia, Europa, Oriente Médio, América do Norte e América do Sul anunciaram ou implementaram o fechamento de escolas e universidades.” (KHATIB, 2020, p. 1).

De acordo com dados da UNESCO (2020), cerca de 1,2 bilhão de estudantes de todo o mundo foram afetados com essa situação. Neste momento, a utilização das Tecnologias Digitais Interativas teve um alargamento exponencial de seu uso, exigindo que a escola tivesse que se

adaptar aos modos de ensinar e de aprender. Os processos pedagógicos foram modificados, sobretudo, o ambiente presencial, pelo on-line, mesmo que temporariamente.

O fechamento das escolas deu-se a partir do decreto das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), que preveem a substituição das aulas, antes presenciais, por aulas à distância com meios tecnológicos digitais, até a possível reabertura das escolas. Esses decretos preveem a continuidade das aulas de maneira remota, de modo on-line, mediadas por computadores *desktop* ou dispositivo móvel (*notebooks, tablets e smartphones*), e sejam denominadas como Ensino Remoto Emergencial. Essa modalidade é uma experiência extremamente nova, na qual se desenvolvem atividades escolares não presenciais, por meio de recursos tecnológicos. É importante destacar que essa modalidade não é sinônimo de Educação à Distância (EAD).

Contudo, há muita confusão com os termos Educação On-line, Ensino Remoto, Ensino à Distância e Ensino Híbrido. As definições podem variar de acordo com os autores que se tomam de referência. Esse ponto, apesar de importante para que se entendam questões do pano de fundo em que a educação se encontrava nesse período histórico, não é a questão principal de nossa pesquisa. O que nos interessa efetivamente é ouvir dos professores como foi lidar com aquilo que lhes foi imposto pela pandemia. Portanto, para compreender melhor esses conceitos contamos com as definições de Edméa Santos, Mayra Ribeiro e Terezinha Fernandes (2021, p. 25). Segundo as autoras,

saímos do *modus operandi* que conhecíamos para o acionamento de algo “desconhecido” ou pouco mobilizado no nosso cotidiano, o teletrabalho e o ensino remoto. Daí uma grande necessidade de entendimento do que seria ensino remoto, educação a distância e ensino híbrido, definidos respectivamente como ensino emergencial acionado em contexto de pandemia. O remoto utiliza-se de mediação tecnológica para ir ao encontro do aluno em formato síncrono; a EAD por sua vez, se constitui em uma modalidade de ensino com legislação e currículo próprio com predominância de formato assíncrono, no qual os alunos realizam leituras, atividades e participam de fóruns e outras interfaces em função de sua disponibilidade de tempo; o ensino híbrido ou *blended learning*, por sua vez, consiste em mesclar as modalidades online e presencial.

Para compreender melhor o terreno conceitual dessas nomenclaturas, como foi sugerido na qualificação desta pesquisa pela professora Edméa Santos (2021), não é o distanciamento geográfico entre professores e estudantes que define o Ensino Remoto. O que caracteriza o Ensino Remoto, essencialmente, é a prioridade da prática pedagógica no síncrono via *web* conferência e o assíncrono na forma de autoestudo e compartilhamento de materiais.

(...) quando a gente trabalha com educação mediada por tecnologia digital, a gente precisa compreender, Carol, como acontece isso em dois modos de comunicação: o síncrono e assíncrono. O síncrono acontece em tempo real, como a gente está aqui agora. E o assíncrono é o que a gente faz não estando no tempo real. Então, por exemplo, o que caracteriza o ensino remoto efetivamente? É a educação síncrona, por web conferência. É transposição da agenda do presencial para a tela do computador em web conferência. E isso é estar geograficamente disperso? Óbvio! Mas esta característica de estar geograficamente disperso é da Ead, é do online e é do híbrido também.¹²

A base legal da Educação à distância está no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Este documento regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e apresenta a definição abaixo da modalidade à distância da educação.

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos [...] (BRASIL, 2017).

“Se faz educação à distância com mídias massivas, impressos audiovisuais, mas se faz educação à distância também com pós- massivo. Se faz Educação à distância com internet. O que difere a educação à distância do remoto é a inteligência pedagógica no desenho didático do assíncrono. A educação à distância é essencialmente assíncrona com alguma coisa de síncrono... e às vezes, nem síncrono tem. É um desenho didático estruturado, pensado geralmente para o auto estudo ou para alguma colaboração e isso pode acontecer com ou sem internet.”¹³

Depois do ano 2020, com escolas fechadas, em 2021, com a vacinação da população em andamento e diante de muita pressão, as escolas foram aos poucos abrindo suas portas, atendendo a algumas restrições e muitos protocolos, diminuindo o quantitativo de pessoas dentro da sala de aula. Para isso, aconteceu, na maioria das escolas, um rodízio. Uma parcela dos alunos assistia às aulas presencialmente e outra parte, estudando remotamente. Foi nessa época que o termo híbrido começou a aparecer.

Santos (2021, On-line) descreve o Ensino Híbrido como uma demanda do momento e aponta que essa prática já acontecia reconhecida em estudos com as nomenclaturas de ensino semipresencial e *b-learning*. “A sala de aula híbrida é de fato uma alternativa. Lamentavelmente, potenciais inovações pedagógicas mediadas por tecnologia só são incorporadas quando o social se encontra em situações-limite”.

A autora define ainda que o Ensino Híbrido tem sido discutido e praticado em três categorias: o primeiro é o Ensino Híbrido com tecnologia educacional, que transpõe atividades

¹² Transcrição da fala de Edméa Santos durante qualificação da pesquisa em 14/12/2021

¹³ Transcrição da fala de Edméa Santos durante qualificação da pesquisa em 14/12/2021

e conteúdos do espaço presencial para o on-line com uso de tecnologia, sem que os alunos de fato tenham conexão com as redes. Um exemplo disso acontece quando parte da turma se encontra na escola, enquanto outros alunos estão em suas casas, fazendo exercícios e roteiros estruturados em materiais impressos, sem conexão com as redes e muito menos com as escolas, podendo acessar a aula via *live*.¹⁴ O segundo exemplo da hibridização do ensino pode ser o Ensino Híbrido com metodologias ativas. Essa proposta busca centrar-se no aluno, fazendo do professor a produção de roteiros para diferentes situações que podem aparecer na turma. Entretanto, a autora defende metodologias interativas, ao invés de metodologias ativas, pois elas emergem das redes, das conexões e na relação entre os seres e coisas. Por último, o Ensino Híbrido com e na cibercultura que caminha no sentido de cocriar currículos em rede, buscando autoria, autonomia e mediação dos/entre os seres. “Docentes e alunos protagonizando juntos e com os artefatos culturais, curriculares e digitais, se autorizando em rede de forma interativa na criação metodológica, bem como na produção de processos e produtos.” (SANTOS, 2021, On-line).

Para concluir, educação on-line é definida como um fenômeno da cibercultura. “É na comunicação interativa e relação entre todos/todos que se garante a sala de aula online..” (SANTOS, 2020, on-line).

O que é educação online? É um fenômeno da cibercultura. Não é a presença da internet que caracteriza a ed. Online, o que faz ser educação online é a mudança paradigmática na comunicação e na pedagogia. Não é usar a internet que caracteriza a educação online. O que caracteriza de fato a educação online é a educação de fato interativa, dialógica e colaborativa com a convergência do síncrono e do assíncrono. É a convergência de um desenho didático que lança mão do síncrono e do assíncrono sempre interativo e colaborativo. Por isso que a educação online pode ser mais que a EaD e mais que remoto.¹⁵

Seguindo esse raciocínio, muito se tem especulado sobre o Ensino Híbrido deixar suas marcas positivamente para que se fixe como modelo permanente do ensino para quem necessite dele, pois enquanto se investe no aprendizado on-line, o tempo presencial pode ser potencializado com práticas educativas que contribuam para autonomia do aluno, o que torna esses momentos mais produtivos e colaborativos (TREVISANI; CORRÊA, 2020).

Contudo, apesar de toda estratégia para oferecer educação no tempo de crise, grande parte da população, principalmente as de baixa renda, não tem acesso à internet, ou não possui aparatos eletrônicos, ou até mesmo, no caso das crianças, não possuem um mediador local

¹⁴ *Live* é toda transmissão de conteúdos e situações do presencial via audiovisualidades online (SANTOS, 2019).

¹⁵ Transcrição da fala de Edméa Santos durante qualificação da pesquisa em 14/12/2021

disponível para que acompanhe o processo de estudo no momento das aulas. Visto isso, a maioria das crianças estudou, principalmente, por meio de materiais impressos como atividades elaboradas em folhas, apostilas ou livros didáticos. Ainda assim, a obrigatoriedade da oferta não garantiu o acesso dos alunos, ou sua concretização qualificada efetiva.

Gráfico 2: Percentual de escolas por estratégia e ferramenta adotada no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos durante a suspensão das atividades presenciais – Brasil 2020



Fonte: Inep/Censo Escolar 2020.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou em 8 de julho de 2021, os resultados da pesquisa “*Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil*”¹⁶. Os dados aferidos são fundamentais para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional do Brasil a fim de apurar informações relativas ao movimento e o rendimento dos estudantes ao término do ano letivo de 2020. Os resultados são importantes também para elaborar estratégias e políticas para o enfrentamento dos impactos da crise sanitária no ensino e na aprendizagem.

¹⁶ Documento do Inep com a divulgação dos dados sobre o impacto na pandemia na educação do Brasil. O levantamento foi aplicado entre fevereiro e maio de 2021, por meio de um questionário suplementar, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, a Situação do Aluno, que tem a função de apurar informações relativas ao movimento e o rendimento dos estudantes ao término do ano letivo. Para mais informações acessar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> . Acesso em: 22 jul 2021.

O levantamento mostra que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais em 2020. Destas, as que não retornaram às atividades presenciais no ano foram 90,1%. A média de dias de suspensão de atividades presenciais no país foi de 279 dias, considerando escolas públicas e privadas. Um número muito ruim comparado a outros países como Chile e Argentina (199 dias sem aula presencial), México (180 dias de paralisação) e Canadá (163 dias de aulas presenciais suspensas). Países europeus tiveram melhores resultados como França e Portugal que contabilizaram apenas 43 e 67 dias, respectivamente.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD),¹⁷ documenta o impacto da pandemia na educação, devido ao fechamento de escolas e a larga desigualdade social na América Latina. O documento aponta o aumento de pelo menos 14,5% na taxa de pobreza, o que representa mais 28,7 milhões de pessoas vivendo em situações precárias de vida. Com isso, muitas crianças e, principalmente, adolescentes, serão pressionadas a abandonarem os estudos, não apenas pelos gastos, mas também pela necessidade de ajudar a gerar renda para a família. A estimativa pela CEPAL E OIT é de que entre 100.000 e 300.000 crianças e adolescentes pausariam sua formação educacional para ingressar no mercado de trabalho como consequência da pandemia.

O documento ainda afirma que as estratégias de educação remota surgiram de forma discrepante, dada à desigualdade pré-existente no acesso a recursos, tais como conectividade, dispositivos e ambientes propícios à aprendizagem, o que pode exacerbar ainda mais as lacunas educacionais no continente. Desta forma, o acesso injusto aos recursos necessários à aprendizagem e às modalidades de educação à distância faz com que os maiores prejudicados sejam grupos mais vulneráveis da população listados a seguir:

- crianças em áreas rurais com difícil conectividade, portanto, com menos acesso a modalidades eficazes de educação à distância;
- crianças em condição de pobreza, com dificuldade em garantir alimentação básica ou espaço para estudar. Além disso, mesmo em áreas com acesso à internet, não possuem aparelhos eletrônicos suficientes para acesso à educação a distância por meio de aportes digitais;

¹⁷ Documento Unicef e PNUD lançado em Agosto de 2020.

Disponível em: [COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe | PNUD en América Latina y el Caribe \(undp.org\)](#). Acesso em: 19 jul 2021.

- crianças em lares monoparentais, com menor rede de apoio ou com familiares com baixo nível educacional com dificuldade de oferecer suporte ou um ambiente propício ao estudo;
- crianças de populações indígenas e portadoras de deficiência já que as soluções de educação a distância não atendam às suas necessidades.

A pandemia mudou instantaneamente a maneira de ministrar as aulas, o que faz da casa e escola o mesmo lugar. Nem todas as escolas puderam oferecer uma experiência virtual completa, o que inclui alunos que possuem dispositivos eletrônicos, professores que sabem como criar aulas coparticipavas on-line e uma cultura tecnológica já adquirida. A real situação é que a maioria das escolas não estava preparada para esta mudança. O acesso desigual à internet foi apenas um dos muitos problemas que nosso sistema educacional enfrentou e ainda enfrenta. Apesar disso, o governo brasileiro negou-se a gastos no fornecimento de internet gratuita aos estudantes neste período, mesmo com verba disponível, além de sofrer redução de recursos no ano de 2020.¹⁸

3.2 O ASSUNTO AGORA É SOBRE EXCLUSÃO DIGITAL

Dada a instantaneidade do Ensino Remoto, deparamo-nos com um dilema. No Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, vivem em residências sem acesso à internet. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam à internet exclusivamente pelo celular (STEVANIM, 2020). Seria justo um Ensino Remoto on-line? O retorno aos estudos esbarrou na exclusão digital, demonstrado na falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos por parte de alunos e professores.

Segundo Lévy (1999, p. 237) “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão na mídia e os outros.”. Ou seja, com o desenvolvimento de alguma novidade comunicacional, faz-se necessário um processo de acesso, de aquisição àquela nova linguagem. Com o virtual não foi diferente. Porém, ao mesmo tempo em que a exclusão surge de forma natural ao aparecimento de novidades tecnológicas, a

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.ghtml>. Acesso em: 31 jul 2021.

mobilização pela inclusão de todos é imprescindível, visto o favorecimento do uso no acesso de direitos importantes.

O autor reconhece que a emergência e expansão da cibercultura pode ser um novo fator de iniquidades e de exclusão, tanto entre as classes de uma sociedade como entre nações de países ricos e pobres, justamente pela necessidade de competência tecnológica e de recursos financeiros para aquisição de equipamento, assim como formação para uso de tal, a fim de acessar o ciberespaço.

O ciberespaço não muda em nada o fato de que há relações de poder e desigualdades econômicas entre humanos. Mas, para pegar um exemplo facilmente compreensível, o poder e a riqueza não se distribuem nem se exercem da mesma maneira em uma sociedade de castas, com privilégios hereditários, economicamente bloqueada pelos monopólios corporativos e em uma sociedade cujos cidadãos têm os mesmos direitos, cujas leis favorecem a livre empresa e lutam contra os monopólios. (LÉVY, 1999, p. 231-232)

Ao mesmo tempo em que Lévy reconhece a exclusão digital como continuidade da exclusão social, o autor acredita que tudo é um processo em que, primeiro, juntamente à aquisição de alguns grupos às novidades, acontece a exclusão de outros, porém com o passar do tempo a acessibilidade chega à todas as camadas da população com um novo avanço, enxergando o saldo como positivo.

Lévy (1999, p. 238) alerta que “o excluído está desconectado. Não participa da densidade relacional e cognitiva das comunidades virtuais e da inteligência coletiva”, ele, ainda, completa:

[...] Mas o problema do ‘acesso para todos’ não pode ser reduzido às dimensões tecnológicas e financeiras geralmente apresentadas. Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. [...] Em outras palavras, na perspectiva da cibercultura assim como das abordagens mais clássicas, as políticas voluntaristas de luta contra as desigualdades e a exclusão devem visar o ganho em autonomia das pessoas e grupos envolvidos. Devem, em contrapartida, evitar o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma ótica puramente comercial ou imperial e que têm efeito, muitas vezes, desqualificar os saberes e as competências tradicionais dos grupos sociais e das regiões desfavorecidas. (LÉVY, 1999, p. 238)

Assim, o autor aponta que a luta contra as desigualdades e a exclusão deve visar a autonomia das pessoas e grupos envolvidos, o que significa a busca pela democratização dos espaços. Deste modo, seu pensamento pode ter apoiado a constituição de uma visão das políticas de inclusão digital que relacionam a ação contra o fenômeno da exclusão com a

afirmação da luta pela autonomia cultural, política e econômica. Portanto, em um primeiro momento, a exclusão é vista pelo autor como um momento, certo período em que a maior parte da população ainda não foi atingida pela disseminação da nova tecnologia, mas que, com o tempo, toda população poderá observar ganhos da inserção da nova tecnologia na vida dos seres humanos, sobretudo pela possibilidade de expressão de sua voz em espaços antes negados a fim da transformação de paradigmas antidemocráticos e opressivos que os silenciavam anteriormente.

Não há dúvidas sobre os benefícios advindos das novas tecnologias para facilitar e mobilizar a aquisição de muitos direitos. Contudo, a igualdade de acesso aos direitos essenciais à dignidade humana não pode ser uma luta morosa ou uma exclusão tida como normal sem que haja algum planejamento público para atingir com urgência às classes que mais precisam de atenção. Um apontamento da necessidade iminente de recursos e políticas públicas voltadas para o acesso das classes populares à internet aconteceu em meio à pandemia.

Em 2020, com o calendário escolar pausado devido à pandemia, estudantes do Ensino Médio de nosso país enfrentaram dificuldades no preparo para o Enem, principal exame de ingresso às universidades públicas do país. Mesmo com o crescimento do número de casos do Novo Coronavírus, em março, e sem qualquer previsão de retorno às escolas, o Ministério da Educação decidiu por manter as datas das provas para novembro. A propaganda feita pelo MEC na televisão era de jovens com celulares de última geração, *notebooks* e espaço adequado para estudos afirmando: “- A vida não pode parar! ”.

Foi, então, que surgiu o movimento #AdiaEnem, promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), para que nenhum estudante fosse prejudicado pela pandemia, levantando pautas importantíssimas, como a democratização do acesso à internet e educação inclusiva para todos. “A juventude quer ter acesso a uma educação igualitária para todos os estudantes brasileiros, seja da periferia, das comunidades tradicionais ou rurais”, ressaltavam cartazes nas redes sociais ao redor do país.

Figura 2: Movimento #AdiaEnem nas redes sociais



Fonte: Redes sociais

O primeiro movimento dos estudantes conseguiu o adiamento do Enem em maio de 2020, e não seu cancelamento, como em alguns outros países. Nessa época, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, disse em uma entrevista à CNN Brasil que não via necessidade de cancelar o exame, pois o Enem “não é feito para atender injustiças sociais e, sim, para selecionar os melhores candidatos”¹⁹, ignorando totalmente a desigualdade ampliada em período pandêmico.

As novas datas foram anunciadas para janeiro de 2021, sem qualquer previsão de condições adequadas para o retorno às aulas até lá, e também sem soluções efetivas para a democratização do acesso à internet. A charge abaixo circulou nas redes sociais nessa época, apontando a injustiça social como também causadora de exclusão digital e, por conseguinte, educacional durante a pandemia.

¹⁹ Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/15/interna_politica.1147798/weintraub-sobre-enem-nao-e-feito-para-atender-injusticas-sociais.shtml. Acesso em: 31 jul 2021.

Figura 3: Charge – Movimento #AdiaEnem



Fonte: Redes sociais

De acordo com Stevanim (2020), a educação não é apenas sobre entregar conteúdo. Segundo ele, a pandemia não dificultou o ensino somente pelos problemas de acesso à tecnologia digital por uma parcela dos estudantes, mas também pelo papel da escola como espaço de interação e desenvolvimento. Por este motivo, pensar em alternativas apenas para a entrega de conteúdo em apostilas não seria o suficiente, já que elas não garantem o processo de ensino-aprendizagem. A escola é também um lugar de debate, de encontro com a pluralidade de ideias e realidades, de produção de pensamento individual e coletivo, além de ambiente de contato com as artes.

Outro fator que polemizou o retorno das aulas de forma remota on-line foi a já existência de um projeto por parte do Governo Federal de implementação da modalidade EaD e *homescholling*²⁰ para a educação básica do país, sustentado por um discurso de inovação e de modernização do sistema educacional, mas que esconde, na verdade, o desejo de precarização

²⁰ O *homescholling* é um termo importado, chamado, no Brasil, de educação domiciliar que consiste na educação de jovens e crianças em casa, por suas famílias, e não em instituições formais como a escola.

dos investimentos públicos, desde a aprovação da PEC 241 que congelou por 20 anos o teto de gastos com a saúde e educação em todo país²¹.

Por causa da inviabilidade de retorno às aulas presenciais, a proposta de Ensino Remoto foi a única opção que chegou primeiro entre as instituições particulares – que necessitavam se organizar rapidamente a fim de garantir o pagamento das mensalidades – e depois, com a pandemia ainda em alta, chegou para as públicas. Porém, a exclusão digital é o primeiro obstáculo à implementação das aulas à distância, tanto para alunos quanto para educadores.

Para Stevanim (2020), a implementação do Ensino Remoto já normaliza e introduz um modelo que abre caminhos para a introdução da EaD como modelo de ensino, futuramente. O autor acredita que por trás dessa proposta está uma agenda empresarial que apresenta alternativas ao ensino presencial, por meio da venda de pacotes privados de Ensino Remoto, incluindo plataformas digitais para as redes públicas, o que já traça um caminho substancial para a privatização da educação pública. O que nos preocupa é que a educação domiciliar é uma agenda liberal/conservadora que visa a reduzir não apenas os gastos na educação, mas também reduzir a participação do Estado na formação de jovens. Fechados dentro de sua realidade domiciliar, os estudantes deixam de conviver com as diferenças e também de ocupar espaços públicos importantes (CHAVES, 2021).

O acesso à internet é considerado pela Organização das Nações Unidas um direito humano fundamental, entretanto, não está garantido para uma parcela dos estudantes brasileiros. A exclusão digital é uma marca da desigualdade entre tais alunos.

Na Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Andressa Pellanda, coordenadora geral da organização, disse que o cenário da educação brasileira na pandemia foi de “uma crise dentro da crise”. Para a organizadora, as desigualdades estruturais emergiram à superfície nesse momento de pandemia e que, infelizmente, as políticas adotadas para a educação, como a implantação de educação remota mediada por tecnologias, foram pensadas de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução dos problemas estruturais e, por isso, não dão certo.

Para ela, os países que melhor responderam aos desafios da pandemia foram aqueles que destinaram financiamento adequado e implementaram políticas com gestão democrática e cooperação. Pellanda afirmou, ainda, que o Brasil não só é um mau exemplo na gestão de verbas para financiamento, como também na política de gestão democrática e cooperativa, já que as decisões foram tomadas de forma verticalizada e descoladas da realidade do país. Ela acrescenta

²¹ Para mais informações, acessar o link: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>

que durante a pandemia o Brasil não investiu efetivamente na formação de professores e em insumos adequados para a qualidade na educação, como na implementação de atividades remotas ou para a reabertura segura com condições sanitárias.

A coordenadora apontou também, na campanha, a importância da participação dos sujeitos nucleares da educação, como estudantes, familiares e professores, para a implementação de políticas públicas, sobretudo as emergenciais. O resultado da falta de escuta democrática é um aprofundamento das discriminações e da exclusão escolar. Durante o período de crise, é necessário garantir proteção social aos estudantes para evitar situações que gerem comprometimento na segurança alimentar, na saúde e em outros direitos, como até mesmo violência doméstica e exploração sexual. A escola é uma instituição atenta às vulnerabilidades e violações de direitos.

Visto isso, continuamos na luta por equidade de condições de acesso à internet, sabendo que a *web* está claramente vinculada à universalidade de direitos. Frank La Rue, relator na ONU para a liberdade de expressão, afirma no documentário Freenet²²: “se todos os direitos são universais, a internet, que é uma ferramenta para o exercício de muitos direitos, também deve ser de acesso universal”. Portanto, muitos direitos essenciais aos humanos, são negados aos cidadãos por meio da negação ou da dificuldade de acesso à internet. Percebemos, também, como a lógica do mercado ignora as regiões mais pobres do Brasil, negligenciando direitos básicos e discriminando diferentes classes sociais.

Assim, o contexto educacional pode mobilizar uma tentativa da implantação de uma política de educação à distância que compromete a democracia, gerando mais exclusão e precarização do trabalho dos profissionais da educação em nome de uma mentirosa inovação e modernização.

Para concluir, entretanto, concordamos com a necessidade de avançar na luta pela garantia de direito à educação de qualidade e acessibilidade de rede de internet a todos, para ampliação de repertórios e busca de novas ambiências, apropriando professores e alunos ao direito da cidade/ciberespaço, mas não às custas de atender ao interesse neoliberal de educação que não favorece os vulneráveis, muito pelo contrário, os exclui ainda mais.

Seguiremos agora, antes ainda de conhecermos o campo, discorrendo a respeito da transição pela qual a sociedade vem passando que tem afetado as formas de ser e estar na escola e as formações importantes para os profissionais que atuam nela.

²² FREENET: Direção: Pedro Ekman. Produção: Juliana Bruce, Diogo Moyses. Brasil 2016.

4 “TODO ANO TEM UMA MUDANÇA DIFERENTE... ENTÃO NÃO DÁ PRA GENTE PARAR, NÉ? ”: CONVERSAS SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO ON-LINE

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. (LÉVY, 1999, p.156)

Não há dúvidas de que a pandemia pegou todos de surpresa e que profissionais da educação precisaram se desdobrar para minimizar os prejuízos educacionais causados por este tempo de distanciamento, tomando mão, repentinamente, de várias estratégias de ensino, contando, principalmente, com mídias digitais e interfaces do on-line, para suprir as demandas do Ensino Remoto Emergencial. Entretanto, há um movimento de modificação das formas de ser e estar na escola que já vem acontecendo há algumas décadas e tem aumentando conforme a democratização da internet e das mídias que só foi acelerado pela crise sanitária mundial.

Como profissional da educação por mais de uma década, observei com clareza tais modificações ocorridas em toda sociedade após o acesso da população às diversas tecnologias que anteriormente não existiam. As práticas pedagógicas acabaram por ficar arcaicas e vagarosamente desinteressantes aos alunos, principalmente para aqueles que já nasceram conectados. Ao que parece, as crianças atualmente já nasceram perguntando ao *Google* qual a melhor chupeta ou assistindo ao tutorial de como se fazem as mamadeiras. São os chamados “nativos digitais”²³. Lecionar na era do *TikTok*, em que a comunicação acontece em micro vídeos hipnotizantes de quinze segundos, virou um verdadeiro desafio, principalmente para quem ainda não tem familiaridade com as interfaces digitais.

²³ A expressão “nativos digitais” surgiu em 2001 e foi usada para se referir a todos os nascidos após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia. Os nativos digitais nasceram em meio ao crescimento progressivo da tecnologia. Possuem facilidade no manuseio, compreensão rápida dos sistemas e facilidade em realizar tarefas por meio de interfaces digitais. Já os imigrantes digitais, preferem o físico ao digital; ou melhor, meios analógicos em relação aos nativos digitais. São aqueles que tentam imergir e adentrar em meio a grande quantidade de inovações tecnológicas.

BUNDE, Mateus. Nativos digitais e imigrantes digitais. Todo Estudo. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/nativos-digitais-e-imigrantes-digitais>. Acesso em: 14 jan 2023.

Vivemos hoje permeados pela cibercultura e “o traço mais característico do ciberespaço e, especialmente, da cultura que nele viceja reside na velocidade de suas transformações tanto técnicas quanto dos usos humanos correspondentes” (SANTAELLA, 2021, p. 23).

Os mais novos dominam muito. Já nasceram nessa era, né? Eu não. E além de eu não ter muita habilidade, eu não tenho interesse, na verdade mesmo, sabe? Os meus filhos brincam comigo:

- Mãe, eu já te ensinei isso! (Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Em meados dos anos 1990 foi quando aconteceu a emergência da *web*, com as facilidades de suas interfaces gráficas, novas linguagens hipertextuais e hiperlinks começaram a aparecer nas telas, introduzindo novos hábitos interativos de comunicação em rede. Isso foi dando origem a formas de produção e socialização inéditas que passaram a receber o nome de cibercultura, ou seja, aquela que viceja no ciberespaço (SANTAELLA, 2021, p. 12). E a escola, como um ambiente social, não poderia estar fora disso.

A escola é uma instituição marcada pela história. Sua criação e evolução acompanham o contexto social onde está inserida. (...) nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. (MOTTA, 2007, p. 50)

Santaella (2021, p. 14) escreve que “é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele, pois, na maior parte do tempo, estamos in/off ao mesmo tempo.”. Portanto, temos estado em espaços híbridos, em movimentação constante nos espaços físicos em navegação pelas redes informacionais. Isso afeta diretamente nossas relações em todos os espaços, inclusive, nas escolas.

Aí na sala eu ficava com o computador e com um celular para ver eles em casa. Porque no computador estava compartilhando a tela... uma atividade um texto... alguma coisa! Então, eu ficava que nem uma louca. Era um computador projetando (as crianças de casa), um compartilhando..., e eu precisava ver eles e eles me verem... então ligava o celular também. (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Falaremos, então, neste capítulo, sobre essa transição pela qual a escola vem passando desde a contemporaneidade e como isso afeta a forma de aprender. Freire e Guimarães (2013, p. 21) já anunciavam que uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, como um exilado no tempo. Elisabeth Orofino Lucio (2019, p. 3) escreve sobre a necessidade de uma permanente análise da prática

de ensino e desenvolvimento humano que o decorrer do tempo demanda devido às condições da contemporaneidade e efeitos das produções tecnológicas.

Professor precisa ser versátil, né? Então, eu estou sempre aprendendo com as crianças... porque não tem como a gente parar. A gente sempre pode melhorar, né? Já dei aula há seis anos... pronto... sou uma ótima professora. Não! Até porque... desde que eu comecei a lecionar... eu, a escola, a sociedade passamos por mudanças... eu sempre vi assim. Por exemplo, mudança de livro... por exemplo, quando eu entrei, no meu primeiro ano, que comecei a lecionar, o livro era um. O projeto ficou o mesmo, mas o livro mudou para acompanhar a BNCC. No terceiro ano, veio a pandemia e aí a gente deu aula no remoto. Agora que estou no meu quarto ano dando aula, veio o ensino “híbrido”. Agora, para o ano que vem, acredito que vá mudar ainda mais pela questão da BNCC... então, todo ano tem uma mudança diferente! Então, não dá para gente parar! Precisamos estar sempre fazendo curso, lendo... antigamente, os professores usavam sempre o mesmo caderno. Isso é impossível hoje em dia! Não tem como, porque a turma muda, os alunos mudam, o contexto é diferente..., mas... isso é legal também. Ver a forma como as crianças aprendem hoje... a forma como é contextualizada... (Relato Suzana, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Pensando na contemporaneidade, Libâneo, em 2005, na área da pedagogia, já estudava sobre seus frutos, quando o acesso às redes sociais ainda era tímido no cotidiano das crianças. A partir do diálogo com o autor, a pedagogia é enxergada como encarregada das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais, além de mutante no processo de pesquisa da educação. Toda mudança circunscrita ao cronotopo de uma conjuntura pandêmica afetou totalmente a forma de observar o mundo e, conseqüentemente, a educação.

A todos que transitam pelo ambiente escolar, responsáveis por algum aspecto do ensino, cabem fazer escolhas diárias que assumam um posicionamento sobre de que maneira se deseja promover o desenvolvimento dos sujeitos inseridos nesse contexto e quais objetivos encaram como essenciais. Libâneo traz um pouco da situação complexa em que já se encontrava o ensino antes da pandemia.

Os educadores enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissolução de crenças e utopias. Pede-se muito da educação em todas as classes, grupos e segmentos sociais, mas há cada vez mais dissonâncias, divergências, numa variedade imensa de diagnósticos, posicionamentos e soluções (...) pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização de pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isto envolve uma tomada de posição pela pedagogia. (LIBÂNEO, 2005, p. 16)

Assim, a pedagogia e, conseqüentemente, quem trabalha no universo educacional, busca compreender “como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação de sujeitos, mas também em que condições esses sujeitos aprendem melhor.”

(LIBÂNEO, 2005, p. 17). Paulo Freire (1996, p. 30) pensa da mesma forma e afirma que é exatamente na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação permanente.

A educação não visa unicamente à instrução mecânica advinda da reprodução sem reflexão que atende a um mercado que oprime. Muito pelo contrário, procura lidar com a criticidade, pluralidade e a consciência política de sujeitos em formação, considerando a complexidade do ser em sua identidade e subjetividade de ser social e político, constantemente correlacionados com o meio em que vivem, com ideais de transformação social e que lutam por um mundo com mais justiça e liberdade (CORREIA, 2013).

Não dá para se contentar com aquele questionário. “- O que é isso... o que é aquilo?” Não! Tem que ter um contexto... uma situação mais prática. A gente faz uma atividade mais lúdica para criança entrar naquele assunto... para depois entrar no conteúdo... depois faz uma brincadeira... a gente faz mesmo que seja uma aula expositiva... mas tem que ser de uma forma diferenciada... ou coloca um jogo, né? Porque as crianças gostam. Tem que ser uma coisa mais dinâmica. Que não só chame a atenção da criança, mas que ela entenda porque ela está aprendendo aquilo. Não mais: “Decorou. Agora já sabe!” Faz mais sentido para ela. Algo que seja significativo para ela. Parece que a gente vai colocando as coisas numa rede... depois a gente puxa tudo e dá certo. (Relato Suzana, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Um das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar contra a ótica idealista fatalista dominante que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender o trabalho docente em que o ensino rigoroso de conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e neutra (FREIRE, 2000, p. 13).

Libâneo aponta, ainda, três pontos que devem ser levados em consideração para quem quiser estar nas condições do agir pedagógico. Primeiramente, é necessário compreender que as práticas pedagógicas envolvem tomadas de decisão e ações que evidenciem um destino humano, isso implica o desenvolvimento de projetos direcionais da ação educativa e maneiras claras do agir pedagógico.

Desta forma, a pedagogia lida com valores, com objetivos políticos, morais e ideológicos. Em segundo lugar, não é suficiente a análise generalizante dos problemas educativos. É fundamental que haja didática. Isso significa fazer o uso de métodos, instrumentos e meios para que esses problemas sejam superados. E, por último, compreender as práticas pedagógicas como uma atividade de alta complexidade, dada sua natureza dialética, desvelando-se subjetiva e coletiva, contendo em si múltiplas relações demandando o aporte de vários campos de saberes. Uma das máximas de Paulo Freire (1981, p. 79) é: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Assim, a tarefa crucial dos profissionais preocupados com o agir pedagógico está em investigar cotidianamente o conteúdo do ato educativo, vendo-o como multifacetado, complexo, relacional, cheio de dicotomias. Sendo assim, a educação acontece de forma dialógica, sendo ao mesmo tempo para a subjetivação e socialização, favorecendo ao mesmo tempo a autonomia e a integração social. Não falo aqui de uma subjetivação subjetivista²⁴, mas a “subjetividade e a objetividade em permanente dialogicidade.” (FREIRE, 1981, p. 24).

Tais profissionais têm por princípios atender necessidades sociais e necessidades individuais, reprodução de saberes, assim como sua apropriação ativa. A educação trabalha a favor do universal, para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. Isto requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas –, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a humanização das práticas educativas. (LIBÂNEO, 2005, p. 19).

Corroborando com esta visão de ensino, como um processo tridimensional de humanização, socialização e singularização, Charlot (2000) aponta a educação como um movimento em que um ser humano, com sua natureza inacabada, se apropria de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas e obras. Esse apoderamento o torna ao mesmo tempo, membro de uma comunidade e um indivíduo singular original.

A proposta apontada por Libâneo, Charlot e Feire já encontrava dificuldade de ressonância na educação pré-pandêmica, visto que sua atuação se circunscrevia muitas vezes às atividades mecânicas, descontextualizadas e desvinculadas oriundas de teorias pedagógicas modernas²⁵ cujo eixo estava direcionado a atividades racionais, científicas, tecnológicas e objetivas decorrentes de eventos balizadores da cultura ocidental, como Iluminismo, Reforma Protestante, Revolução Francesa e Industrial. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de diretrizes” (FREIRE, 1996, p. 7). Viver uma educação descontextualizada e desumanizada não faz sentido para os alunos, muito menos para a sociedade que por elas também se constituem.

²⁴ Paulo Freire, assim como Mikhail Bakhtin, critica a noção de subjetividade como um “eu” absoluto, exilado da relação “outro”. No subjetivismo, nada é imóvel, nada consegue conservar uma identidade, sendo o sujeito sempre o ponto de origem. A natureza social e concreta é desconsiderada. Para compreender melhor esses conceitos em Bakhtin, ler a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e em Paulo Freire, ler *Pedagogia do Oprimido*.

²⁵ As mais conhecidas são: pedagogia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, pedagogia sócio-histórica, pedagogia histórico-social, pedagogia histórico-cultural. Para mais informações, ler o artigo LIBÂNEO, José C. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

Paralelamente a isso, em nome desse conjunto valorizado de paradigmas, se abafou a expressão de sentimentos, a imaginação, subjetividade, e até a liberdade, na medida em que a razão se instituiu como instrumento de dominação de uns seres sobre outros. Mais um ponto negativo a se pensar sobre o impacto de teorias da modernidade nos modos de fazer educação é todo acúmulo de conhecimento científico e técnico que ampliou o estudo de campos disciplinares pensados isolados, fragmentando o conhecimento em áreas a serem estudadas separadamente.

Enfim, Libâneo (2005) listou alguns traços gerais da contemporaneidade que impactaram e modificaram o pensamento e a prática da educação:

Mudanças no processo de produção industrial ligadas aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do processo produtivo; Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida; Mudanças na forma de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergências de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais; Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem; Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a ideia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a ideia de totalidade social. Em troca, o que há são ações específicas de sujeitos individuais ou grupos particulares, existências particulares e locais. (LIBÂNEO, 2005, p. 22)

Desse modo, as mudanças que movimentam a educação escolar contemporânea buscam a reavaliação, a quebra de paradigmas teóricos e reestruturação tanto curricular quanto metodológica, visto a modificação gerada na sociedade e, conseqüentemente, na escola da atualidade, tais como: relativização do valor do conhecimento científico dado sua instabilidade; reconhecimento do sujeito como produtor de conhecimento e protagonista na construção da sociedade; desaprovação de culturas dominantes sobre outras; retorno à integração das disciplinas fragmentadas pela modernidade e a desconstrução da visão de que há uma natureza humana universal, uma vez que os sujeitos são construídos socialmente e constroem seus próprios preceitos a partir de seu contexto e de suas culturas, valorizando a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções e a intuição.

Ratificando e aprofundando o que já está posto, não é necessário acreditar numa ciência inquestionável, nem ignorar os vínculos entre saber e poder. Entretanto, também não se pode recusar toda a ciência já pesquisada e sua conversão em conteúdos científicos para uso escolar,

pois “o mundo da escola é o mundo dos saberes: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir” (LIBÂNEO, 2005, p. 38).

Desta forma, uma tarefa crucial como educadores seria problematizar o mundo, suas questões, seus discursos e suas práticas. A pedagogia continua com seu papel de formação global do ser humano, por isso, continua necessitando observar a condição de humanidade e isso não exclui a valorização da razão e de conhecimentos científicos, principalmente em meio a uma pandemia em que a ciência se faz tão necessária na contribuição com informações de todas as esferas com epistemologias já aceitas. Mais do que isso, essa razão precisa trazer de volta a subjetividade, a liberdade intelectual e política da consciência humana, embasada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas na forma em que as realidades são percebidas.

Quanto ao currículo, é necessário que os professores observem as relações de poder que existem nas escolhas de cada conteúdo, refletindo os diversos contextos da atualidade. Ao mesmo tempo, é essencial que cada profissional da educação cumpra seu papel de mediação com o intuito do desenvolvimento cognitivo interno e pessoal de seus alunos. Para isso, a cultura auxilia os alunos a significar os fenômenos, acontecimentos e informações à sua volta, tendo a linguagem como veículo principal de mediação de cada realidade particular e coletiva, ao enxergar o conhecimento como um processo e a realidade como um fluxo que supera a visão objetivista da verdade.

As atitudes e currículos citados acima precisaram ser pensados e repensados durante todo o processo de educação na pandemia, acrescentando ainda às modificações para ambiências virtuais e as circunstâncias de realização que foi imposto a cada sujeito.

Então, a gente tentava abordar o que era necessário pelo currículo proposto ali, para aquela turma, com as coisas que eles tinham em casa. “Hoje eu vou mostrar meu quarto.”. Aí, a gente contava o que tinha no quarto, quantos tinham seu quarto. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021)

Pensaremos no próximo capítulo, portanto, de que forma os conhecimentos trazidos aqui sobre mudanças, formação, pedagogias e práticas aconteceram na ação de professores que precisaram estar atentos a conjuntura pandêmica para reformular os seus modos de fazer. Porém, antes disso, precisamos no aprofundar ainda a respeito dos conceitos teóricos de cibercultura e educação on-line, centrais para a compreensão da educação nos tempos de distanciamento.

4.1 ENTÃO O QUE É O ON-LINE? CONVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO ON-LINE E PROCESSOS FORMATIVOS

No decorrer de 2020, dada a pandemia, cada município teve autonomia para tomar sua decisão de como ficaria a educação em seu território²⁶. Algumas cidades do Brasil suspenderam as aulas das escolas públicas, outras redes produziram apostilas para distribuição a fim de cumprir os dias letivos e grande parte das redes deu continuidade ao ensino com auxílio de plataformas de interfaces digitais.

Diante de tantas iniciativas e propostas educacionais diferenciadas, como já citamos anteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril de 2020 um parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para que houvesse o cumprimento da carga horária mínima anual e também autorização para reorganização do Calendário Escolar, em razão da Pandemia de Covid-19, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho de 29 de maio de 2020²⁷.

Segundo Martins e Almeida (2020), a opção de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária foi problemática e inapropriada, tendo em vista a desigualdade social brasileira, sobretudo pela dificuldade do acesso à conexão com a internet ou com aparatos tecnológicos. Elas também questionam que essa opção desconsidera o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, disposto no artigo 206 da Constituição Federal.

O documento elaborado pelo MEC²⁸ apresentava três opções para cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB: reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período da pandemia, a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais, concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades e, por último, a realização de atividades pedagógicas não presenciais.

Assim sendo, as atividades não presenciais foram aceitas para que a necessidade de reposição presencial fosse minimizada, garantindo por meio de atividades não presenciais a realização das atividades escolares. Entretanto, temos a consciência de que o referido parecer prejudica alguns grupos sociais os quais não dispõem de aparatos tecnológicos e materiais

²⁶ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Título IV, Art. 11. A Educação Básica e a Educação Infantil são de responsabilidade dos municípios.

²⁷ Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2020&jornal=515&pagina=32>

²⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

(computadores, livros, *wi-fi*) para dar continuidade aos estudos. Toda comunidade escolar, portanto, foi forçada a buscar táticas de inclusão no Ensino Remoto.

Vimos professores criando dispositivos de ensino por conta própria, buscando formas de adquirir equipamentos tecnológicos e estudantes esforçando-se para aprender sem qualquer forma de mediação ou tendo seus familiares (quando os têm) como mediadores. Cada um fazendo o que podia e como podia. “Claro que alguns pais não entravam... não podiam entrar também, porque estavam trabalhando...” (Relato Rafaela. Arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Foi dessa forma que no Brasil, a utilização dos aparatos tecnológicos na educação básica ganhou força. As táticas de comunicação foram diversas: mensagens de texto, áudios e vídeos nas redes sociais, chamadas de vídeo, *lives*, reuniões on-line, entre outras. A comunidade escolar estava em casa de quarentena, mas em intenso processo comunicativo no ciberespaço. Portanto, com distanciamento social físico, nossas práticas de sociabilidade foram reinventadas e não paralisadas (HENRIQUE, 2020, p. 174).

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 1998, p.17).

Portanto, essa engenharia informática se desenvolve em praticamente todos os campos das atividades humanas, representando o que Lévy chama de tecnologia intelectual. Ao longo de todos os momentos históricos, o homem foi criando técnicas que o auxiliaram a construir seus mecanismos de atuação sobre a realidade. Ou seja, essa tecnologia intelectual são criações técnicas do homem para produzir e difundir conhecimento. Esses sistemas tecnológicos avançam assustadoramente, trazendo à nossa vida facilidades jamais imaginadas anteriormente. Isso é o que Lévy chama de caráter transcendental da informática.

Os sistemas de processamento da informação efetuam a mediação prática de nossas interações com o universo. Tanto óculos como espetáculo, nova pele que rege nossas relações com o ambiente, a vasta rede de processamento e circulação da informação que brota e se ramifica a cada dia esboça pouco a pouco a figura de um real sem precedente. É essa a dimensão transcendental da informática. (LÉVY, 1998, p.16).

Santos (2019, p. 61) afirma que educação on-line não é uma mera evolução das práticas massivas de EAD, e esclarece que tal educação pode acontecer no ensino presencial, à distância e híbrido, sendo uma modalidade de educação que pode ser exercitada para a potencialização

das situações de aprendizagem vividas nos encontros presenciais; à distância, dada a impossibilidade do encontro físico; ou híbridos, quando os encontros presenciais forem combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas.

Na educação on-line, então, os sujeitos podem estar tanto juntos presencialmente quanto se encontrarem geograficamente dispersos, porém, em unidade de potência, com compartilhamento de informações e conhecimentos, de seus dispositivos e de suas narrativas, a partir da mediação tecnológica com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir de ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do professor é ser mediador da ampliação de repertórios culturais em rede, com professor e alunos aprendendo juntos. O processo de ensinar acontece a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas dos praticantes culturais pela mediação das interfaces digitais. Logo, os contextos educativos das cidades e seus equipamentos culturais (escolas, universidades, movimentos sociais, museus, organizações, eventos científicos, demais redes educativas) não são separados, ainda mais em tempos de mobilidade ubíqua.

Santos (2019) salienta, ainda, que muitas vezes as instituições divulgam experiências de EAD como experiências de educação on-line apenas por causa do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem ou das tecnologias telemáticas, subutilizando seu potencial formativo e comunicacional, principalmente por ignorarem o evento da cibercultura e de como seus sujeitos utilizam as tecnologias do e no ciberespaço.

Para compreendermos melhor a educação neste sentido, precisamos entender sobre conceitos como cibercultura e ciberespaço. Levy (1999) entende cibercultura como a cultura que surge das congregações das redes, compreendendo a internet como uma grande rede de pessoas e informação que se comunica por interfaces digitais, ou seja, cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Já Santos (2019, p. 20) conceitua cibercultura como “a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço”. Em outras palavras, “cibercultura refere-se a todas as formas de inserção, troca, compartilhamento e armazenamento que se abrigam no espaço informacional da internet, ou seja, no ciberespaço, graças às interfaces interativas humano/computador.” (SANTAELLA, 2021, p. 27).

Neste sentido, o ciberespaço é compreendido por Levy como um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Este termo “não especifica apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 1999, p. 17). Santos (2019, p. 30) especifica que:

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história. Além disso, e sobretudo, instituiu e vem instituindo contextos e práticas originais e inovadoras. São essas originalidades e inovações, que vêm ao longo dos últimos anos instigando pesquisadores, num contexto científico interdisciplinar, e praticantes culturais ao estudo e vivências sobre e com a cibercultura.

Assim, “o espaço “ciber” é o espaço que as redes fizeram emergir, espaço informacional, virtual, global, pluridimensional, sustentado e acessado pelos computadores, estes alimentados por programas, protocolos de funcionamento e, certamente, conteúdos dos mais diversos tipos” (SANTAELLA, 2021, p. 25).

Sabendo disso, novos arranjos espaço-temporais podem surgir e com eles novas possibilidades de práticas educativas. Santos (2019) também nos aponta que as disposições técnicas da *web 2.0* favorecem qualidade e autenticidade em comunicação democrática, já que com o evento da *web 2.0* não usamos a internet apenas como *sites* de navegação e consultas de conteúdo (práticas da *web 1.0*), mas de forma mais autoral, colaborativa e interativa com o advindo das redes sociais e *blogs*.

Para a autora, a rede é entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos, objetos técnicos e as interfaces digitais. Todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço, compondo o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem.

[...] quaisquer meios de comunicação ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio. (SANTAELLA, 2002, p. 45-46).

A noção de rede é a marca do social em nosso tempo. Estar em rede significa, então, que estamos organizados por um arranjo comunicativo, social e técnico que se atualiza a cada relação e conexão que pode ser estabelecida em qualquer ponto dessa grande rede. Logo, tempo e espaço ganham uma nova estrutura, influenciando múltiplas e diferentes formas de socializar.

Por isso, Santos (2019, p. 45) afirma que o professor precisará se dar conta do espírito do nosso tempo para nele atuar. Ele precisará ir além da inclusão digital, entendida como habilidade no uso do computador, dos *softwares*, *site*, do portal, da consulta on-line, do e-mail, do *upload* e do *download*. O docente da atualidade precisa ser participante da inclusão cibercultural, capaz de prepará-lo para fazer mais do que meramente subutilizar as potencialidades da *web 2.0* e da mobilidade ubíqua.

Inclusão digital supõe, portanto, deslocamento cultural do mundo analógico – o real, compreensível e palpável fisicamente – para o universo definido essencialmente como plasticidade combinatória de 0 e 1, onde os usuários experimentam “um novo e sem precedente paradigma” que supõe sua autoria diante do conteúdo midiático “infinitamente modificável”, “facilmente manipulável”. Algo “realmente extraordinário” porque, diferentemente da condição de espectadores e consumidores própria da mídia analógica, na mídia digital eles “podem dar forma à sua própria prática”. Inclusão digital supõe apropriar-se ou apoderar-se do novo paradigma técnico midiático para empoderar-se como sujeitos autorais e participativos no espaço e no ciberespaço. (SANTOS, 2019, p. 45)

Portanto, para participar da inclusão cibercultural, os sujeitos precisarão fazer mais do que a codificação digital. Nesse sentido de educação, o docente precisará atuar como cidadão participativo em redes sociais, sendo comunicativo e cocriador, compartilhando conteúdos e informações sob os mais diversos formatos. Ser participante de conexões em rede permite uma multiplicidade de atividades, tais como o compartilhamento, a autoria, a conectividade, a colaboração e interatividade para potencializar a sua prática docente.

A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das *tics*, seja como excluídos digitais. A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla. Um desafio político! (SANTOS, 2019, p. 62).

Os docentes precisam estar atentos para perceber que a nova *web* é movida por seus usuários cuja atuação promove seu crescimento e manutenção de suas mídias sociais nas mais diversas formas de expressão de ideias. Isso significa democratização da comunicação baseada na convergência dinâmica de conteúdo em mídias sociais que permitem a contribuição massiva de qualquer tipo de expressão. Não apenas a predominância do *site* e do e-mail que funcionam, basicamente, como um bate-papo entre duas pessoas, mas o *blog*, o ambiente de rede social, onde muitas pessoas podem se comunicar ao mesmo tempo. Local de encontro de todos com todos, colaboração multidirecional no espaço e no ciberespaço em mobilidade e ubiquidade.

“Você tem rede social?”. Tenho, mas eu não gosto muito. Não pertence a mim mesmo, sabe? Quando surgiu a Ana até disse: “Você não vai fazer seu Face?”. Eu não gosto... eu não gosto disso. “Mas é importante... você tem que ter! Tem que estar inserida no meio”. Eu fiz mais pelo estímulo dela, senão eu acho que nem teria feito! Não pertence a mim, sabe? Mas eu sei que eu preciso me esforçar para isso. É importante até por eu ser formadora de opinião, eu preciso ter, né? Então, eu me esforço. (Relato Eliana, Arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Com o advento da *web 2.0*, pessoas podem publicar rápida e facilmente, participar de encontros, divulgar sua arte ou opiniões, tendo reações praticamente instantâneas ao seu ato. Não sendo apenas mais um meio de comunicação de massas do século XX, mas um meio de comunicação, interação e engajamento em massa, funcionando apenas com base na participação e colaboração autorais dos seus usuários.

Desta forma, também precisa ser incluído o cotidiano da prática docente: funcionando somente com base na participação e colaboração autorais dos estudantes. Não tendo apenas mais distribuição de informação para leitura solitária, mas da participação colaborativa dos alunos, dos atores da comunicação e da aprendizagem em redes que conectam conteúdos, pessoas e lugares. Portanto, *notebooks*, *tablets* e celulares conectados em rede favorecem e potencializam a dinâmica da aprendizagem.

Santos (2019, p. 48-49) escreve ainda o que é necessário para o fazer pedagógico online:

- a) Acionar a participação-intervenção do discente, sabendo que participar é modificar, é interferir na mensagem;

A escola criou essa maneira de fazer essas aulas ao vivo. Ela podia só ter jogado os vídeos, como a maioria fez. A gente tinha esse encontro todo dia, né? É claro que não dava pra ficar as 4 horas. É inviável. Mas pelo menos uma hora por dia a gente tentava. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

- b) garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois polos codificam e decodificam;

Nas primeiras aulas, todas as crianças entraram (nas aulas por *web* conferência) com a família também... porque eu acho que todo mundo queria saber como ia ser, né? As crianças estavam empolgadas, os pais por perto... todos eles queriam saber o que a gente iria fazer e a proposta da escola era que não deixasse sem vínculo e dialogar, fazer atividades mais dinâmicas, brincadeiras... a gente não produziu nada no papel, nem nada... era mais brincadeiras mesmo, músicas, fazia a roda inicial... como se fosse aqui mesmo com muita troca. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

- c) disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferecem-se informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;

A gente está usando o livro da Moderna e ele não tem só o físico... ele também está no on-line e tem algumas ferramentas que a gente podia usar através do livro... então, isso também ajudou bastante. Então, a gente não ficou tanto sem norte se perguntando o que poderia fazer. A gente tinha a ferramenta, só não sabia como usar! Aí, com as amigas de trabalho, uma vai ajudando a outra e a gente vai aprendendo. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

- d) engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre discentes e docentes como cocriação;

“Na próxima aula vou trazer meu cachorro!” E levava o cachorro... trazia meu peixe... então, assim... eles entravam na nossa casa e a gente entrava na casa deles, mostravam os animais deles, falavam sobre os brinquedos deles... e foi assim que deu certo! ” (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

- e) suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades no presencial e nas interfaces on-line, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia;

Aqui no colégio, a gente tem um projeto que se chama “Conta conto”, que quem faz são as professoras auxiliares. A gente fez show de talentos. As crianças faziam muitas coisas, teve uma aluna que tocava violino... ela tocou on-line para a gente. Contação de histórias fiz muitas durante o ano e, assim, não só história que a gente fica lendo, mas eu gosto de interpretar e dramatizar... então, eu tive que fazer algo mais teatral para eles ficarem atentos, a gente fazia muitos desafios, adivinhas, vivo ou morto que eles gostavam bastante... coisas que iam interagindo melhor com eles. (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

- f) garantir no ambiente de aprendizagem multimodal uma riqueza de funcionalidades específicas, tais como: intertextualidade (conexões com outros *sites* ou documentos), intratextualidade (conexões no mesmo documento), multivocalidade (multiplicidade de pontos de vista), usabilidade (percursos de fácil navegabilidade intuitiva), integração de várias linguagens (som, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas), hipermídia (convergência de vários suportes midiáticos abertos a novos *links* e agregações);

Ano passado, com a tecnologia, eu consegui aprender muito mais coisa... tipo, montar videoaulas... montar uma aula no programa Power Point, Excel para poder usar com eles... a gente interagia pelo Meet... mandar textos... músicas... aprendi a usar

Wordwall que é uma plataforma de jogos, né? Foi interativo para eles (...) terça eu preciso mostrar um vídeo sobre os seres vivos e eu quero essa animação (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

- g) estimular a autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de avaliação, criar e assegurar a ambiência favorável à avaliação formativa e promover avaliação contínua.

Ano passado, o processo de avaliação era através das atividades... todo dia eu recebia e-mail. Minha caixa de entrada ficava lotada. Eu queria ver como estavam ficando as atividades. Os testes eram on-line pelo Google Forms. A gente fazia os testes e as atividades. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Assim sendo, a autoria e a inovação pedagógica se fazem não apenas necessárias, mas urgentes. Inovar produzindo conhecimento, juntamente com seus alunos no ciberespaço. Aprender é mais do que emitir e receber informações. É produção coletiva de conhecimento. E a comunicação em rede veio não apenas para ampliar nosso repertório de práticas, mas também para possibilitar um acesso mais democrático à produção e aos produtos de comunicação. É importante destacar que essa oportunidade comunicacional não substitui as aprendizagens mediadas formalmente pelas instituições educacionais. Muito pelo contrário, pode potencializá-las. Criar, compartilhar, remixar, reutilizar informações e saberes em rede e de forma colaborativa são desafios para a educação democrática em tempos de cibercultura na era da mobilidade. O projeto da inteligência coletiva supõe o abandono da perspectiva do poder. Ele quer abrir o vazio central, o poço de clareza que permite o jogo com a alteridade, a quimerização e a complexidade labiríntica. (LÉVY, 1998, 211-212).

A plataforma digital só se transforma num ambiente virtual de aprendizagem com os sujeitos produzindo o currículo on-line cotidianamente, criando juntas e pleiteando sentidos, produzindo conhecimento e movimentos de subjetivação em rede. Isso acontece, forjando o ambiente virtual juntos, com seus conteúdos planejados em linguagens multimodais e hipertextuais.

A aprendizagem acontece quando transformamos informações em conhecimentos e, para isso, é preciso saber selecionar o que é significativo para cada sujeito em seu contexto social, cultural, cognitivo e político. Expressar-se de forma autoral para comunicação nas redes são ações corriqueiras que acontecem naturalmente quando se acessa as mídias. O professor pode se valer dessas experiências para ampliar o repertório de conhecimento cultural de seus alunos. Entretanto, para isso, o professor necessita pluralizar seu conceito de educação.

Educar não é apenas escolarizar. É preciso aproximar e, por que não? Híbrido as noções de educação e cultura? Em termos de “usos” do digital em rede nas escolas, é comum encontrarmos na literatura os que defendem meramente os “usos

pedagógicos” das tecnologias em sala de aula. Quando investigamos de perto o seu significado, notamos que, muitas vezes, esses “usos” não passam de meras transposições didáticas dos impressos para o digital, com foco no ensino de conteúdo. Devemos ir além disso, em nossa opinião. A escola e a universidade precisam aprender com a cultura digital e esta com as escolas e universidades, uma vez que acreditamos na noção de rede. Como usam as redes os praticantes culturais, como professores cotidianistas estão reinventando suas práticas em tempos de cibercultura? Por que não compartilhar boas práticas? Por que não incorporar esses usos em situações comunicacionais concretas, mobilizando novos letramentos? Ampliar repertórios é ir além dos conteúdos curriculares preestabelecidos. Ampliar repertórios é produzir culturas nas escolas e levar as escolas para as redes. (SANTOS, 2019, p. 53)

Com auxílio da tecnologia e do acesso à internet, podemos levar para o cotidiano de aula o acesso ao cinema, às bibliotecas, aos museus, às artes em geral e toda cultura disponível nas redes. A internet é um grande espaço-tempo para o encontro plural e para produção do conhecimento em rede. O mundo cibercultural é um caminho sem retorno. Dada essa constatação, o mais urgente desafio é a mobilização para garantia de acesso aos meios de interface em si, além da criação e ampliação por mais e melhores políticas de formação docente.

Concordamos com Freire (1987) que o conhecimento não é transmitido, mas construído no processo de interação com outros sujeitos. Dessa forma, os materiais didáticos e as diversas tecnologias devem ser usados como “pré-textos” para que novos textos sejam criados com autoria incentivada. Sobretudo, esses textos devem procurar ser obras abertas à diversidade cultural. Para tanto, é necessário criar ambiências, no momento virtuais, em que sujeitos se reúnam como coletivo para problematizar e ressignificar as questões da vida prática e da ciência nos espaços-tempos diversos, para que professor e aluno exerçam juntos a cidadania.

Vimos, então, a grande modificação que a escola vem passando nas últimas décadas e a necessidade de criação de novas formas de pensar o tempo e o espaço em que esses ambientes se organizam. Por mais que tenhamos entrado na era digital, muitos ainda são os desafios encontrados. Para além da exclusão digital, que faz parte da exclusão social, a necessidade de formar os profissionais de forma a trabalhar de integrando a cibercultura é indispensável para acompanhar o acesso a informações e a conhecimento, proporcionados por estas novas ambiências.

Doravante, não basta mais identificar-se passivamente com uma categoria, uma profissão, uma comunidade de trabalho; é necessário ainda engajar a singularidade, a própria identidade pessoal na vida profissional. É precisamente essa dupla mobilização subjetiva, bastante individual, de um lado, mas ética e cooperativa, de outro, que o universo burocrático e totalitário era incapaz de suscitar. (LÉVY, 1998, p. 21).

Assim, inovação por si só não representa qualidade na aprendizagem, é necessário que toda a população possa ser incluída digitalmente a fim de promover aulas que acompanhem os

acontecimentos da vida e que viabilize o diálogo para escuta atenta às necessidades reais e primárias dos alunos, assim como de toda a comunidade escolar. É indispensável, sobretudo, a conscientização e luta coletiva para garantia de direito ao acesso à tecnologia gratuita e de qualidade a todos.

Percebe-se, então, um longo caminho ainda a ser percorrido por todas as esferas que promovem a educação pública, a qual seu corpo discente, muitas das vezes, mal tem o alimento necessário para se nutrir para o dia. E, principalmente, que as ações pedagógicas de inovação são essenciais, contudo, nada adiantarão enquanto a população sofrer por carência de direitos humanos básicos.

Conheceremos, agora, um pouco do campo, a escola na qual os profissionais, sujeitos desta pesquisa, trabalham.

5 ENTRANDO NO CAMPO: DE ONDE A GENTE CONVERSA?

Pensando, então, em um local onde a prática docente on-line remota tenha acontecido de fato, escolhemos o Colégio de Aplicação de Resende como escola para dialogar com parte de seus sujeitos centrais, a fim de ouvir deles como foi ser sujeito dessa experiência, como aconteceu esse movimento de busca, de fazer seu próprio movimento, diante do inesperado.

Minha primeira visita ao colégio ficou muito marcada em minha memória, pois aconteceu em um lindo dia ensolarado e frio de inverno, mais precisamente, no final de julho de 2021. Assim que cheguei, avistei um pátio enorme com prédios atrás de muito verde e um ipê roxo central em plena floração, daquele tipo que atrai nossos olhos a ponto de não conseguirmos ver mais nada em volta. Fui muito bem recebida pela escola e pela coordenadora, que passou toda a manhã me apresentando cada espaço da escola.

Figura 4: Ipê roxo: portão de entrada AEDB



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como já disse anteriormente, motivo pelo qual escolhi a instituição para esta investigação foi por saber da prática efetiva de educação on-line desde o início do distanciamento, além de já ser o campo da pesquisa guarda-chuva de educação on-line na pandemia pela perspectiva das crianças. As portas que se fecharam no meu município, se abriram para mim aqui. No final nas contas, a experiência de poder estar em um lugar diferente do que eu leciono me ajudou muito na exotopia necessária para a pesquisa.

Já conhecia a cidade de Resende-RJ, quando visitava minha tia nas férias. Retornar a esta cidade, desta vez como pesquisadora, me ajudou a enxergá-la de outras formas. Como se

desenvolveu! Espaçosa, às margens do Rio Paraíba, é cortada pela importante Rodovia Presidente Dutra. Uma enorme planície pertinho do Pico das Agulhas Negras e do Parque Nacional de Itatiaia, maravilhoso para quem ama trilhas de ecoturismo e belas paisagens na montanha. A cidade é conhecida também por seu polo industrial, automotivo e metalúrgico, além de ser sede do segundo maior complexo militar do mundo e maior da América Latina, a Academia Militar das Agulhas Negras.

A história do Colégio de Aplicação de Resende tem como marco de fundação fevereiro de 1993 e está ligada diretamente à sua Mantenedora, a Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), filantrópica, sem fins lucrativos e com destacada função social. Fundada em 1964, a Associação Educacional Dom Bosco foi a primeira instituição de ensino superior privada de Resende-RJ e uma das primeiras da região Sul Fluminense, criada com a missão de preparar os jovens para as atividades econômicas que estavam se desenvolvendo na região, em crescente industrialização.

Com a criação do Colégio de Aplicação, em 1993, e do Centro de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão – CPGE, em 1998, a AEDB passou a oferecer o ciclo completo do ensino, da pré-escola à pós-graduação. No mesmo ano, a Faculdade de Engenharia de Resende foi criada, oferecendo inicialmente o curso de Engenharia Elétrica-Eletrônica. Oferecendo ao longo dos anos um crescente número de cursos em áreas diversas, a instituição percebeu a necessidade de criar um espaço de formação prática dos discentes dos cursos de licenciatura: Pedagogia, Letras, Biologia e Educação Física.

O prédio possui uma grande extensão, além da grande quantidade de salas de aula. O espaço conta com laboratórios de informática e ciências, biblioteca, um ginásio poliesportivo, restaurante, papelaria e dois parques com *playgrounds*. Tudo isso fica nos pavimentos térreos. Nos pavimentos superiores, funcionam o Ensino Superior e as turmas do Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Há no local, um espaço exclusivo para receber pesquisadores, caso desejem pernoitar para permanecer no espaço por mais tempo. Conheci o diretor geral da instituição, quando caminhava por um dos vários corredores que a escola possui. Sem que eu soubesse quem era até o momento, o senhor alto e com cabelo e barba alva me cumprimentou com um aperto de mão firme e um sorriso de canto de boca, dizendo para não dar ouvidos aos elogios da coordenadora, mas que ouvisse com atenção os professores. Percebi nele o interesse sincero pela escuta dos professores e a curiosidade pela visão exotópica que a pesquisa venha trazer.

Em conversa na escola, a coordenadora me disse que as funções dos Colégios de Aplicação vão para além do ensino. Espera-se deles que cumpram com a indissociabilidade da

pesquisa e extensão. Os Colégios de Aplicação são considerados como um espaço privilegiado de fonte inestimável para a pesquisa, pois ele é constituído pela matéria-prima essencial de estudo: o cotidiano escolar. Esse ambiente propicia aos professores/estagiários inúmeras situações de ampliação de repertório teórico, sobretudo ampliação do repertório experiencial das vivências habituais.

As salas de aula são espaçosas. Todas possuem equipamento tecnológico, como *chromebook* e projetor para apresentação de conteúdo, e também projetar a imagem dos alunos que faziam as aulas de casa, no Remoto. No dia da minha visita, em algumas turmas, o movimento era grande. Os alunos estavam animados em algum tipo de atividade coletiva. Outras salas, mais silenciosas, realizavam individualmente suas tarefas. E algumas salas estavam sem alunos, os quais participavam de alguma aula especializada nos laboratórios.

Figura 5: Sala de aula no retorno da pandemia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na semana da visita, aconteceu para cada turma em seu dia, uma festividade junina em um dos espaços externos da escola. O local de brincadeira livre no parque, de plantio de horta e experiências sensoriais com a natureza, como grama, árvores e tanque de areia transformou-se em um local de festa típica, ornamentado com bandeirinhas coloridas, exposição artística e comida típica. Professores, alunos e seus pais compartilhavam esse tempo/espaço de tímido retorno à comunhão e festejo de datas comemorativas.

Poder observar o festejar no espaço escolar, depois de tanto tempo de distanciamento, despertou em mim um olhar valorativo ainda maior do cotidiano dentro do espaço escolar. A

riqueza do compartilhar a diversidade social e cultural do nosso país, experiências artísticas e gastronômicas são, de fato, um dos maiores privilégios do espaço escolar.

Figura 6: Festa Junina pós-pandemia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conversei com a coordenadora da escola sobre qual foi realidade do colégio no *lockdown* de 2020, já que a escola passou por essa experiência, e a resposta foi a seguinte: na semana que seguiu ao dia 13 de março, em que foi decretado o primeiro *lockdown* no Rio de Janeiro, pelo período de 15 dias, a escola não funcionou. Alunos e funcionários ficaram em casa, de acordo com as recomendações do decreto estadual. Nas semanas em que ficaram em casa, houve reuniões para os funcionários a fim de elaborarem estratégias para ações futuras da escola.

Durante esse período, uma das coordenadoras da escola estava em Portugal, em período externo do doutorado sanduíche. Ela foi com toda família e viveu o *lockdown* de Portugal anteriormente, podendo vivenciar como a educação no país se desenrolou e compartilhar com as colegas do Brasil pelo WhatsApp. Foi marcada, então, uma reunião com a equipe de gestores composta por secretárias, direção, orientadores, inspetora.

Primeiro, eu fiz uma reunião lá de Portugal com elas pelo Zoom, que era a plataforma que a gente usava. Ficamos 1h e 20 min nesta reunião explorando os recursos. Depois, no outro encontro, fizemos uma reunião com todos os professores para que todos tivessem acesso. E aí, fomos explicando como fazia para ter acesso e foi muito legal, pois pude conversar com muitos professores com quem eu não tinha contato depois que fui para Portugal, e aí foi muito legal poder ver todos e conversar. E foram uns cinquenta e poucos professores na reunião, e eu explicando a questão do uso das plataformas e suas possibilidades para aulas. A princípio, até que os professores dominassem o uso das plataformas e seus recursos, seria para uma aula mais

expositiva mesmo. No dia seguinte, a gente foi fazendo essas reuniões por grupos: grupo da Educação Infantil, com o grupo do Fundamental 1, Fundamental 2, até o Ensino Médio. (Relato Ana, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Depois dessas reuniões, a escola deu início ao Ensino Remoto. “A escola ficou apenas uma semana parada-parada, sem atividade nenhuma. Mas já na outra semana a escola já começou com as atividades remotas”, contou com orgulho. A coordenadora explicou também que houve adequações nos horários para que não ficasse cansativo o trabalho/estudo. Todas as disciplinas tinham seu horário com propostas síncronas e assíncronas. Isso significava que o aluno tinha momentos em que ficava com o aparelho eletrônico conectado, fazendo o encontro síncrono com o professor e com os colegas e teria os momentos assíncronos para resolução das atividades propostas.

Foi criada, então, uma programação semanal. Todo o início de semana era enviado aos pais um quadro com a rotina de aulas, dizendo quais eram as disciplinas e os conteúdos que as crianças estudariam e seus respectivos horários. Na programação também eram informadas as propostas de atividades assíncronas que deveriam ser realizadas em cada dia. Eram feitos três encontros síncronos de 40 minutos por disciplina, permeados por dois períodos assíncronos.

Os alunos com necessidades especiais que não possuíam limitações que os impediam de estudar, continuaram contando com auxílio dos mediadores que entravam na sala de aula on-line junto com a turma e faziam as mediações pelo WhatsApp. “Foram atividades muito bacanas!”. Apenas alunos com transtornos muito severos não tiveram condições de estudar.

Durante todo o ano de 2020 aconteceu dessa forma. A equipe pedagógica e secretaria continuaram trabalhando na escola atendendo o público por ligações e infundáveis mensagens de WhatsApp. Contudo, os professores com os alunos não estavam na escola. Os alunos e professores só retornaram à escola no ano de 2021.

No ano de 2021, a opção do colégio foi por retomar o presencial com aulas síncronas transmitidas ao vivo para os alunos que optaram por ficar em casa no Remoto, ou que precisaram estudar de casa em revezamento para cumprir as normas de porcentagem de quantitativo de alunos por sala de aula, estabelecidas pelo município, de acordo com as bandeiras em que se encontrava. No início, esse quantitativo era de 30% da capacidade da sala de aula e depois aumentou para 60%. Até que em agosto de 2021, o quantitativo permitido pôde chegar a 100%, com todos os protocolos de distanciamento sendo cumpridos.

Ainda assim, algumas famílias optaram pelo estudo da criança pelo Remoto on-line/ao vivo e estudaram dessa forma até o final de 2021. Segundo a supervisão da escola, enquanto houver pandemia, é necessária a oferta da modalidade escolhida pela escola para ensino

Remoto. E até aqui, essa tem sido a forma que o Colégio de Aplicação Dom Bosco encontrou para dar continuidade ao ensino de seus alunos durante a pandemia.

No próximo capítulo, conheceremos os profissionais que atuaram na instituição nesse período e seus relatos de como foi viver essa experiência.

6 ENFIM... QUEM SÃO OS SUJEITOS? PROFESSORES E SEUS ATOS RESPONSIVOS NO EXISTIR EVENTO

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. (BAKHTIN, 2017, p. 22)

Seria uma violência que os homens, seres históricos e inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento. (FREIRE, 1981, p. 47)

Mesmo com a grande estrutura da instituição, minha opção foi realizar a pesquisa apenas com as turmas iniciais do Colégio de Aplicação, dado tempo limitado e também pelo interesse pessoal por infâncias. Visto isso, trarei aqui os dados apenas do Colégio de Aplicação Dom Bosco com as professoras de Educação Infantil e 1º ciclo do Ensino Fundamental. Dezoito professoras da instituição participaram das conversas. Foi decisão minha não as nomear aqui com seus nomes verdadeiros, para evitar qualquer exposição indesejada. Porém, para citá-las em sua unicidade, usei pseudônimos para cada uma.

Esta dissertação já foi escrita em diversos tempos verbais. Ela foi sendo construída conforme os acontecimentos da pandemia de Covid-19 iam se dando. Por isso, muitas nomenclaturas e conceitos foram sendo criados, discutidos e se estabelecendo ou não conforme os acontecimentos. Isso trouxe certa complexidade de acabamento. Desta forma, os marcos espaço-temporais são imprescindíveis nesta pesquisa para que seja compreendido o contexto da educação na época de 2020 e 2021. É importante ressaltar que a educação relatada aqui pelo campo escolhido é apenas uma forma das muitas educações que aconteceram ao longo deste período no nosso país. Algumas tidas como ideais, outras bem distante delas. As semelhanças ou diferenças são multifatoriais.

A concepção de sujeito encontrada no pensamento bakhtiniano, principalmente a partir da obra “Para uma filosofia do ato responsável”, deixa claro que sua teoria diz respeito a uma filosofia moral²⁹ do sujeito. Assim sendo, o centro de seu estudo é o ato que se realiza no mundo numa atitude responsiva que se realiza por meio da linguagem. Não há separação da linguagem do sujeito, da vida, do mundo e, também, da epistemologia. Lima (2018, p. 2) descreve a perspectiva como transdisciplinar porque “concebe a linguagem em sua essência, em sua faculdade de atravessar o sujeito e, ao mesmo tempo, possibilitar que o sujeito atravesse o mundo, dando-lhe existência.”.

Essa linguagem promoverá sempre um mundo a partir de uma atitude participativa, interessada, estabelecendo as ideologias, as relações socialmente organizadas, que por sua vez serão determinantes na constituição do sujeito que se colocará, pensará o mundo não de forma fortuita, mas vinculado ao fator social. (LIMA, 2018, p. 2)

Deste modo, é no momento do ato, no existir evento, que o mundo vai se organizando, se fazendo, no ato repleto de uma arquitetônica. Por este motivo, fazer teoria sobre tais questões é uma tarefa complexa que demanda muitas redes e enraizamentos.

Bakhtin (2017, p. 101) afirma que o ideal é como um projeto, um rascunho de uma realização possível, entretanto, é um rascunho não assinado, e que, portanto, não obriga ninguém a nada. Os ideais são possibilidades passivas que podem acontecer ou não. O fato deles existirem na nossa consciência não implica nenhuma obrigatoriedade de realização na concretude da vida. “Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita” (BAKHTIN, 2017, p. 101).

Nenhuma orientação prática na nossa vida pode ser vivida no mundo teórico: nele não é possível viver, nem agir responsabilmente. O mundo teórico é uma abstração que não leva em consideração o fato da nossa existência singular no mundo. É no mundo real que vivemos e agimos.

O aspecto abstrato do sentido, sem correspondência com a real-inelutável singularidade, tem o mesmo valor de um projeto; é uma espécie de rascunho de uma realização possível, um documento não assinado que não obriga ninguém a nada. O existir isolado do centro emotivo-volitivo único da responsabilidade, é somente um esboço ou um rascunho, uma variante possível. Não reconhecida, do existir singular; somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva. (BAKHTIN, 2017, p. 101)

²⁹ Segundo Dicionário Michaelis “moral” significa “Relativo às regras de conduta e aos costumes estabelecidos e admitidos em determinada sociedade”.

O tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2017, p. 87) é constitutivo do ato, é o valor que envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir evento singular de cada pessoa. Isso significa que tudo o que é experimentado, que passa pelos sentidos em determinada vivência, recebe uma entonação, entra em relação afetiva com o eu que o experiencia.

É nesta fronteira entre a cultura recebida e o eu, no contexto unitário e singular de cada ato da vida, que uma afirmação adquire seu tom emotivo-volitivo. Isso faz de cada profissional da educação, de cada criança, de cada família, pessoas que fazem escolhas dentro do que é possível na realidade concreta do ato, pautadas em seus repertórios culturais, e também em suas afirmações emotivas-volitivas, de acordo com as condições de suas concretudes (materiais, afetivas, culturais, físicas, intelectuais e tantas outras) que os constituem. Assim sendo, as possibilidades de atos responsáveis para um mesmo evento podem ser absurdamente variáveis.

Ouvindo com cautela o que cada professora me contava, percebi que eram totalmente diferentes e traziam as mais diferentes histórias consigo. Um eram jovens e tinham acabado de ser formar, outras já estavam em tempo de se aposentar. Algumas sempre sonharam com o magistério, outras acabaram escolhendo esta profissão por acaso. Algumas eram casadas, outras tinham filhos e algumas moravam com os pais. Enquanto ouvia cada uma das histórias, buscava compreender a visão que cada uma tinha de si, de sua vida profissional e o quanto cada história teria contribuído com seus atos responsáveis e com sua forma de atravessar os anos de 2020 e 2021.

Então, Carol, eu dou aula há 30 anos. Eu me formei com 19 e já comecei a dar aula. Hoje, estou com 49 anos”. (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu morava na zona rural daqui de Resende. Lá só vai até o 5º ano, então, como não tinha o ensino precisei vir para cidade. Estudei aqui mesmo no colégio a partir do sexto ano e me formei no terceiro ano. Quando eu saí do ensino médio, senti vontade de fazer psicologia, mas não sabia exatamente o que eu queria. Daí fiz pré-vestibular e curso de inglês, mas não sei inglês... não fui muito para frente (risos). E aí acabou o ano que eu me encontrei na pedagogia. Hoje, eu gosto muito e não me vejo fazendo outra coisa que não seja ser professora! (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Tenho 50 anos e estou aqui desde a fundação... já vão fazer 30 anos. Desses trinta anos, 20 anos eu trabalhei com alfabetização. Desde quando era C.A. Passei por várias metodologias, fomos passando por vários processos formativos, desde o tradicional quando B com A era BA... já trabalhei com esse sistema. Porque há 30 anos atrás... hoje em dia a gente trabalha com a fonética... fazendo essa relação de letras com sons. (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu tenho 21 anos, eu concluí esse ano o curso de pedagogia. Trabalho aqui como professora auxiliar desde 2020, mas comecei como estagiária em 2018. Eu escolhi

esse curso porque queria fazer diferença de alguma forma na vida das pessoas. (Relato Malu, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Desde criança eu tenho essa vontade de ser professora... aquela coisa que eu acho que a maioria de nós tem. Brincava. Tinha meu quadro de giz na casa da minha vó, enfim... fiz o curso normal no Ensino Médio, tenho 28 anos, não tenho filho, sou casada e fiz magistério 3 anos. Eu estudava de meio dia até 21h. A partir do segundo ano, começamos a fazer estágio e era escola de manhã, tarde e noite. Terminei o normal e entrei na pedagogia aqui. Isso era 2013. Na verdade, entrei em Letras, mas não me identifiquei. Achei que não era meu perfil e mudei para Pedagogia. Só que surgiu um projeto missionário na igreja e eu tranquei para participar. Passei um ano e meio lá, quando retornei, entrei na Psicologia, mas quando voltei, aqui não tinha Psicologia e retornei na Pedagogia. Comecei logo a trabalhar numa escola de Educação Infantil. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu era secretária da coordenação e acabei me encantando pela pedagogia, que é mais amplo pelo contato com as crianças. Desde o Ensino Médio, eu gostava de ajudar meus amigos a estudar, eu era puxa-saco do professor. Não puxa-saco... mas gostava de ajudar os professores. Meus colegas que me ajudaram a escolher minha profissão. Eles que me diziam: por que você não vai ser professora? Mas as pessoas que estavam fora da escola diziam: Você vai ser professora? Não... não faz isso com você não! (risos) mas é mais forte que a gente... sempre gostei do ambiente da educação. (Relato Suzana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Comecei novinha no magistério, aí eu me casei muito nova também. Eu me formei em Volta Redonda e meu esposo era militar, então, assim que eu me casei, eu vim para cá, em 1997. Assim que eu me mudei, comecei a distribuir meu currículo e logo descobri a faculdade Dom Bosco e falei: “então vou prestar vestibular para pedagogia na Dom Bosco”. E assim eu fiz pedagogia, que era a minha área... que eu era encantada para dar aula... (Relato Rose, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Minha tarefa como pesquisadora foi, então, de tentar compreender algo no modo como o profissional da educação se viu atuando no contexto pandêmico, em seus atos únicos e irrepetíveis, assumindo seu “não-álibi no ser” (BAKHTIN, 2017, p. 20), transformando possibilidades vazias em ações responsáveis e reais para, então, eu também assumir um lugar de autoria e responsabilidade exterior daquilo que ouvi para configurar “o que eu vejo do que ele vê”, como sugere Amorim (2007, p. 14). O fazer estético pressupõe, portanto, a exotopia. Preciso sair do mundo da vida para transpor o recorte assim feito para o plano da arte.

Em Bakhtin a compreensão da arquitetônica pressupõe que essa se realize a partir de uma posição outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente. Mas por sua vez participativa. Somente do ponto de vista do outro, enquanto externo, e portanto, capaz de excesso “transgrediente”, permite que a descrição do mundo do eu não seja uma outra representação interna a esse mundo, e assim, limitada e parcial, uma representação do olhar do eu, mas uma visão compreensiva e compreendente, capaz de “representações.” Dão-se assim, dois centros de valor da própria vida.” (PONZIO, 2013, p. 18)

Trago aqui, portanto, o discurso alheio. Bakhtin e Volochinov (1992, p. 249) definem discurso alheio como o “discurso dentro do discurso. O enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado.”. Desta

forma, ele é o discurso que um sujeito concebe como enunciado de outro sujeito. Quando o enunciado autoral incorpora outro enunciado em sua composição.

O principal erro dos estudiosos é isolar as formas de transmissão no seu contexto de transmissão. Por isso, escolhi trazer tanto do cenário em que a pesquisa se passou e o panorama educacional da época, neste texto. O verdadeiro objeto do estudo deve ser justamente a interrelação dinâmica entre os discursos alheio e o autoral.

Pois, na realidade, eles existem, vivem e se formam somente nesta inter-relação e não isoladamente, cada um por si. O discurso alheio e o contexto transmissor são apenas termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a orientação social mútua entre as pessoas na sua comunicação verboideológica. (BAKHTIN, VOLOCHINOV; 1992, p. 255)

Tudo o que é genérico adquire sentido e valor a partir do lugar único do singular que ocupamos. Nossa unicidade e insubstituibilidade comporta nosso não-álibi no ser e isso nos torna totalmente responsáveis pelos nossos atos. “ “Não-álibi” significa “sem desculpas”, “sem escapatórias”, mas também “impossibilidade de estar em outro lugar” em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo.” (BAKHTIN, 2007, p. 20).

Viver é responder. É assumir, a cada evento, uma posição axiológica de valor. E para isso, não há escapatória, já que não agir é também agir; não responder é também responder. Este é o lugar ético do fazer pedagógico que os professores ocupam diariamente no “existir evento” (BAKHTIN, 2007, p. 14) em sua prática na sala de aula e ocuparam também quando precisaram se reinventar na pandemia.

Bakhtin chama, em sua filosofia do ato, “existir-evento” como o momento único, irrepetível, singular em que os atos se concretizam. Há tantos mundos diferentes de eventos quantos são os centros individuais de responsabilidade. Para enraizar o ato, a participação pessoal de uma existência singular e de um objeto singular deve estar em primeiro plano, já que o eu é um representante de um grande todo e este grande todo que cada um é, não é composto por aspectos gerais, mas por momentos individuais concretos (BAKHTIN, 2007, p. 113). Por este motivo o professor é tão importante nas relações e processos de ensino-aprendizagem. Por isso sua presença nunca poderia ser substituída por robôs ou por inteligências artificiais, assim como sua presença em videoaulas gravadas perdem a toda riqueza do existir-evento das relações humanas.

São diferentes profissionais com histórias, pessoas que fazem diariamente suas escolhas práticas e pedagógicas pautadas nos mais diversos recursos que possuem, que responderam diferentemente às circunstâncias apresentadas pela pandemia. Cada uma com suas vivências,

com suas experiências, com suas formações, com seus suportes formam e são formados em ambientes educativos.

Foi um pouco mais fácil lidar com o computador, com a internet, para mim. Eu não conhecia o Meet, mas foi um pouco mais fácil para mim aprender como elas funcionaram. Para mim, a maior dificuldade não foi lidar com as tecnologias, mas estar longe das crianças. (Relato Malu, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu chorava! Eu pensava: “Eu não vou conseguir isso!”. A minha sorte é que eu tinha os meus dois filhos e eles tinham que ficar do meu lado. Sem brincadeira! E eles diziam: “Você consegue!”. E eu dizia: “Não! Eu não consigo! Fica do meu lado!”. Eles tinham que ficar do meu lado, senão eu parava. (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu tive que começar do zero! Eu nem sabia que podia fazer vídeo... eu nunca tinha feito! Aí, aqui na escola, fizeram uma reunião com a gente no Zoom, para gente ir mexendo em cada opção ali... aprendendo. E a gente tinha de montar os links e eu nem sabia botar link no Zoom. A outra professora que trabalha comigo é bem esperta. Ela me ajudou bastante. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Há uma profunda relação entre a linguagem, pensamento e o ato³⁰. O mundo é linguagem. Historicamente, a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento ativo, ou seja, no ato do existir evento. Somente nos tempos mais recentes a linguagem começou a servir ao pensamento abstrato.

Bakhtin e Volochínov (1992, p. 255) criticam, no livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, que o principal erro dos estudiosos é isolar, quase por completo, as formas de transmissão do discurso alheio do seu contexto de transmissão. Para ele, o verdadeiro objeto de estudo deve ser justamente a interrelação dinâmica entre o discurso alheio, aquele transmitido, que vem de fora e o discurso autoral, o transmissor, que vem de dentro. Pois na realidade, eles coexistem e se formam nessa interrelação e não isoladamente. Ou seja, o contexto transmissor e os contextos individuais de discurso do eu vivem em uma interrelação dinâmica. São reflexos da orientação social mútua entre as pessoas em sua comunicação.

Bakhtin e o Círculo trazem uma abordagem filosófica que pretende resolver a cisão entre o mundo teórico e o sujeito, apresentando a ideia do ato enquanto apreensão do mundo, numa perspectiva fenomenológica em que a cultura como um todo e cada pensamento estão integrados no contexto único do pensamento como evento. O tom emocionalvolitivo é o que permite a integração, abre o isolamento, propicia o pensamento participativo. Esse tom caracteriza o dar sentido, uma vez que, quando um sentido se dá, quando a realidade se instaura, já traz em si um valor e uma posição do sujeito. Essa concepção bakhtiniana apresenta, então, um sujeito que se faz na ação, no ato, no experimentar e colocar-se no mundo com uma atitude que implica, necessariamente, uma responsividade responsável. A autoria se constrói dessa

³⁰ Augusto Ponzio escreve sobre isso na introdução do livro Para uma filosofia do ato responsável de Mikhail Bakhtin (2017, p. 13).

maneira. O sujeito se faz na travessia do mundo que também o atravessa. Travessia, aqui, no sentido de ação, de colocar-se, de pensar participativamente, na concepção de Bakhtin. (LIMA, 2018, p. 10)

O sujeito, nesta pesquisa, é visto no ato, ele é a possibilidade de fundação do sentido e, desse modo, ele se faz, constitui-se como sujeito, enquanto se coloca, se posiciona, partindo de uma integração entre o mundo sentido e o mundo pensado. Esse posicionar-se é a realização do ato como possibilidade de ser/estar/fazer o mundo por ele sendo feito. O sujeito se faz no ato, se realiza na linguagem. Essa filosofia da linguagem, do ato e da moral, remete-me ao poema “Caminhante, não há caminho” de Antonio Machado (1999).

CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO

Tudo passa e tudo fica
 porém o nosso é passar,
 passar fazendo caminhos
 caminhos sobre o mar

Nunca persegui a glória
 nem deixei na memória
 dos homens minha canção
 eu amo os mundos sutis
 leves e gentis,
 como bolhas de sabão

Gosto de vê-las pintar-se
 de sol e graná, voar
 abaixo o céu azul, tremer
 subitamente e quebrar-se...

Nunca persegui a glória

Caminhante, são tuas pegadas
 o caminho e nada mais;
 “Caminhante, não há caminho,
 faz-se caminho ao andar...”

Ao andar faz-se caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a estrada que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho,
senão rastros no mar...

Há algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
ouviu-se a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,
faz-se caminho ao andar...”

Golpe a golpe, verso a verso...

Morreu o poeta longe do lar
cobri-lhe o pó de um país vizinho.
Ao afastar-se viram-no chorar
“Caminhante não há caminho,
faz-se caminho ao andar...”

Golpe a golpe, verso a verso...

Quando o pintassilgo não pode cantar.
Quando o poeta é um estranho.
Quando de nada nos serve rezar.
“Caminhante não há caminho,
faz-se caminho ao andar...”

Golpe a golpe, verso a verso.

É por esta via que enxergo a autoria de cada profissional de educação, não apenas no contexto pandêmico, mas durante todo o processo educativo. Como um caminho que se faz ao caminhar. Um trajeto que se constrói ao prosseguir, que se alarga conforme vai interagindo e fazendo relações por meio da linguagem. Passo a passo, de contexto em contexto, de escolha a escolha, criando o caminho enquanto o percorre. Somos uma autoria compartilhada à medida em que somos e pensamos do lugar/tempo onde habitamos e em relação com o outro.

Vejo da mesma forma o processo de autoria e escrita desta pesquisa: se constrói enquanto se faz. Se alarga e transforma quando ouve, quando vê, quando sente. Quando toca e é tocado pelo Outro. Faz-se e refaz enquanto se comunica e se vive sempre “inacabável”.

Conforme as conversas com as professoras fluíam, íamos falando sobre como foi atravessar o período pandêmico, principalmente, como foi mudar radicalmente a forma de ensinar repentinamente. Entre todas as conversas, a expressão que se repetiu com mais frequência foi a seguinte: “Foi difícil!”. Todas as professoras encontraram alguma dificuldade em atravessar esse período. Os motivos nem sempre eram os mesmos, assim como também não eram as mesmas as formas que cada profissional encontrava para contornar as contrariedades, apesar de todo o sentimento de medo, insegurança e incapacidade. Foram essas formas encontradas para superar os desafios que faziam os olhos de cada professora brilhar enquanto contava de suas experiências, de suas grandes e pequenas vitórias.

Ouvir aqueles relatos me fizeram lembrar do livro “Professora, sim; tia, não: cartas de quem ousa ensinar”. Paulo Freire (2021) escreve que para o exercício da nossa profissão é necessário coragem e ousadia de amar, de querer bem ao próximo e ao processo que implica comprometimento do sujeito no ato. A ciência que estudamos, contribuímos em sua construção – e costumamos objetivar –, é feita com todo nosso corpo, incluindo os nossos sentimentos, emoções, nossos desejos, os nossos medos, as nossas dúvidas, nossa paixão e também com a razão crítica.

Da mesma forma, o profissional que atua na educação, que faz ciência de sua prática³¹ quando reflete sobre ela, é sujeito pensador, avaliador e criador de seu fazer pedagógico. Este sujeito que vive neste mundo concreto é marcado pelo seu tempo e contexto e compartilha – em suas relações construídas no mundo animado e inanimado como condição fundamental da vida – das angústias, medos e dores de seu tempo. Conversar com aquelas mulheres vivendo aquele tempo trágico da realidade pandêmica foi um exemplo prático do que li.

³¹ Na quinta carta do livro, Freire faz relação entre a prática, a consciência da prática e a construção da teoria. Ou seja, explica que “a consciência da prática implica a ciência da prática” (FREIRE, 2021, p. 105).

É compreensível, portanto, que a palavra mais ouvida nas conversas de campo de pesquisa sobre a educação em tempos de pandemia tenha sido “difícil”. Não houve uma única conversa em que esse termo não aparecesse algumas vezes. Então, resolvi buscar nessas conversas e registrar aqui, o que os sujeitos apontaram como principais dificuldades. Na sequência, ressaltar quais foram as invenções criativas, as autorias que os auxiliaram a atravessar esse tempo. As barreiras citadas no contexto pandêmico foram encontradas nos mais diversos aspectos. Todas estabelecem uma grande relação com o medo.

6.1 “A GENTE FICOU APAVORADO! ”: A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM O MEDO

Seja pelo medo do devir, pela insegurança da própria saúde e saúde dos seus, pela fragilidade em que ficaram seus vínculos empregatícios, pelo medo do inesperado e o desconhecido formato de educação remota on-line, o medo do difícil (FREIRE, 2021, p. 73) estava impregnado em cada um dos profissionais da educação.

O medo da gente era perder a turma, vinha do medo da gente também perder o emprego. Eu não sabia nada! Não sabia mandar um e-mail! Mas ouvindo as colegas, percebi que teve gente que precisou se superar ainda mais... para manter o interesse das famílias em deixar as crianças na escola... não perder o emprego. (Roda de conversa, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Aí veio o híbrido... eles voltando para a escola... reunião... trabalhamos muito prevenção... medidas... e a gente ficava preocupada! Será que eles vão conseguir usar a máscara? Será que vão puxar? Naquela época, não tinha ninguém vacinado ainda, então era muita preocupação de ficar doente, né? Aí, a gente contou muito com o apoio da família para caso alguém ficasse doente, avisar... não levar para a escola... (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu moro com meus pais e meus avós e meu irmão, então, no começo, eu também me senti um pouco assim... eu chegava em casa, tomava banho e tentava não ter muito contato, porque eu ficava muito preocupada de levar o vírus para meus avós ou trazer aqui para escola também. Então, essa insegurança que as crianças tinham, eu também tinha... esse medo de como seria, e aos poucos a gente foi se adaptando, se acostumando com toda a situação. Nós estamos com eles desde o Jardim I... falar deles eu fico meio emocionada. (Relato Malu, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

E aí, teve esses “pós”, agora. Mais uma vez a gente se perguntou: “E agora? Como vai ser? A gente vai voltar presencial? Não vai voltar presencial? O que as famílias estão esperando, né?”. A gente não sabia. O medo, né? Também. Como que vai ser criança... eu principalmente com essa turma, né? Foi meu primeiro pensamento: Gente, eles têm 3 anos! Eles vão ficar de máscara? Como que vai ser essa questão de dividir? E até o espaçamento ali... como vai ser? Então, foi mais uma expectativa que foi criada, né? E o medo mesmo! Muita gente morreu! Eu fui contaminada e fiquei muito mal! Então, assim... bateu um medo. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Além de tudo, existia ainda um medo que era observado apenas nas entrelinhas das relações educativas. Tal medo era – perdoem-me a redundância – o medo de que todos esses medos estivessem estampados nas telas dos computadores e *smartphones* de cada casa em videoconferência, em fotos ou em vídeos. A tendência é de se mostrar bonito, seguro, impecável, perfeito.

Ouviram-se muito a queixa de professores que davam aulas para vários quadradinhos “vazios” e “mutados”, mesmo assim, tais profissionais precisavam manter suas faces confiantes e seguras, afinal de contas, há uma ideia de que os professores precisam manter essa imagem, pois se não sabem o que estão fazendo, como podem querer orientar seus alunos? Essa ideia ficou bem clara nas conversas e abaixo segue um fragmento de sua fala.

Ficava nervosa, porque eu sabia que tinha pais assistindo junto com os alunos e eles ficavam vendo aquela minha fraqueza. E eu pensava: “Eu tenho que mostrar que está tudo bem”, principalmente porque é cobrado do professor essa postura. Na sala de aula, a gente se resolve com os alunos, agora, assim, você fica aberta para todo mundo. Todo mundo vê. Todos da casa ouvem a gente dando aula. Então, é uma insegurança enorme! Aí, a aula caía... aí eu não conseguia inserir aquilo que eu queria... não conseguia puxar vídeo. Era uma loucura! Eu chorava! (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Olha... foi difícil, viu? Porque foi tudo muito rápido! A gente teve que ir para o remoto sem um preparo prévio, porque não tinha como. Foi como se a gente tivesse entrando na sala de aula pela primeira vez... sabe? Que dá aquele frio na barriga? Foi a mesma sensação. Porque você fala com a criança que está ali junto da família... na rotina da casa da criança. Então, tem TV ligada, tem pai passando, tem pai assistindo junto... então, o que que eu vou falar? Será que dá para falar da mesma forma que eu falo na sala de aula? (Relato Suzana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Freire explica que sempre há uma relação entre medo e dificuldade. Algo é difícil, quando há algum obstáculo a ser superado, quando é necessário que se faça algo penoso para enfrentar ou lidar com certa situação. E o medo é um sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário. O autor explica que a relação está no sujeito que passa pela dificuldade e teme a situação.

(...) há ainda outro elemento componente que é o sentimento de insegurança do sujeito temeroso. Insegurança para enfrentar o obstáculo. Falta de força física, falta de equilíbrio emocional, falta de competência científica, real ou imaginária, do sujeito. (FREIRE, 2021, p. 74)

O medo é concreto – mesmo que o perigo seja fictício – e pode paralisar. A questão é não permitir que esse medo nos paralise ou nos convença a desistir de enfrentar os desafios sem antes lutar. Tal medo nos vence antes mesmo de que possamos tentar. É necessário observar friamente, analisar se nossa capacidade está à altura do desafio, se está além, ou se está aquém.

“Tem professor que diz que não está conseguindo, porque nem tenta! A gente precisa sempre ir buscando o novo.” (Relato Luiza, arquivo a pesquisadora, dezembro de 2021).

Se mesmo depois da reflexão, a conclusão que se chegou é de que se está aquém das dificuldades, há uma grande chance de que tal tarefa ou situação possa ser vencida com ajuda de alguém que já tenha aquela habilidade ou competência. “Um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos ou professores, é o de recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos” (FREIRE, 2021, p. 75). O autor usa o exemplo do estudo e leitura como um ato de sucessivas superações de desafios frente aos medos. O estudo é uma ação exigente que acontece em um processo nos quais dores e prazeres fazem parte. Uma sucessão de vitórias e derrotas, dúvidas e alegrias, um percurso que exige disciplina rigorosa inerente ao caminho e que gera fortalecimento para superação dos obstáculos.

Sendo assim, o exemplo que Paulo Freire descreveu para falar do medo do difícil, no que se refere à compreensão de um texto ou ao estudo para compreender, pode ser relacionado também ao fenômeno do medo de lecionar nas aulas on-line. Foi um momento extremamente desafiador para todos, não só por ser novo, mas por exigir rapidez de desenvolvimento e formação para resolução de novas demandas.

6.2 “A GENTE TEVE UMA SEMANA PARA PENSAR JUNTO E RÁPIDO”: OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO REPENTINA

Sem sombra de dúvidas, um obstáculo muito citado nos discursos foi a formação repentina que os professores foram submetidos para que pudessem lecionar na pandemia. Muitos foram os relatos de insegurança em usar dispositivos tecnológicos pelo sentimento de incapacidade de se habilitar em tão curto espaço de tempo.

Em 2020, a gente teve uma semana para pensar junto e rápido... em questão de dias... a escola não ficou parada... em questão de uma semana a gente já estava on-line. Poxa... foi um baque, assim. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

O ruim é que não tivemos uns dois meses para aprender isso aqui. Não! Era coisa de uma semana! (...) A gente precisava pensar rápido. Mas fui me surpreendendo, porque fui aprendendo rápido também. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Eu tive que começar do zero! Eu nem sabia que podia fazer vídeo... eu nunca tinha feito! Aí, aqui na escola, fizeram uma reunião com a gente no Zoom, para gente ir mexendo em cada opção ali... aprendendo. E a gente tinha de montar os links e eu nem sabia botar link no Zoom. A outra professora que trabalha comigo é bem esperta. Ela me ajudou bastante. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Quando eu cá aqui e me deparei com toda essa tecnologia... foi um pouco assustadora. Porque eu vi meu filho ali, adolescente, tirando de letra, mas para gente não foi tão simples assim. (Relato Rose, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Aí, a gente teve essa surpresa. Quando chegou de repente, uma correria pra aulas remotas. E todo mundo falava: “meu Deus, como que mexe nesse programa? Como que funciona esse Google Meet? Como que compartilha?”. A gente teve muita dificuldade. Eu tive muita dificuldade no início. Fui treinando, assim... abria... porque nem tudo que a gente faz aqui a gente consegue on-line. Então, a gente teve que ser muito criativa mesmo para atender as crianças. (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

A gente ficou uma semana só parado e, logo em seguida, já entramos com o sistema remoto que, eu vou contar para você, quando falaram assim: “você vai...” porque foi coisa assim... tivemos uma reunião segunda ou terça e na quarta a gente já ia começar a aula. E aí “é no aplicativo tal, você vai ter que fazer assim, assim e assim”. Eu disse: “E agora? Até chorar! Jesus! O que eu vou fazer da vida?” (Risos) não... porque a gente não sabia usar... não sabia mexer... entrou todo mundo em desespero. Mas, aos poucos, a gente foi se adaptando com o aplicativo que a gente estava usando e foi andando. Mas... alfabetizar na tela. Como é que faz? (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, 2021).

Quando falaram: “amanhã, depois de amanhã vocês começam a aula on-line!”, as meninas começaram a mandar Whats: “como é que a gente fazer isso e aquilo?”, porque ninguém nunca tinha feito! Aí, fizeram uma reunião com a gente usando o aplicativo, falando: “Você aperta aqui, faz assim... você abre aqui...”. E eu pensei: “Gente!!! E agora???”. Mas aos poucos foi fluindo e saiu. Graças a Deus! (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro 2021).

Essa conjuntura não aconteceu diferente em outros lugares do país. De acordo com Diedrich, Santos e Brambilla (2021), existe um saber construído e institucionalizado socialmente que consiste em manter a realização do fazer docente mesmo quando mudam as condições de sua realização, como aconteceu na pandemia.

Isso é tão verdadeiro que o trabalho docente, na maioria das escolas brasileiras de Educação Básica, públicas e privadas, praticamente não parou, desde que se iniciaram as medidas de distanciamento social no país, obedecendo a um dever fazer tido como esperado: os professores de todo o país, e, aqui, estamos nos limitando a olhar para a situação do Brasil, em questão de dias, tiveram de se adaptar a um novo modo de interação com seus alunos, a distância, com o recurso de tecnologias digitais com as quais não estavam habituados, situação completamente atípica e inesperada. No entanto, no imaginário da comunidade em geral era esta a ação esperada: instituições de ensino, governo, pais, alunos e opinião pública passaram a cobrar dos professores a continuidade de uma suposta regularidade no desenvolvimento das aulas, como, se, de fato, isso pudesse representar uma certa normalidade em meio ao caos instaurado pela ameaça da pandemia de COVID-19. Plataformas digitais passaram a representar o espaço de encontro para muitos professores e seus alunos, videoaulas passaram a ser diariamente organizadas e grande parte dos professores rapidamente procurou se adaptar a essa nova realidade, sem deixar transparecer maiores lacunas em seu fazer docente. (DIEDRICH, SANTOS, BRAMBILLA, 2021, p. 6)

Isso acontece porque, ainda segundo os autores, o maior responsável por organizar as práticas pedagógicas adaptadas ao contexto, tempo, espaço, realidade dos sujeitos é o professor.

É o docente que tem a função de mediador do conhecimento, guia das atividades e organizador dos espaços pedagógicos e, portanto, tem um papel muito expressivo na interação dialógica entre os sujeitos. Ele tem a responsabilidade de propor as discussões entre os sujeitos e conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (2010) escreveu que sempre houve um descompasso entre o ideário docente e a realidade. Contudo, mesmo em meio aos conformismos, aos conflitos e resistências, o professor sempre precisou adaptar-se às condições impostas pela realidade apresentada, até mesmo quando em posição de exclusão.

O contexto pandêmico fez com que emergissem novas necessidades para as quais não fomos preparados como sociedade e como docentes. Rapidamente, precisamos reinventar todo o processo educativo, revendo nossas metodologias, práticas pedagógicas, avaliações e nos alfabetizando em uma nova linguagem por muitos desconhecida, rompendo paradigmas. (GRACINO, 2021, p. 6).

Muitos não estavam preparados para as tais circunstâncias as quais eram necessários letramento tecnológico, a formação de práticas pedagógicas em ensino on-line, além de equipamentos como internet estável, celular e computador com memória e processadores suficientes para suportar grande quantidade de fotos e vídeos e se manter em plataformas digitais sem travar ou cair a todo momento.

6.3 “OLHA, GRAÇAS A DEUS EU TINHA UM COMPUTADOR! ”: COMO FOI A EQUIPAÇÃO TECNOLÓGICA DO AMBIENTE EDUCACIONAL REMOTO?

Foi necessário que os profissionais se equipassem rapidamente para atender às demandas da educação remota. A maioria dos profissionais da educação no país precisou adquirir equipamentos tecnológicos repentinamente ou ter seus equipamentos atualizados, assim como seus pacotes de dados da internet ampliados.

Olha, graças a Deus eu tinha um computador! Quando eu estava na faculdade, eu comprei um computador. Não é dos melhores, às vezes ele começava a atualizar no meio da aula... então, eu tive um pouquinho de dificuldade. A internet até que não. Ela funcionava bem... mais com computador mesmo. Eu fazia tudo do meu quarto. E adaptava tudo. Quando eu ia contar história, eu colocava mural na parede, virava as mesas. O quarto não é muito grande... é pequeno meu quarto... eu mexia nos móveis para conseguir fazer um cenário legal e montava um figurino. (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu tive um pouco dessa dificuldade com essa questão do equipamento. Eu tive que pegar do meu marido. E tinha dia que ele ficava só esperando a aula acabar para ele usar. Tinha dia que eu entrava do celular mesmo e pedia para minha auxiliar me

ajudar. E também mudei, bem na época. Eu morava em uma quitinete... uma casa muito pequena mesmo, e aí eu consegui mudar... acho que foi uns 2 meses antes. E graças a Deus foi tranquilo. Até falo com eu marido hoje... que Deus faz tudo certo, porque se estivesse na outra casa que eu estava, ia ser bem mais complicado. Era porta com outra casa... ia ser bem difícil. Mas pelo fato de eu não ter filho também ajudou bastante. No mais, era só barulho externo mesmo... cachorro, caminhão do gás passando. Só senti dificuldade com relação a equipamento mesmo... internet que às vezes falhava. Aí, eu mandava uma mensagem no grupo dos pais, mas conseguia... 90 por cento das aulas eu consegui dar, foi tranquilo. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A internet foi bem complicada... porque às vezes não tinha e, aí, ficava complicado dar aula... o computador eu precisei atualizar. Eu tinha já, mas precisei formatar... atualizar, porque o aplicativo era pesado. (Relato Bianca, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

No início, a internet não pegava muito bem... eu tive que aumentar o plano de internet para alcançar. Eu mudei meu quarto, mas isso foi pelo conforto mesmo. Eu não tinha uma mesa, trabalhava da minha cama. Então, me atrapalhava um pouco. Então, tive que investir em uma mesa, uma cadeira, separar mesmo um ambiente para não dar aula da cama (...) eu já tinha computador com câmera, mas precisei trocar meu celular porque a memória não dava conta... Mas não necessariamente por causa da aula. Para conseguir armazenar todas as fotos e arquivos, eu criei mais 3 e-mails... Eu fiz uma reforma no quarto, porque meu quarto era uma cozinha e ano passado eu comecei a passar muito mais tempo no meu quarto. Então, eu pintei, mudei tudo. (Relato Malu, arquivo pessoal da pesquisadora, dezembro de 2021).

A única coisa foi que eu tive que comprar um computador novo, porque o meu era antigo e não rodava o Zoom e eu ficava no do meu marido, mas ele precisava. Aí, eu ficava às pressas... vi o mais barato, o que chegava primeiro e foi esse que eu comprei. (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A professora Liu Katrini, compartilhou em suas redes sociais que foram os professores que contribuíram com o financiamento da educação remota no país. “Eles vão sempre dando um jeitinho pegando aparelho emprestando, comprando cartão de memória, lousa digital, pacote de edição de vídeo, aplicativos para fazer aula”³².

Dias, Cunha e Pinto (2020) corroboram com o cenário afirmando que, no Brasil, o acesso a computadores, celulares ou à internet de qualidade ainda é precário ou inexistente para muitas realidades, de acordo com o levantamento feito pelas secretarias de Educação de Estados e municípios, e alegam também que um número alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades on-line, avaliar os estudantes remotamente e até mesmo produzir aulas gravadas e on-line.

Na pandemia, grande parte das escolas fizeram o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, contudo, sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. A Unesco (2020) aponta a

³² Perfil no Instagram: https://www.instagram.com/liu_katrini/

necessidade de repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD e o ensino presencial.

6.4 “A GENTE TEM QUE CONCILIAR TRABALHO, FAMÍLIA, FILHO, MARIDO, TUDO JUNTO, NÉ?”: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO

No ano de 2021, o número de alunos matriculados na escola pesquisada aumentou. Foi de 713, em 2020, para 751. O quantitativo de professores do Colégio de Aplicação, da Educação Infantil ao Ensino Médio, neste período, formou um total de 47 docentes, sendo 41 mulheres e 6 homens. Observa-se nos números citados acima uma quantidade muito superior de mulheres assumindo essa profissão, principalmente em turmas com alunos mais novos. Sobre isso, cabe aqui abrir um parêntese para fazer uma breve reflexão de gênero na profissão professor.

A docência configura-se como uma esfera profissional de estreita relação com a mulher e, dentre as profissões, foi associada ao contexto feminino como possibilidade de trabalho. Foi a possibilidade de conciliar a atuação docente com as atividades domésticas e de garantir mão de obra para a educação primária, contexto pouco procurado por homens, que assegurou a oportunidade de a mulher exercer uma profissão que não interferiria no papel de esposa e de mãe (PESSOA, MOURA, FARIAS, 2021, p. 167).

A aceitação no magistério liga-se às exigências na profissão de um corpo profissional comprometido com a disciplina e o cuidado com as crianças. Na conjuntura social, a inclusão da mulher nesse mercado foi movida por discursos que alimentaram o estereótipo da professora como possuidora de uma vocação para cuidar de crianças e nutrir com mais facilidade relações afetivas. Chamon (*apud* PESSOA, MOURA, FARIAS, 2021, p. 167) afirma que “era preciso de um corpo estável de profissionais que não buscasse no salário o motivo de seu ofício”.

Paulo Freire faz uma reflexão, neste mesmo sentido, em seu livro “Professora, sim; tia, não: cartas de quem ousa ensinar”, e problematiza o motivo pelo qual professoras são chamadas de “tias”. Ensinar é uma profissão que envolve certas tarefas, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento que tias não possuem. Ser tia é ter uma relação de parentesco, ser professora é ter uma profissão.

Portanto, é urgente retirar a sombra ideológica de “tia” repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação com professora. A tarefa de ensinar é um ato profissional que exige amorosidade, criatividade, competência científica. Contudo, se recusa à estreiteza científicista que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. “Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num quefazer de seres pacientes, dóceis,

acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode ser conciliado com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo.” (FREIRE, 2021, p. 29).

Mais uma reflexão a ser feita, nesta direção, é o fato da sobrecarga de trabalho entre as mulheres devido à divisão desigual de papéis no lar, que se acentuou para muitas trabalhadoras durante o período pandêmico. O Ensino Remoto provocou, para grande parte, às professoras, segundo o artigo “A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia” (FREIRE, 2021, p. 30) um cenário de “desordem, de acúmulo de tarefas, maior do que o cotidiano de trabalho presencial, o que não nega que essa sobrecarga já se fazia presente.” É notória a desigualdade existente nesta relação social da mulher trabalhadora, exigindo embates e lutas constantes pelo reconhecimento dos diferentes papéis sociais exercidos no contexto feminino. Nesta pesquisa, esta dificuldade apareceu nos relatos abaixo.

Olha, eu não vou dizer que foi fácil, porque quando a gente está em casa, a gente tem que conciliar trabalho, família, filho, marido, tudo junto, né? Era assim: “Agora faz silêncio que eu vou dar aula, entendeu?” Aí, eu deixava meu filho na casa da minha mãe na hora do colégio. Se não eu não conseguia dar aula. Teve um dia que eu deixei ele em casa, porque era uma aula que não exigia tanto de mim. Aí, de vez em quando, ele vinha e dizia: “Mãe, deixa eu ver seus alunos?”. Aí, eu deixava ele ver um pouquinho... falava com as crianças, mas eu sabia que não podia deixar ele por ali, porque senão ele vinha mesmo. Então, assim... foi uma adaptação... eu tive que me readaptar a dar aula. Foi um novo desafio na minha vida. E, graças a Deus, eu consegui vencer. (Relato Luiza, Arquivo da autora, dezembro de 2021).

Foi muito difícil, porque a família não entende que a gente está ali trabalhando. Por exemplo, eu moro com a minha mãe e ela ficava: “Filha, vai fazer isso para mim...”. E eu dizia: “Mãe, a câmera está ligada... mãe, agora eu estou fazendo planejamento”. (Relato Alice, arquivo da autora, dezembro de 2021).

De acordo com Abramowicz e Park (2020, p. 8), o tempo de pandemia para muitas mulheres foi uma inflexão, pois estar confinada ao lar, depois de anos de luta para ocupar o espaço público, saindo do espaço restritamente doméstico, é um retrocesso na história social de luta contra o machismo e patriarcalismo, estruturas sociais por vezes violentas e misóginas.

6.5 “A DIFICULDADE FOI ESTAR LONGE”: MEDIAÇÃO COLABORATIVA ENTRE FAMÍLIA E DOCENTES

A distância entre professor e aluno foi muito citada como fator dificultoso do trabalho na pandemia, pois exigiria uma mudança drástica na rotina do fazer pedagógico para que ele continuasse dinâmico, democrático e criativo. Além disso, para que funcionasse,

principalmente com as crianças menores, seria necessário uma grande parceria, disponibilidade e organização das famílias.

A mediação pedagógica é a atitude de se colocar como motivador da aprendizagem, como propositor e condutor de situações de aprendizagem, como mediador entre o estudante e o conhecimento (VYGOTSKY, 1984), destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate, a proposição de situações de aprendizagem e a afetividade nessas relações interativas, dialógicas.

Não é nosso objetivo neste trabalho nos aprofundar nesta temática, mas é importante saber para esta análise que, para Vygotsky, há sempre uma distância entre o que o aluno sabe e o que ele já tem potencial para aprender. Esta fronteira é conceituada como Zona de Desenvolvimento Proximal. É nesta fronteira que o professor atua.

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

É o professor quem assume este papel de orientação no que se refere à currículos escolares. Entretanto, fazer este papel de interação como proposição, acompanhamento e colaboração mediados por mídias digitais foi um desafio muito grande para os professores de crianças mais novas.

No on-line, a gente sente mais limitação que a tecnologia nos traz... não tem aquele olho no olho... Mesmo não podendo abraçar (no contexto pandêmico), a criança encosta da gente e a gente dá aquele tapinha assim nas costas... até para ajudar a lidar com as frustrações deles. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Na sala, eu vou de mesa em mesa, vejo se estão fazendo o movimento correto... Não tem como passar a letra on-line e conferir... porque a gente não consegue conferir o que ele está fazendo. No início, era pouco tempo, eu pedi um tempo maior... porque a alfabetização é muito “eu e você”... a gente precisa de estar junto. Deu para fluir, mas foi muito difícil. Quando eles são muito pequenos, precisam de ajuda para tudo... abrem o livro de cabeça para baixo... choram porque não acham a página... e eu gosto, também, de na hora de corrigir, não dar errado, mas chamar a criança e pedir para ela ler novamente e fazer a própria revisão. Ela mesma vê que está faltando uma letra... Porque se eu pego minha caneta vermelha e coloco um xis ali em cima, para ele não faz diferença nenhuma. É um trabalho mais demorado, mas que surte muito mais efeito, porque ele precisa olhar o erro e pensar sobre ele para reescrever. A criança não fica conferindo onde errou e como faz para arrumar, se está de caneta vermelha. Para ele, fica sem significado. Então, assim que eu posso, vou chamando um por um para pensar sobre sua escrita. E isso leva tempo. Nisso, um auxiliar ajuda muito. Otimiza o tempo... a gente consegue fazer mais do que a gente faz. Enquanto eu pego um por um, ela vai fazendo atividade para o coletivo... ajuda demais. (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A dificuldade foi estar longe. A gente tinha tido um tempinho com eles... o desafio foi adaptar as atividades para que eles pudessem fazer de longe... da casa deles. (Relato Malu, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Foi ruim estar fora de sala? Foi... tinha que ter aquela paciência... tinha criança que ficava no vídeo chorando e o pai ficava ali do lado para ver se o filho conseguia ler, se conseguia entender o que eu estava falando... foi um impasse danado! E todos os dias eles ficavam me mandando mensagem, né? Era um incômodo para mim. Eu ficava agoniada dentro da minha casa por não poder dar uma atenção maior para o aluno. Eu fiquei muito incomodada por não saber como a gente vai atingir. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Dada a distância física, professores e alunos precisavam contar com mais efetiva participação da família a fim de propiciar e auxiliar no manuseio dos equipamentos e mídias digitais, organização do tempo e do espaço para estudo e ser o “companheiro mais capaz” que auxilie o aluno na resolução de problemas. E, mais uma vez, classes de Educação Infantil teriam uma dificuldade maior dada a necessidade de maior suporte aos alunos de menor faixa etária.

O que se percebeu na realidade, foi que assim como os professores precisaram se formar repentinamente para pensar em propostas didáticas que atendessem às novas demandas educacionais, as famílias também precisaram se apropriar de como poderiam exercer seu papel de mediação adequadamente.

Por isso que eu bato na tecla da família... de como a família é importante quando é muito parceira... porque tem dia que a família vê que a criança não está bem e diz: “tia, amanhã ele vem... qual atividade tem para ele fazer que eu faço com ele”. Que era importante ele estar ali, mas também respeitando o tempo dele. E realmente, depois que ele voltou, ele estava juntinho com as outras crianças... e os que não entravam no on-line estavam com mais dificuldade para reconhecer seu nome, o nome das letras, os desenhos eram limitados. Aqui, a gente usa muito A3, algodão cru e a gente pede para as crianças explorarem bastante as cores, as tintas e os que não entravam on-line faziam só um rabisquinho... usavam uma cor apenas... não usava todo o espaço que tinha... então, a gente via o quanto é importante você estar ali mesmo recebendo as intervenções, né? Mas, também, aqueles que não estavam fazendo atividades tão elaboradas, ao entrar em contato com as outras crianças começaram também a desenvolver seus desenhos. Aí a gente vê a importância da mediação. Ter alguém ali incentivando... alguém ali intervindo “vamos usar outras cores? Vamos explorar mais? Olha o nosso corpo! Quais características você está vendo?” (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Quando a aluna chegou, a gente viu o reflexo da pandemia... a gente avaliou como era que as crianças estavam mesmo. Mas não é só a pandemia... são pai, mãe que deixou de assistir seu filho. Que precisou trabalhar. Eu sei. Eu sou mãe... eu sei que a gente teve que trabalhar, né? Mas a gente também tem um filho em casa, né? Para poder cuidar... para poder dar atenção, né? E muitas das vezes os pais jogam a culpa na gente, né? “É o professor que não soube ensinar minha filha!” Mas é uma dupla jornada: casa-escola. Tem que andar junto, senão a gente não consegue ter o resultado final. Se a gente só batalha daqui, ou se eles só batalham de lá, a gente não tem um resultado 100%. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Contamos muito com o apoio da família... porque aquele que a família não estava ao lado, realmente, teve um pouco mais de dificuldade. Ano passado a turminha era

muito boa... com famílias muito participativas, presentes... então deu para andar. (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Desta forma, a não participação da família no processo escolar durante a pandemia gerou inúmeros prejuízos aos estudantes e também dificultou o trabalho do docente no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Assim como o contrário, a participação da família não foi apenas importante, mas imprescindível para que os profissionais da educação pudessem realizar seu trabalho.

Percebeu-se também nos relatos que a mediação colaborativa entre família-professor também gerou alguns conflitos no que se refere à expectativa dos professores pelas maneiras as quais as famílias intervinham, mediavam, assim como interferências ou críticas dos pais pelas formas ou conteúdo que os professores propunham. Estes embates puderam ser percebidos nos relatos abaixo. Contudo, não se pode exigir que as famílias saibam como fazer tais mediações, tampouco compreendam as escolhas dos profissionais de determinadas práticas e conteúdos haja vista a provável não formação pedagógica dos pais.

Outra coisa que dificultou muito foi que os alunos desacostumaram a ler, sabe? Eles não querem mais ler... a gente tem que ficar incentivando a ler... para eles acharem as respostas. Em casa, era tudo ali fácil... com a mãe. E a gente sempre dizia: “É para o aluno!”. As mães querem mostrar que o filho faz tudo certo e elas não percebem que o erro sempre é válido! Vai ajudar a aprender, né? Então, eles desacostumaram muito a ter que ter a resposta para eles. E esse ano a gente teve, no ensino híbrido, essa dificuldade. Incentivar o aluno a querer... a buscar. Nossa... que difícil! Até final do ano a gente ficou nessa luta! (Relato Suzana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

No jardim 3, os pais ficam naquela expectativa... eles já sabiam a abordagem da escola, já conheciam a forma que eu trabalhava (porque, aqui, a gente segue a turma durante os 3 anos de jardim), mas eu senti muito forte dos pais: “Agora a gente está em casa e meus filhos não estão aprendendo nada!”. Saem umas cobranças de “Não vai ensinar a ler? Não vai ensinar número?”. Era uma pressão muito grande, porque a forma que a gente tem que trabalhar aqui na escola de ouvir o aluno, de explorar a natureza, de ter esse contato... e eu pensei: “E agora? Como é que eu vou fazer isso pelo computador? Como eu vou propor?” Porque a gente usa folha também, lógico, nos registros das crianças, mas os registros são feitos de várias outras formas também... através da fala, através da fotografia, através de acompanhar mesmo essa criança no dia a dia. Nessa percepção dos relatos que eles trazem. E eu pensei: “Caramba! E agora? Como vai ser?” Então, de primeira foi um susto para todo mundo, mas a gente custou para não perder essa essência da escola. Não mandar mesmo folha impressa, nada disso! Então, fomos buscar o que essa criança tinha em casa. Como eles estão se sentindo... algumas crianças não tinham a família do lado, porque muitos pais ainda continuaram trabalhando. Então, foi um período muito difícil de adaptação mesmo. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Esta realidade aconteceu em todo país na época de pandemia. Com relação a isso, no ano de 2020, um áudio de WhatsApp viralizou. O aluno João Vitor dos Santos, de seis anos, morador da cidade de Lagoa Vermelha – RS, enviou um áudio para sua professora, Benice

Matos, enquanto as aulas presenciais da rede estadual que estudava estavam suspensas e vigorava o Ensino Remoto. No áudio, o guri dizia o seguinte: “Sem você, professora, eu não consigo aprender bem. A mãe não é igual a você. Você tem as manias de ‘prô’. A minha mãe não tem. Ela trabalha num restaurante. Ela só tem a mania de fazer comida. Desculpe te incomodar agora, só que eu queria falar para senhora isso.”³³

Aqui fica nítida a percepção do menino a respeito do repertório de conhecimento que a professora tinha de maior profundidade para ser a “parceira mais capaz” a fim de o auxiliar no processo de alfabetização e escolarização e qual seria o repertório de conhecimento que a mãe possuía um maior domínio. Esta nova perspectiva por parte das famílias com relação à mediação escolar trouxe à tona a discussão a respeito da profissão docente no sentido da percepção de que conhecer os conteúdos curriculares não seria suficiente para ensiná-los às crianças. Muitas famílias puderam compreender e valorar os conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação dos professores e na experiência profissional docente.

Às vezes tinham algumas crianças desacompanhadas e a gente ficava louco porque falavam cada coisa! E ficavam... “Tia, me ajuda! Me ajuda! Me ajuda!” e eu dizia “Calma! A tia vai ajudar!”. E os outros pais, às vezes, que ficavam lá acompanhando, né? Me mandavam mensagem perguntando: “Tia, como é que você consegue? Como é que você aguenta?” E eu respondia: “Calma. A gente vai conseguir! Eu ajudo vocês”. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

E a “tia” ajuda mesmo. A professora é formada para assumir a condição de interlocutor mais experiente nos processos de instrução formal escolar e isso implica a apropriação de produtos culturais tomados como objetos de instrução, sinalizando a relevância da intensificação das vivências com eles. A educadora, portanto, pode conduzir o interlocutor menos experiente, “de modo a orientá-lo no percurso de sua autorregulação da conduta” (CAVALHEIRO, MOSSMANN, 2021, p. 233). Ou, no caso de pais sem formação pedagógica, no auxílio e orientação de tais sujeitos à conduta de seus filhos.

Ao mesmo tempo, o professor é sujeito, agente social, situado no plano da história da cultura em tensão entre o singular e o genérico, cujas vivências sinalizam algumas especificidades nas relações humanas, como o uso e a valoração da linguagem, tendo em vista o repertório cultural, condição socioeconômica, acesso a bens de cultura, entre outros fatores importantes na construção das subjetividades.

³³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/05/20/com-aulas-suspensas-menino-de-lagoa-vermelha-manda-audio-a-professora-sem-voce-eu-nao-consigo-aprender.ghtml>
Acesso em: 21 jan 2023.

Nesta perspectiva, as relações de instrução são relações intersubjetivas em processos de instrução formal por meio da linguagem, que faculta o desenvolvimento cultural do ser humano e de suas funções psíquicas superiores. Isso significa que nenhum processo de instrução pode ser determinado no mesmo modo de operar. Cada profissional buscará nas relações com outras subjetividades, novas formas de agir, de fazer funcionar, de compreender os objetos culturais determinados através de estímulos externos e signos elaborados socialmente. Na educação remota com crianças, novas subjetividades entraram nessa relação com papel de interlocutor mais experiente, tornando este processo mais complexo.

Visto, então, o educador como sujeito, com tudo que o permeia e o constitui, inserido nessas relações intersubjetivas, nas condições contextuais que já apresentamos, veremos quais foram os caminhos que os professores desta pesquisa encontraram para dar continuidade em sua prática.

6.6 “A GENTE FEZ MUITA LOUCURA! EU ME FANTASIEI DE BRUXA, CINDERELA, PIRATA... TUDO PARA CHAMAR ATENÇÃO”: PROCESSOS CRIATIVOS E AUTORIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO

Nóvoa (2022) lançou um livro chamado “Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar”, que descreve muito bem a respeito das transformações e dilemas das rotinas escolares atualmente, principalmente no atravessamento das crises sanitárias e uso de tecnologias. Logo na apresentação, o autor traz uma excelente reflexão sobre um tema que vem ganhando espaços nas discussões sobre educação. Tal assunto é o futuro sem escolas e sem professores, pois os mesmos poderiam ser substituídos por dispositivos tecnológicos com inteligência artificial, podendo acontecer em qualquer lugar com auxílio da tecnologia e aulas presenciais virtuais.

O autor escreve que isso seria “um futuro sem futuro”, pois não existe educação sem trabalho em comum num espaço público. Não existe educação sem relações humanas, relações estas marcadas por imprevisibilidade, vivências e afetividade. Não pode haver educação sem encontro entre aluno e professor mediados pela cultura. Ou seja, não há educação sem o encontro com o Outro.

Esta é uma questão central neste trabalho. Para Bakhtin, o eu, sem o outro é nada. Não se é eu sem outro! É o outro que me dá acabamento. O eu é incompleto, inacabado ou ainda inconcluso. Tomo consciência de mim, pelo outro. O outro é meu ponto de partida e também meu ponto de chegada, porque é o outro que me faz pensar e é para o outro que falo o que

penso. Nascemos pelo menos duas vezes (SILVESTRE, 2014, p. 46). Nosso primeiro nascimento é o biológico; o segundo é o social. Esse segundo nascimento é que nos torna humanos. É o nascimento para cultura. As coisas, o mundo e os eventos se constituem na relação entre duas ou mais pessoas, duas ou mais consciências, uma vez que os valores são interindividuais, movem os sujeitos em interação. Bakhtin e Volochinov (1992, p. 129) definem consciência como um ser em transformação que se alarga para receber outro ser em transformação. Ou seja, um ser em devir que se abre para outro ser em devir.

Nesta perspectiva, a escola é este lugar de encontro com o diferente, de interrelação com a cultura, de conversa com toda a diversidade de pensamento que se pode encontrar, e, portanto, lugar de alargamento de ideias, seres, consciências e humanidade. Local de transformação e ampliação dos seres humanos. De junção de subjetividades trabalhando em conjunto no mesmo espaço/tempo. Esse é o principal motivo da importância da escola e de sua preservação, bem como a preservação dos professores que mobilizam saberes, organizam os espaços e se mantêm disponíveis para se relacionar e propiciar a interação entre pessoas e saberes.

Em tempos dramáticos em que o espaço escolar e professores têm sido descredibilizados, é importante reafirmar o valor da instituição como local único imprescindível na formação dos sujeitos entre si e dos profissionais da educação como mobilizadores desta junção e construção de saberes, emoções, cultura, itinerâncias pessoais e de grupos diversos.

Nada substitui um bom professor que mobiliza pessoas e organiza ambientes em favor da troca. Segundo Oxford Language, “Mobilizar” significa conchamar (pessoas) a participarem de uma atividade social, política ou de outra natureza, insuflando-lhes entusiasmo, vontade etc. E é exatamente isso que os profissionais da educação se esforçaram para continuar fazendo com Ensino Remoto.

Veremos a seguir a busca por estas mobilizações por meio de aulas via mídias digitais na pandemia. Cada professora fez o que pode para motivar, de acordo com seu repertório, suas vivências, habilidades e subjetividades, para entusiasmar as crianças a se envolverem em relações com colegas, materiais e saberes.

A gente fez muita loucura! Eu me fantasiei de bruxa, cinderela, pirata... tudo para chamar atenção. Cada semana eu inventava um personagem para chamar a atenção deles, na hora no conto sexta-feira. Contar e dramatizar a história para eles. Bonequinha de chuquinha... com bonequinha no colo. (Risos). Tudo isso para chamar essa atenção e despertar o gosto pela leitura. Para mostrar para eles que a gente estava ali... estava junto. Toda semana era um momento muito esperado... o dia que eu vinha de eu mesma eles perguntavam quem viria. Teve um dia que eu disse que era eu mesma e inventei para eles que era minha irmã gêmea. Eu fazia muitas dessas loucuras... vir fantasiada... porque a gente gosta. A gente inventa moda e gosta. Como meu marido mexe com teatro, eu tinha muita coisa... eu gosto de fazer essas loucuras

e as crianças gostam também de ver. (Olhos brilhando). E deu para ir... (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A gente trabalha com livros paradidáticos... a gente busca aquela história em outros suportes... tentava recontar de outra forma... em vídeos no Youtube... com fantoche... encenação e eles adoram! Muito bom acordar!!! Se eu for pensar em minha prática em 2019, eu vejo o quanto eu era uma professora maçante... que só usava livro, caderno e agenda. E não tinha o tempo do on-line, da informática, porque eu não conhecia essa parte de tecnologia. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Aqui no colégio, a gente tem um projeto aqui na escola que se chama “Conta conto” que quem faz são as professoras auxiliares. A gente fez show de talentos. As crianças faziam muitas coisas, teve uma aluna que tocava violino... ela tocou on-line para gente. Contação de histórias, fiz muitas durante o ano, e, assim, não só história que a gente fica lendo, mas eu gosto de interpretar e dramatizar... então, eu tive que fazer algo mais teatral para eles ficarem atentos. (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A gente fez bastante experiência. Culinária. Mas culinária nem tanto, porque a gente dependia mais dos pais para acompanhar e para comprar os materiais também. A gente não podia pedir para eles ficarem comprando muito as coisas, para não ficar saindo de casa, né? Então, a gente levou isso muito em consideração também. (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Um exemplo, esse ano, foi fazer um álbum digital... Então, a gente trouxe essa tecnologia para dentro do nosso fazer, e eu fiz esse álbum digital e achei muito interessante... e o contato que a gente tem com os pais ainda é pelo WhatsApp... e aí eu fiz dos momentos mais marcantes das crianças na escola. Então, eu percebo que a gente trouxe essa questão da tecnologia, que agregou um pouco para gente. (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eles achavam o máximo escrever com o dedinho na tela e aparecer para todo mundo. Então, a gente fazia caçada. No Zoom, quem está no tablet ou no celular, tem uma opção de compartilhar tela e escrever com o touch. No computador, já não dava... tinha que digitar. E no Meet não tinha esse recurso. Só no zoom. Cada semana eu inventava uma coisa diferente que eles tinham que ler e escrever. Teve um dia que eu fiz uma caixa e coloquei um monte de produto... daí na hora da aula eu levantava o produto eles tinham que escrever o nome. Eles ficavam doidos para ir para o reforço. (Relato Keila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

6.7 “A GENTE BUSCAVA CONVERSAR MUITO MESMO”: ESCUTA RESPONSIVA PARA UM AMBIENTE DE ACOLHIMENTO E AFETO

Ouvi muito sobre a preocupação das educadoras com a escuta ativa e responsiva dos alunos como forma de atrair a atenção deles, de captar seus interesses, de sanar suas dúvidas. Como estavam em ambiente virtual, a escuta era uma importante forma de avaliação, observação e até mesmo desenvolvimento da linguagem. Percebi nelas também a vontade de criar um ambiente de acolhimento e afeto através da escuta.

Estar na escuta é um movimento de alteridade. O “alter” é o outro que me altera, e isso é constitutivo do ser humano.

Estar na escuta. Não sou eu quem falo, sou eu quem escuta. O outro é quem fala, e não o eu. Eu sou um escutador. E disso emana um segundo procedimento. O primeiro é me colocar à escuta; levantar minha parabólica, botar minha parabólica para funcionar; instalar pontos de contato com o mundo e com o outro; estar pronto para ouvir o outro. Mas disso decorre um segundo compromisso: e uma vez que eu escutei, uma vez que eu fui convocado, a minha segunda atitude é de resposta. Eu não posso, “Ah tô na minha”. Eu estou é atento. Eu estou na escuta. Eu estou te ouvindo. Estou esperando convocações, estou querendo chamamentos, estou querendo que você me defina como único. Uma vez que isso acontece, minha segunda atitude é o ato responsivo. (SCHERMA et al, 2018, p. 25)

Eu usava muito o WhatsApp, também... eles falavam e eu explicava tudo pelo WhatsApp, também individualmente. Tentei fazer o meu melhor desta forma, né? (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A gente traz a questão de escuta ativa, de permitir o protagonismo... a gente ouve muito sobre protagonismo, mas quando a gente vai colocar na prática é muito diferente. Às vezes parece que já virou palavra da moda, né? Possibilitar um protagonismo real... ver as crianças trazendo vivências, colocando as questões delas na rodinha, né? Hoje, eu estou com uma turma de 3 anos. Parece que não dá para fazer muita coisa, mas a quantidade de coisa que a gente consegue trocar, ouvir o que eles trazem para gente mesmo, e a gente consegue colocar no cotidiano escolar e aplicar os conteúdos, trazer a BNCC, é muito rico o que acontece. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

E a gente deixava eles falarem muito também... porque eles tinham muito o que contar. Inclusive, me lembrei agora, ano passado teve um aluno que perguntou sobre se sal derretia gelo. E a gente não deu resposta para ele... a gente fez a experiência para eles chegarem a conclusão. (Relato Rita, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A gente buscava conversar muito mesmo. Um dia a gente foi trabalhar corpo, por exemplo: a gente pediu para eles pegarem um objeto de tal cor. A gente percebia que objetos eles traziam para a gente. Na hora da história... qual ponto da história eles gostavam... e aí no outro dia a gente fazia uma encenação... a gente sugeria para eles fazerem uma contação de história em conjunto... compartilhada. Eu começava... depois alguém contava o meio e outro terminava. A gente foi vendo coisas que eles gostavam e queriam fazer mais. A gente tinha muito costume de fazer piquenique aqui na escola. Uma aluna pediu uma vez... aí fizemos um piquenique on-line... trabalhamos alimentação saudável... e foi novidade para eles... aí, na casa deles... cada um sentou no seu quintal... a mãe forrou com toalha... preparou um lanchinho gostoso... eles foram chamando os familiares para participarem ali com eles... aí, tinha um aluno que gostava muito de dinossauros... eles colocavam o dinossauro em volta... boneca, as meninas... a gente fazia também... até para dar exemplo... mostrar para os pais que é possível... aí, eu ia fazendo um bolo, suco... pegava minha toalha e colocava... a rotina de todas as casas parava para isso acontecer. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Ah... quando as crianças falavam: “Tia, está acabando?”, “Já chegou a hora do lanche?”, Choravam... levantavam... pegavam seus brinquedos para brincar na nossa frente. Aí, a gente percebia que não estava mais tão atrativo para eles. Igual... eu encontrei algumas histórias em PDF para ler... e eu vi que eles não gostavam tanto. Era bem mais interessante para eles contar com o livro na mão... mostrando o livro... ou aparecer com uma fantasia... a gente foi fazendo testes e vendo o que dava certo. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Aqui, fazemos a metodologia Reggio Emilio, que a gente deixa a criança descobrir... eles trazem o que querem... o que eles têm interesse... aí a gente pega e faz uma atividade. Agora, no on-line não. No on-line, a gente não tinha essa possibilidade...

não tinha essa conversa com eles antes... a gente só tinha com eles ali na hora. Então, os meninos mostravam alguma coisa de dinossauro... aí, a gente fazia algo de dinossauro na próxima aula. As meninas estavam sempre com boneca, e a gente fazia coisas com boneca... corpo... roupa... e, aí, a gente também teve que se organizar mais. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

No início, quando eu comecei, eu era muito apegada no livro... e ele não estavam nem me ouvindo. Aí eu pensei: “Vou que que mudar minha estratégia!”. Aí, eu comecei a compartilhar o livro on-line... comecei a colocar mais vídeos. Eu via o cansaço deles... tinha criança que ficava, assim, abaixava a cabeça... tinha criança que sempre estava brincando com alguma coisa... e isso foi coisa de uma semana. Eu dizia: “Vamos, gente! Abram o livro de ciências na página tal”, e daí um ligava o áudio dizendo que não tinha o livro... que precisava ir buscar... ou que o livro tinha ficado na casa da mãe... E eu sou a professora do cronograma! Mandava o cronograma toda semana e queria seguir. Nossa. Era difícil! Aí, eu comecei a diversificar... comecei a usar mais caderno, mas folhas, mais registro, sabe? Aí, tudo começou a melhorar. Parei de seguir o livro e o planejamento à risca, sabe? Aquilo de “Tenho que terminar essa página hoje!”. Não... parei. Um aluno tinha dúvida e eu pensava: “Vamos parar então!”. Eu lia e explicava outra coisa... de outra forma... quando eu entendi isso, começou a ficar mais suave. (Relato Luiza, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Pensando na relação aluno e professor, Miotello (SCHERMA *et al*, 2018, p. 26) fala ainda sobre o professor como aquele que escuta.

Tão bom pensar no professor como aquele que aprende. Professor é aquele que, de repente, aprende. Não é só aquele que fala. É aquele que se põe à escuta. O projeto que ele vai desenvolver é um projeto para o qual ele foi convocado. Ao mesmo tempo, ele precisa responder, ele não está lá apenas para escutar, ele está lá também para responder. Responder o chamamento ao qual foi convocado. Então, ele também tem que levar o ponto de vista dele, e a perspectiva dele, mas, para isso, ele precisa escutar, ele precisa se constituir naquele lugar único. Ele precisa significar o modo como ele vê o mundo.

Estar na escuta é preparar-se para o imprevisível, o devir. A gente nunca sabe o que o outro irá nos trazer. Como irá nos afetar. E qual será nossa resposta a isso. Por isso, a escola é um local de deslocamento, de alargamento, sendo lugar e tempo de encontro com o diferente de mim, é lugar de surpresa, de transformação. Ser professor é estar pronto, estar disponível para o movimento dos encontros, ser um grande maestro de deslocamentos e alargamentos.

6.8 “A GENTE APRENDEU VERBOS BRINCANDO DE IMAGEM E AÇÃO”: O LÚDICO COMO CATALIZADOR DE INTERESSE

Pensando em tornar as aulas mais atrativas, interessantes e desafiadoras, as professoras também utilizaram muitas brincadeiras e jogos nas aulas remotas. A brincadeira é a linguagem das crianças. É assim que elas se comunicam. O que é feito para que a criança interaja ou entenda, precisa ser lúdico.

O brincar, a criança contemporânea e suas expressões representam um fator relevante na socialização, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante grande parte do tempo, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança. É por meio da atividade de brincar que a criança interioriza os valores éticos da sociedade à qual pertence. (BOMTEMPO; CARRAMILLO-GOING; GOMES; 2019, p. 7)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam interação e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, ou seja, é através dessas experiências que as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos. É por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos que acontecem as aprendizagens, o desenvolvimento e socialização. E elas não ficaram de fora das aulas remotas on-line.

A gente tenta trabalhar de diversas maneiras possíveis... a gente fez um trabalho de paródia... com um assunto muito difícil... a história do comércio, né? Quando o assunto era mais pesadinho, a gente tenta fazer uma coisa diferente. A gente aprendeu verbos brincando de imagem e ação. Se a gente não faz isso, fica aquela coisa monótona... as crianças não participam... (Relato Suzana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Eu gosto muito, sabe? Da tecnologia... então, eu adorei aquela plataforma do Wordwall para dar jogos, para dar atividade... a primeira provinha que eu apliquei pro segundo ano foi no Wordwall e foi muito legal para eles. Eles adoraram e diziam: “Tia, quero fazer mais prova assim!” (Relato Suzana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

E o mais incrível é perceber como as brincadeiras funcionam mesmo como um catalisador do respeito. Eu tenho certeza que o brincar é a atividade mais democrática que pode existir entre as crianças (...). Se você quer que seu filho cresça um adulto que compreenda e respeite as diferenças dos outros, deixe-o brincar livremente com crianças que não sejam iguais a ele. (CAMARGO, 2017, p.9)

6.9 “BOM, MAS FOI O QUE EU CONSEGUI, O QUE DEU PARA FAZER, NÉ?”: A REALIDADE ENTRE O LIMITE E A SUPERAÇÃO.

Mesmo depois todo o esforço, a realidade é que, até que acontecesse a adaptação de fato, as superações dos desafios, houve muito choro, preocupação, medo, desistências e até complicações com a saúde mental, tanto de professores quanto de alunos. A pandemia foi um momento complexo da humanidade que cada sujeito enfrentou como podia, segundo suas subjetividades. Uns tinham mais recursos que outros. Uns tinham mais segurança que outros. O repertório dos profissionais, como já conversamos aqui, pode variar bastante.

Já que aqui estamos observando a pandemia e a escola na ótica do corpo docente, escolhi apenas os relatos que retrataram as dificuldades de adaptação às aulas remotas on-line do corpo docente, mas houve também muitos relatos sobre discentes que sofreram com transtorno de ansiedade, que tiveram ataques de pânico e dificuldade com a interação. Toda a escola percebeu o impacto negativo na interação social dos alunos quando retornaram às aulas presenciais e isso se tornou tema de aulas, trabalhos e projetos.

Como vimos, na pandemia, o panorama de problemas enfrentados pelos professores aumentou. A sala aula foi substituída pela sala de estar, pelo quarto ou até mesmo pela cozinha dos docentes, trazendo uma desorganização física do ambiente e, conseqüentemente, mental. Nem todos os profissionais possuíam os recursos necessários para lecionar virtualmente e precisaram adquiri-los rapidamente. A sobrecarga de trabalho aumentou pela necessidade de auxiliar alunos e se comunicar com os pais nas redes sociais, mesmo após o fim do expediente. O uso excessivo de telas e, em alguns casos, a dificuldade para utilizar as plataformas digitais trouxe um grande cansaço mental. A preocupação de perder o emprego era iminente, e se agravava com possíveis dificuldades financeiras por familiares decorrentes da pandemia.

Tudo isso acarretou uma grande insegurança e instabilidade, gerando a possibilidade do desenvolvimento de problemas na saúde mental dos profissionais da educação. Cada um lidou como pôde com as situações adversas. Muita gente se superou, mas outras, chegaram ao seu limite.

Perdi uma amiga do coração. Que ano passado a gente lutou juntas para aguentar, né? Ela é antiga, igual a mim também. Aí esse ano ela falou: “Amiga, eu não aguento! Eu não aguento esse processo”. Porque foi doído também. Foi outra mudança. Porque você dar conta dos alunos em sala e dos alunos on-line é muito difícil! A gente está acostumada a ficar andando... a circular pelos alunos... a trabalhar no concreto, para depois trabalhar no abstrato... e, aí, a gente teve que ficar grudada na cadeira para poder dar atenção para quem estava em casa, porque eles não podem se sentir diminuídos em relação aos que estavam aqui e eles queriam falar ao mesmo tempo... às vezes o som não era bom e a gente não ouvia. Então, foi uma dificuldade muito grande e ela desistiu... ela falou que deu um (gesto de suspiro e mão na garganta) ... Ela falou: “Amiga, eu não vou conseguir!”. E eu disse: “Você vai... nós vamos juntas! Eu também não estou conseguindo!”. Dá vontade de chorar ao falar, porque foi muito doído para mim. A gente se dava super bem... a gente dividia as aulas. Eu dava umas matérias e ela dava outras. Aí, esse ano não dividiu mais nada por conta disso. Aí, ela desistiu e aquilo me deu um baque. Eu falei: “Meu Deus, agora eu não vou conseguir!”. Aí ela desistiu e eu persisti. “Eu preciso. Eu vou continuar!”. E assim foi... eu continuei. Com bastante dificuldade, porque, assim... foi muito difícil! Eu cheguei hoje aqui e o computador já estava ligado e eu disse: “Pelo amor de Deus, desliga isso que eu não vou precisar disso hoje! Eu não aguento mais!” (Risos). (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Ano passado eu estava assim... fazendo TCC... com aula a noite... nossa... dá até angústia de lembrar, porque era bem difícil... fico emocionada de lembrar (em lágrimas), porque a gente queria o melhor para eles, mas tinha coisa para fazer... tinha

que ficar com a família. E eu queria fazer meu serviço bem feito. Foi muito difícil... (...) E ainda tinha o tempo que não estávamos on-line que a gente precisava preencher diário... fazer o planejamento, que também era on-line... a gente tinha que ficar lá contando. A gente trabalhou muito mais. Precisamos ficar mais tempo conectados. (Relato Alice, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Tentei ao máximo puxar nas aulas, motivar, conversar... mesmo estando on-line... com a dificuldade da internet... em muitas casas a internet caía... as crianças não conseguiam entrar. Eu usava muito o WhatsApp... eles falavam e eu explicava tudo pelo WhatsApp, também individualmente, na hora da aula e também depois. Tentei fazer o meu melhor desta forma, né? Se eu atingi ou não, eu não sei, mas... foi o que a gente conseguiu fazer. (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

...a gente faz aquilo que a gente sabe fazer, do melhor jeito que a gente pode fazer e com todas as dificuldades, eu acho que, assim, foi a questão de ser flexível mesmo. É permanecer firme naquilo que eu acredito, naquilo que estou fazendo... porque eram mensagens o tempo todo! “Mas tia, eu não estou vendo ele aprender isso.”, “Mas e a matemática? E o número?”. E eu respondia: “Gente, calma!”. Às vezes até batia aquela insegurança... “será que eu estou fazendo muito pouco? Será que eu estou fazendo menos do que eu deveria estar fazendo?”. Mas, aí, a gente respira e pensa: “Calma! Estou fazendo tudo o que eu posso”. Claro que falhas acontecem... isso sempre, né? A gente é humana. Mas prejudicados eu tenho certeza que eles não ficaram. A gente fez dentro do que a gente podia e até do que não podia. (Relato Leila, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Diante das falas de sobrecarga emocional, é perceptível a necessidade de um espaço de escuta de fala para docentes nas escolas. Os professores relatam a importância daqueles momentos de conversa a respeito do tempo tão difícil que atravessaram. Algumas relataram ainda que durante todo esse tempo de pandemia, não haviam conversado de forma tão aberta sobre o acontecido e agradeceram pelas conversas individuais e rodas de conversa. No ano seguinte, soube que a escola havia contratado uma psicóloga escolar.

Confesso que eu estava nervosa... quando me disseram que a conversa começaria comigo eu disse: “Ah! Não!”. Eu pensei que fosse uma coisa mais formal, sabe? Assim a gente fica à vontade. Parece até terapia! Você é psicóloga? (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A gente fechou o ano com chave de ouro! Poder conversar sobre isso com as colegas foi muito bom, porque até hoje a gente não tinha tido um momento assim para falar sobre isso. Foi muito legal, né? Obrigada! (Relato Janaína, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

7 O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: INCONCLUSÕES FINAIS

“Nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio desta tragédia pandêmica, sabemos melhor que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só juntos poderemos definir os melhores caminhos de futuro para a educação” (NÓVOA, 2022, p. 7)

O uso das mídias digitais, sem sombra de dúvidas, veio para somar. A educação on-line ampliou nossas possibilidades de estarmos juntos também no ambiente virtual, abriu um repertório riquíssimo de compartilhamento de linguagens e autorias, democratizou e facilitou a veiculação da informação. Entretanto, principalmente no que se refere educação de crianças, nada substitui a educação presencial, o corpo a corpo, com o pular, cheirar, correr, o toque, o experimentar e experienciar com todos os sentidos envolvidos, com o afeto.

Como escreveu Nóvoa (2022, p. 39), comparando a ritmos de músicas clássicas, a educação está na cidade, mas não pode ceder aos ritmos da cidade. A educação precisa de calma, tempo, movimento. É na calma das relações que nos educamos. Calma não no sentido de sossego, mas no sentido da paciência que uma relação exige para se desenvolver. Precisamos de tempo e movimento para aprender com o todo nosso corpo, com o eu e com o outro. Movimento ao ritmo humano, não ao ritmo digital, pois o tempo da escola é lento e necessita passos seguros, pausados.

Segundo Nóvoa (2022 *apud* DUBET, 2020, p. 1) “A escola na escola é melhor do que a escola em casa e do que escola digital”. O espaço privado nos forma, o público nos alarga. Em casa, estamos entre os iguais e é na escola que estamos entre os diferentes. E é exatamente a diferença que nos educa. O trabalho em conjunto em espaços públicos é o que nos educa. A educação é uma forma de produzir o bem comum, valorizando as diferenças, nos fazendo perceber que pertencemos a uma mesma humanidade, em uma relação de interdependência.

Houve muitos altos e baixos ao longo desses dois anos. Contudo, o trabalho em conjunto contribuiu para que as dificuldades fossem superadas e torna o peso mais leve. Foi perceptível uma grande união entre as colegas e o suporte que umas deram às outras nos momentos de crise. As professoras relataram ter tido apoio das colegas e as relações foram fortalecidas nesse tempo. O acolhimento e o suporte emocional, e até mesmo profissional, são fundamentais para que se atravesse tempos de crise.

Abandonar a visão individualista da profissão e instaurar processos coletivos de trabalho é essencial para formação dos profissionais de educação. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Para nos tornarmos professores, precisamos de outros professores.

A gente teve nossas dificuldades, mas a gente se ajudava muito. Eu precisei me superar muito, mas não imaginava o quanto as colegas precisaram se superar ainda mais. (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Todas nós somos interligadas, algumas temos mais afinidade do que outras para pedir ajuda, para socorrer a gente. A ajuda era a qualquer hora do dia, da noite. A gente podia contar uma com a outra. Todos eram muitos solícitos. (Relato Eliana, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

E eu só tenho a agradecer a todo mundo. A união foi muito grande. (Relato Janaína, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

A liberdade que a gente teve de explorar tudo aquilo que a gente acredita dentro da nossa prática... chegar ao nosso aluno, readaptar... com apoio e incentivo da nossa coordenação e nossos colegas foi fenomenal, porque eu me senti muito perdida, eu me senti insegura, extremamente mexida e com a sensação de “e agora?”. (Relato Suellen, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

O corpo docente ficou mais próximo. Nossos laços foram estreitados. Quantos anos que eu trabalho aqui, mas esse ano eu me sinto muito acolhida por todo mundo. Eu tive mais proximidade... pude conhecer melhor cada um individualmente e me mostrar. Essa conversa entre a gente ficou mais clara, mais próxima. A melhor parte disso tudo foi poder estar mais íntimo de cada professor aqui. (Relato Rose, arquivo da pesquisadora, dezembro de 2021).

Nos tempos dramáticos que estamos a viver, temos todos muitas dúvidas e hesitações. Não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agirmos enquanto docentes. Estas dúvidas são legítimas, e até necessárias. Precisamos de conversar sobre elas, com nossos colegas, e ir encontrando caminhos que permitam continuar nossa ação. (NÓVOA, 2022, p. 7).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; PARK, Margareth. **Mulheres na pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2007. Coleções de nossa época; v.107.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora. 2004.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002b.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho: Apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.337-357.
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. **Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, 25 de maio de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mai 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020a Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 20 mai 2020
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março

de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. 2020b. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em: 01 jun 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934, de 1o de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020c. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos Chave**. 5ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos chave**. 2ª ed.; 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

BOMTEMPO, Edda; CARRAMILLO-GOING, Luana; GOMES, Sabrina Torres (Organizadoras). **A criança contemporânea e suas expressões** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019

BUNDE, Mateus. **Nativos digitais e imigrantes digitais**. Todo Estudo. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/nativos-digitais-e-imigrantes-digitais>. Acesso em: 14 de January de 2023.

CAMARGO, Patrícia. **Brincar e inclusão**. Ebook: Tempo Junto. 2017.

CARVALHO, Carlos Roberto; MOTTA, Flavia Miller Naethe. Escrever responsável sob as condições do deserto: o compromisso com o outro e a contemporaneidade. **Revista Teias**. n.32. maio/ago de 2013.

CAVALHEIRO, A.C.D; MOSSMANN, S.S; **Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos: Pedro&João, 2021.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

CORREIA, Wilson. O que é conservadorismo em educação? Conjectura: **Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v.18, n.2, p.78-90, maio/ago.2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/767>"

COSTA E LOPES, Ana Lúcia; **Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com crianças**. Tese de doutorado; Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: <http://abre.ai/bgvJ>. Acesso em: jun. 2020.

DIAS, Érika; CUNHA, Fátima; PINTO; Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 28 (108), Jul-Sep 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001> Acesso em: 04 jan 2023.

DIEDRICH, Marlete Sandra; SANTOS, João Ricardo Fagundes dos; BRAMBILLA, Edemilson Antônio. Professores e estudantes em interação: a pandemia e o ato ético. **Revista Diálogos**, Bakhtin e o contexto pandêmico. v. 9, n. 1. jan/abr – 2021.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n.22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2007. Coleções de nossa época; v.107.

FURTADO, Julio. **A pedagogia do erro.** [on-line]. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-pedagogia-do-erro/> Acesso em: 09 jan 2023.

GERALDI, João Wandelely; Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GOODSON, I. F. **Studying teachers lives.** London: Routledge, 1992.

GOMES, Ana Luzia Chavez. Da Responsividade do Agir. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso – GEGe/ UFSCar. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso – GEGe/ UFSCar. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GRACINO, E. R. et al. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8665300. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665300>. Acesso em: 6 dez 2021.

HENRIQUE, Trazíbulu. COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 173-176, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2020v8n3p5-8>. Acesso em: 28 abr. 2020.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KOZINETS, Robert V. Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, Pierre. **“Cibercultura”**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998;

LÉVY, Pierre. **A máquina universo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998;

LIBÂNEO, José C. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, S. M. Moraes; Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. **Revista PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 8, n. 19, 2018. Dossiê- O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem. ISSN: 2236-2592 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20305> Acesso em: 13 nov 2022.

LOPES, Jader; MELLO, Marisol. Tinha cebola desmaiada: Bakhtin e o pesquisar com. **Revista Aleph**. n.25, maio de 2016.

LOURO, Verônica; JANOARIO, Ricardo. Continuando a conversa: a educação de surdos em tempos de pandemia. In: CHALHUB, Tania, RIBEIRO, Tiago da Silva (Organizadores). **Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2020, p.68-88.

LUCIO, Elisabeth O. Transvendo a docência na alfabetização das águas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.9 (jan./jun. 2019) – Belo Horizonte : ABAIf., 2019.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. 2 f. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

LUCIO, Elisabeth O.; OLIVEIRA, Bárbara, C. P. DOSSIÊ “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/ para a infância”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.9 (jan./jun. 2019) – Belo Horizonte : ABAlf., 2019.

MACHADO, A. **Antologia Poética**. (Seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento). Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista ReDoc**. Rio de Janeiro, 2020.

MELLO, M. B; BORDE, P. A. Cotejo em Bakhtin: o nascimento do sentido no abraço humano. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. Caderno de estudos IX. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 19-39.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MOTTA, Flávia N. **As crianças e o exercício de práticas de autoridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MOURA, Georgete. “**Viver perigosamente**”: narrativas sobre o horizonte de possibilidades na humanização de bebês num contexto de vida coletiva; Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MUSSARELI, Felipe; Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e contrapalavra constituindo o sujeito em alter-ação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

NERY, Marcelo C. **Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro: Desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada**. Rio de Janeiro- RJ – Setembro, 2020 - FGV Social. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/casos-de-feminicidio-aumentam-222-em-pandemia-diz-estudo-01062020> Acesso em: 07 nov 2020.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antonio. Professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real**. 44 (3), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 23 nov 2022.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Profissão: professor**. Porto: Porto, 1991.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M.; FARIAS, I. M. S. de. A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 161–194, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.29532. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532> . Acesso em: 16 jan. 2023.

PONZIO, A. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. Trad. Valdemir Miotello, Hélio M. Pajeú, Carlos A. Turati e Daniela M. Mondardo. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PONZIO, A. O Cronótopo na obra de Bakhtin. In: Grupo de Estudos e Gêneros do Discurso – GeGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras circulando pensares do Círculo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SANTAELLA, L. **Humanos Hiper-Híbridos: Linguagens e cultura na segunda era da internet**. Paulus Editora; 1ª edição, 2021.

SALES, Ana Luiza Honorato de. **“Eu sou mãe, não sou professora”**: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. 2021. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, J. L. A. (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hackers Editores, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SANTOS, Edméa. **Notícias: O ensino híbrido como “a bola da vez”**: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>. Acesso em: 08 jan 2023.

SANTOS, Edméa. O EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... **Revista Docência e Cibercultura**. Notícias. 2020. Disponível em: Notícias: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... (uerj.br) . Acesso em: 04 jun. 2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra; FERNANDES, Terezinha. Ciberformação docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. In: KERSCH, Dorotea Frank et al (Org.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da Escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p.23-36.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. A entropia bakhtiniana. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso – GEGe/ UFSCar. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHERMA, Camila Caracelli *et al.* **Vademir Miotello – Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida.** Organizado por Tânia Mara Machado Thomé. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Elmara Pereira de. Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria. **Congresso Iberoamericano de Informática Educativa (RIBIE)**, 9, 2008, CARACAS. Anales CD-ROM.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação.** 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 30 ago 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.