



Organizadoras da Coleção:
Adriana Kivanski de Senna e
Rita de Cássia Grecco dos Santos

Organizadores do Volume:
Rita de Cássia Grecco dos Santos
Sergio Ricardo Pereira Cardoso
Edison Ferreira de Macêdo

Formação de professores em tempos de pandemia

*Memória e Práticas na
Formação de Professores*

Volume 4

pragnatha

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Sergio Ricardo Pereira Cardoso
Edison Ferreira de Macêdo
(Organizadores)

Formação de professores em tempos de pandemia

*Coleção Memória e Práticas
na Formação de Professores*

Volume 4

Pragmatha
São Paulo
2022

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Revisão: Márnei Consul
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Luccas Pozzada
Copyright: Dos Autores e Organizadores

Todos os direitos reservados.
Proibida a reprodução total ou parcial sem a expressa
autorização.

Dados Internacionais de Catalogação

M533 Formação de professores em tempo de pandemia
v. 4 Rita de Cássia Grecco dos Santos, Sergio Ricardo Pereira Cardo-
so [e] Edison Macedo (organizadores) – São Paulo: Pragmatha, 2021.
373 p. : il. ; 14 x 21 cm.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN Ensino à distância N 978-65-86926-65-1

1. Ensino à distância. 2. Pandemias. 3. Professores – Formação. 4. Professores
e alunos. 5. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 6. Tecnologia edu-
cacional. I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II. Cardoso, Sergio Ricardo
Pereira. III. Macedo, Edison.

CDU 37.018.43
371.13:004
CDD 371.35
370.71

Catalogação na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Sumário

Prefácio / 07

Representações sociais de docentes da Amazônia sobre ensino remoto em tempos de pandemia e as implicações em suas práticas / 14

Autores: João Plínio Ferreira de Quadros, Mayra Patrícia Corrêa Tavares, Sergio Ricardo Pereira Cardoso e Joana d’Arc de Vasconcelos Neves

A adaptação dos docentes e do ensino do Direito durante a pandemia / 42

Autores: João Casqueira Cardoso e Andrés Hárs

Pandemia e escolarização de aluno(a)s em condição de deficiência na França / 68

Autor: Edison Ferreira de Macêdo

Relatos de experiência de docentes no contexto pandêmico / 98

Autora: Marines Batalha Moreno Kirinus

Pandemia e docência na Educação Infantil: inquietações, reflexões e alguns apontamentos a partir de respostas de professoras desta área / 128

Autores: Marcelo Oliveira da Silva e Patrícia Reginalda da Silva Selau

Aprendizagem histórica na EJA em tempos de pandemia: as consequências do ensino remoto emergencial na cidade de Fortaleza – CE / 159

Autores: Antonio Jorge Ferreira Severino, Lineker Sampaio Luque e Virginia Rosa Vieira dos Santos

La triple journée des enseignants au temps de la pandémie / 182

Autores: Sophie Devineau, Jade Aramburu e François Féliu

O estudo de caso do projeto de Química “Modernidade líquida: quais características Bauman observou nos tempos modernos para chamá-los de líquidos?”, fruto da formação de professores em tempos de pandemia / 216

Autoras: Halana Rebeca Justino do Nascimento Bomfim e Valéria Cristina de Andrade Barros

Construção da identidade avaliativa de professores de Ciências da Natureza em tempos de pandemia / 240

Autoras: Crisna Daniela Krause Bierhalz, Emanuelle Boeno Stochero e Letícia Leite Chaves

Necessidades formativas no contexto das licenciaturas a distância: um estudo a partir do perfil de recém-ingressos / 260

Autores: Ercules Laurentino Diniz, Valter Ferreira Rodrigues e Maria das Graças de Almeida Baptista

Filósofas na formação inicial: considerações sobre cânone, currículo e masculinismo na Filosofia / 289

Autoras: Gabriela da Nóbrega Carreiro e Tânia Rodrigues Palhano

Ideias pedagógicas da sociedade antiga: Humanismo / 304

Autoras: Hércia Macedo de Carvalho Diniz e Silva e Tânia Rodrigues Palhano

Memórias e histórias: o acesso escolar e a produção do analfabetismo na Ilha dos Marinheiros, Município de Rio Grande – RS / 319

Autora: Elaine Silveira Mello Silva

A formação continuada de docentes para a alfabetização cartográfica de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental / 347

Autores: Paulo Sérgio Cunha Farias e João Manoel Vasconcelos Filho

PREFÁCIO

Os desafios, perspectivas e aprendizagens da ação e da formação de Professores em Tempos de Pandemia

Este livro, Formação de Professores em Tempos de Pandemia – Volume IV, faz parte da coleção Memória e Práticas na Formação de Professores. Seus organizadores, Prof.^a Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos (FURG); Prof. Dr. Sergio Ricardo Pereira Cardoso (IFPA) e Prof. Dr. Edison Ferreira de Macêdo (Ministério da Educação Nacional Francesa) apresentam um conjunto de artigos que têm como ponto comum a discussão sobre a relevância da formação inicial ou continuada, movimentando-se entre memórias, experiências e análises do tempo presente, de formação e trabalho em tempos de pandemia, como também práticas docentes alicerçadas na formação, políticas de formação e outras vertentes.

Os autores trazem a personificação da deusa grega Mnemósine quando escrevem sobre as memórias do Chuí ao Oiapoque, considerando a imensidão territorial do Bra-

sil, entrelaçados a memórias e experiências de colegas de Portugal, França e Hungria. É a tentativa de mostrar um movimento muitas vezes imperceptível, e em tempos de pandemia poderia ter ficado de lado. Trata-se do ensinar e do aprender, que transformam a vida de todos os indivíduos implicados, e desafia os participantes a mudar o foco do nosso olhar sobre as questões educacionais.

O Volume IV é composto por 14 capítulos. Os textos dialogam com experiências e teorias que perpassam o mundo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, das Séries Iniciais, das Finais, da EJA e do Ensino Técnico e Superior. São olhares próprios diante da diversidade apresentada em realidades tão diversas: discentes, docentes e as práticas que envolvem os dois grupos; relatos de experiência; a jornada tripla de trabalho; a adaptação; deficiência etc.; a discussão entre os âmbitos local, regional, nacional e internacional para compreensão do movimento complexo que vivenciamos foi e é necessária.

Consideremos que, até certo momento da contemporaneidade, conseguimos entender, teorizar, sugerir e vivenciar o que nos foi apresentado. Hodiernamente, em tempos pandêmicos, é difícil seguir um modelo como se fosse universal ou único. A tendência à generalização e à busca da verdade são heranças gregas. Diz-se que velhas formas não são aconselhadas pela maioria dos pós-modernos. No entanto, melhor considerar em favor dos mesmos o desafio lançado do movimento de reconhecimento de diferentes memórias, de culturas distintas, e apontar alguns olhares possíveis do profissional da educação.

O primeiro capítulo, “Representações sociais de docentes da Amazônia sobre ensino remoto em tempos de pandemia e as implicações em suas práticas” de João Plínio

Ferreira de Quadros, Mayra Patrícia Corrêa Tavares, Sergio Ricardo Pereira Cardoso e Joana d'Arc de Vasconcelos Neves, remete, inicialmente, a uma música e a um filme para discorrer, em seguida, sobre os sentidos que os docentes da educação básica de Bragança-PA atribuem ao ensino remoto em tempos de pandemia e como isso influi em suas práticas educativas.

O capítulo “L’adaptation des enseignants et l’enseignement du droit pendant la pandémie”, de João Casqueira Cardoso e András Hárs, fazem-nos refletir sobre o ensino a distância, híbrido e remoto, com suas contribuições, soluções, possibilidades de mudança e a busca por equilíbrio recorrendo a possíveis armadilhas. Os autores caracterizam o ensino a distância, híbrido e remoto a partir da análise e do depoimento de professores do curso de Direito em duas universidades europeias, levantando questões teóricas e práticas e elencando questionamentos.

O capítulo “Pandemia e escolarização de alunos(as) em condição de deficiência na França” aborda os problemas da educação pública na França ao longo do período da pandemia entre os anos de 2020 e 2021. Edson Ferreira de Macêdo analisou as medidas relativas ao protocolo sanitário mandatório e as implicações deste no processo de ensino e aprendizagem, além de acompanhar o trabalho do ensino inclusivo com alunos e alunas com necessidades especiais e as condições de trabalho de professores e assistentes de educação inclusiva relativas às mudanças no ensino pelo surgimento da pandemia.

O quarto capítulo, intitulado “Relatos de experiência de docentes no contexto pandêmico”, de autoria de Marines Batalha Moreno Kirinus, apresenta relatos de docentes do ensino fundamental, médio e superior do Colégio Muni-

cipal Pelotense e do Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. O relato trata das dificuldades inesperadas de adaptação dos profissionais, na passagem do meio presencial ao remoto.

O quinto capítulo, “Pandemia e Docência na Educação Infantil: inquietações, reflexões e alguns apontamentos a partir de respostas de professoras da Educação Infantil”, de autoria de Marcelo Oliveira da Silva e Patrícia Reginalda da Silva Selau, professores da rede municipal de Sapucaia do Sul, trata de preocupações embasadas na prática da educação infantil. A partir delas, buscou-se, por meio de um formulário com perguntas abertas, saber o que outros professores, das redes pública e privada, e que trabalham com turmas de crianças na educação infantil, percebiam.

No capítulo “Aprendizagem histórica na EJA em tempos de pandemia: as consequências do ensino remoto emergencial na cidade de Fortaleza – CE”, os autores Antonio Jorge Ferreira Severino, Lineker Sampaio Luque e Virgínia Rosa Vieira dos Santos trazem uma pesquisa que compara, entre os alunos da disciplina de História de turmas da EJA, as avaliações e os resultados das avaliações no biênio de 2018-2019 pré-pandemia, com os alunos no período pandêmico no biênio de 2022-2021.

Sophie Devineau, Jade Aramburu e François Féliu, no texto “La triple journée des enseignants au temps de la pandémie”, fazem reflexões sobre a jornada das educadoras em tempo de pandemia, quando assumem concomitantemente o trabalho da escola com atividades do ensino remoto em casa, o trabalho doméstico e em alguns casos as atividades de mãe. Além disso, o texto traz questões sobre a desigualdade das relações sociais de gênero no campo conjugal e compara mulheres que exercem a docência

no ensino primário e no secundário, seja pela formação por meio de cursos e da relação com pais, com outras que não exercem a docência.

O oitavo capítulo parte de um relato de experiência na disciplina de Química em uma Escola Técnica Estadual, localizada em Olinda, inaugurada em 2021 e que teve seu ensino totalmente de forma remota. O texto “Modernidade líquida: quais características Bauman observou nos tempos modernos para chamá-los de líquidos?” parte de um questionamento sobre como engajar os estudantes no ensino de química em tempos de ensino remoto.

As autoras Crisna Daniela Krause Bierhalz, Emanuelle Boeno Stochero e Letícia Leite Chaves, no texto “Construção da identidade avaliativa de professores de Ciências da Natureza em tempos de pandemia”, trazem as inquietações dos docentes sobre a crise da área na pandemia, considerando a formação para atuarem no ensino presencial e a escassez de referências sobre como atuar no ensino mediado por tecnologias. Além disso, as autoras enfocam uma crise de identidade avaliativa, parte de um processo formativo que nos coloca no papel de considerar o processo de autoavaliação como constante e essencial na formação do docente.

O décimo capítulo aponta para a identificação do perfil dos ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, considerando que a modalidade EaD, em algumas ocasiões, é a única opção para a formação. O texto, intitulado “Necessidades formativas no contexto das licenciaturas a distância: um estudo a partir do perfil de recém-ingressos”, de autoria de Ercules Laurentino Diniz, Valter Ferreira Rodrigues e Maria das Graças de Almeida Baptista, relata

as possibilidades de desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades formativas dos sujeitos a partir da pesquisa.

O texto “Filósofas na formação inicial: considerações sobre cânone, currículo e masculinismo na Filosofia”, de Gabriela da Nóbrega Carreiro e Tânia Rodrigues Palhano, não discorre sobre o tema “pandemia”, mas é de extrema importância, dada a uma questão que ainda nos é tão cara como a de gênero. As autoras problematizam o lugar das mulheres na filosofia desde o cânone filosófico, a tradição filosófica e a própria filosofia, trazendo dados de pesquisas dos últimos anos sobre o assunto e nos incitam a refletir a partir de seus questionamentos.

O capítulo 12, o texto “Ideias pedagógicas da sociedade antiga: humanismo”, das autoras Hércia Macedo de Carvalho Diniz e Silva e Tânia Rodrigues Palhano, resgata o debate sobre humanismo sob a ótica da antiguidade grega. A questão que permeia o texto é como, no contexto da sociedade antiga, a partir da maiêutica socrática, as ideias pedagógicas tornaram-se base para o humanismo.

No penúltimo capítulo “Memórias e histórias: o acesso escolar e a produção do analfabetismo na Ilha dos Marinheiros município de Rio Grande – RS”, Elaine Silveira Mello Silva resgata a memória de seis estudantes na localidade de Marambaia, Ilha dos Marinheiros, entre os anos de 1980 até 2000, para compreender a produção do analfabetismo. O texto relaciona o difícil acesso à escola, escolas da zona rural e a evasão escolar.

O último capítulo, “A formação continuada de docentes para a alfabetização cartográfica de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Paulo Sérgio Cunha Farias

e João Manoel Vasconcelos Filho, apresenta o processo de formação, desde a constituição de um projeto de extensão em 2018, até a sua aplicação em uma escola pública de Campina Grande/PB, além de descrever todo o caminho percorrido.

As autoras e os autores trazem seus olhares sobre as experiências e reflexões de um tema desenvolvido. Os textos têm origem em um processo de intercâmbio acadêmico e em uma troca de saberes de culturas diferentes, seja no Brasil ou fora dele. Acreditamos que esse aspecto enriquece a obra apresentada à leitora e ao leitor. Nossa intenção é dar visibilidade às reflexões produzidas por pessoas que exercem a profissão da docência na Educação Infantil, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e na EJA, no Ensino Superior e no Ensino Técnico. Assim, podemos nos organizar, apontando para uma sociedade que tem em seu horizonte o ensino e a aprendizagem enraizadas em si e para ela retornam.

Prof^a Dra. Heloisa Helena Duval de Azevedo
Faculdade de Educação da UFPEL

Representações sociais de docentes da Amazônia sobre ensino remoto em tempos de pandemia e as implicações em suas práticas

João Plínio Ferreira de Quadros¹

Mayra Patrícia Corrêa Tavares²

Sergio Ricardo Pereira Cardoso³

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves⁴

¹ Mestre no Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Bragança. E-mail: joaoambiental2017@gmail.com

² Mestranda no Programa de Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGE-AA), Universidade Federal do Pará (UFPA).

³ Dr. em Educação (UFPEL) - Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - IFPA e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (PPGCADS) - IFPA campus Bragança - Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho, Tecnologia, Humanidades e Organização Social (ETTHOS). E-mail: sergio.ricardo@ifpa.edu.br

⁴ Pós-Doutorado em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida. Doutora em Educação “Educação nas Territorialidades Amazônicas”. Doutora em Educação - coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA. E-mail: jdneves@ufpa.br

Reflexões preliminares

*Essa noite
Eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
Foi assim
No dia em que todas as pessoas do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado, em todo o planeta
Naquele dia ninguém saiu de casa
Ninguém
O empregado não saiu pro seu trabalho
Pois sabia que o patrão também não tava lá
Dona de casa não saiu pra comprar pão
Pois sabia que o padeiro também não tava lá
[...] E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia, o professor também não tava lá
[...] E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar...
(SEIXAS, AZEVEDO, 1977, grifo nosso)*

A canção “O dia em que a Terra parou” (SEIXAS, AZEVEDO, 1977)⁵ remete-nos, através de um sonho, à possibilidade da sociedade contemporânea parar, um verdadeiro devaneio descrito no ano de 1977, sobretudo quando se vivia em uma sociedade marcada pela necessidade de novas relações entre o poder político e o poder econômico, em que se promovia a flexibilização da administração das empresas estatais e corporações; um período que constantemente paira entre o terráqueos brasileiros, como uma espécie de combustível para movimentar as relações socioeconômicas e trabalhistas. No entanto, o que parece-

⁵ Inspirado em um filme homônimo de 1951. Dirigido por Robert Wise, o longa “O dia em que a Terra parou” conta a história de um alienígena que vem ao planeta trazer uma mensagem de paz.

ria ser um desatino em tempos passados se concretiza em pleno século XXI; 43 anos depois do lançamento da referida canção, o mundo parou literalmente.

No início da década de 20 do século XXI, a Organização Mundial de Saúde (OMS) sinalizou emergência de saúde pública internacional em virtude do novo coronavírus. Todavia, mesmo com tantos esforços para combater o avanço mundial, a crise pandêmica⁶ foi decretada em março de 2020.

Os reflexos desta pandemia impactaram os diversos setores da sociedade mundial, destacando-se Economia, Saúde e, entre outros, Educação (ALVES, 2020). As iniciativas preventivas ao redor do mundo foram unânimes: quarentena, distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos com álcool 70% em gel etc. No campo educacional, no mês de abril de 2020, foram suspensas as aulas em 194 países, atingindo cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens no mundo inteiro (UNESCO, 2020).

Para além dos agravantes na educação mundial em virtude do período pandêmico, autores como Cunha *et al* (2021) destacam que os reflexos na realidade da educação brasileira foram consternadores, desmascarando a situação precária e de sucateamento das escolas públicas antes da covid-19, principalmente em determinadas regiões e populações, como por exemplo, a região amazônica.

Especificamente, na cidade de Bragança – Amazônia paraense, a calamidade pública foi desencadeada em mea-

⁶ O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19).

dos do mês de março de 2020; neste ínterim, foi publicado o Decreto Municipal Nº 136/2020, publicado em 1º de julho de 2020, estabelecido pelo poder público local, o qual suspendeu o funcionamento de vários setores e serviços classificados como “não essenciais”: igrejas, comércio, restaurantes e as escolas da Rede Municipal de Ensino (BRAGANÇA-PA, 2020).

Com a manutenção da obrigatoriedade do isolamento social, medida preventiva contra a covid-19 ao longo de todo o ano de 2020 e 2021, desencadearam-se esforços para reinventar novas formas de ensinar e aprender. O isolamento social continua como medida de segurança, mas as escolas devem continuar; como efeito, iniciou-se uma corrida para a organização do trabalho pedagógico em tempos de pandemia. Várias atividades foram pensadas, sobrepunhando-se, dentre estas, o ensino remoto, que ganhou espaço significativo no contexto pandêmico, tornando-se uma espécie de panaceia para a devastação que a paralisação das atividades presenciais ocasionou / ocasionará em toda uma geração.

Assim, como resposta à falta de estrutura para uma Educação a Distância (EaD) ideal, o ensino remoto se configurou como a saída emergencial para continuar o ensino em um contexto de isolamento social necessário à manutenção da vida. Na visão de Behar (2020), o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus; é emergencial, porque responde à emergência do tempo pandêmico. Desta forma, o contexto pandêmico exigiu/exige do professor a reconfiguração em seus modos de planejar, ensinar e avaliar. As atividades presenciais em sala de aula cederam espaço

às *lives*, ao ensino *online*, aos vídeos, às redes sociais, etc. Vocábulos como atividades síncronas e assíncronas, *classroom*, odcast, entre outros, passaram a configurar o cotidiano dos sujeitos da educação em todos os níveis de ensino e aprendizagem.

Diante de tantas transfigurações no fazer pedagógico é que se instituiu a problemática deste estudo: quais sentidos os docentes da educação básica de Bragança-PA atribuem ao ensino remoto em tempos de pandemia e como isso implica em suas práticas educativas? Logo, o presente estudo tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos por docentes da educação básica ao ensino remoto em tempos de pandemia e as implicações em seus respectivos modos de ensinar.

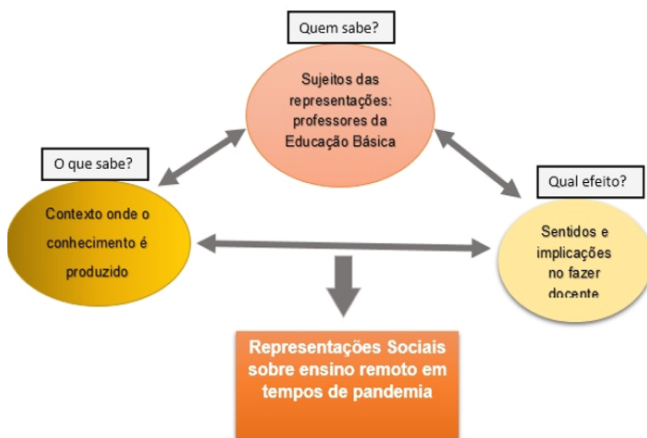
Depreende-se que estes sujeitos atribuem sentidos e significados a partir de processos psicossociais; assim, a fim de refletirmos sobre as práticas de ensino remoto durante o período pandêmico em parte da Amazônia paraense, optou-se pelo referencial teórico e metodológico das denominadas Teorias das Representações Sociais (TRS), sobretudo à luz dos conceitos de Moscovici (1978) e Jodelet (2001). Os referidos autores comungam que o campo das Representações Sociais possibilita a valorização e materialização de saberes advindos do senso comum.

Segundo Machado (2008), o advento do campo das representações sociais, a partir de Moscovici e, consequentemente Jodelet, desencadeou uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, mas ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos. Ou

seja, “é um campo de conhecimento que permite acessar as interligações entre o indivíduo e o objeto com qual se relaciona e perceber os reflexos das significações que atribuem a esses objetos, em suas práticas cotidianas” (NEVES *et al*, 2019, p. 29).

Por tais pressupostos, sublinha-se que as representações sociais possibilitam trilhar por um percurso organizacional, pontilhado por dois fatores consideráveis: a) a oportunidade de compreender o processo constituinte das representações sociais e b) a organização de um percurso analítico. Desse modo, adotaram-se as questões norteadoras de Jodelet (2001): Quem sabe? O que sabe? E qual efeito? Para elaboração do campo representacional deste estudo (Figura 1).

Figura 01 - Esquema da abordagem processual: das questões norteadoras de Jodelet (2001) às dimensões de análise



Fonte - Elaborado pelos autores da pesquisa (2021).

Sob esta perspectiva, as questões norteadoras tornam-se dimensões de análises e oportunizam não apenas um resultado ou um mero produto final, mas os elementos constituidores das representações ora analisadas. Isto é significar responder: a) quem são os professores sujeitos dessas representações? b) quais são os contextos e conhecimentos produzidos? e, por último, c) como os sentidos atribuídos ao ensino remoto em tempos de pandemia interfere na prática destes professores?

Ressalta-se que as questões norteadoras supracitadas interagem umas com as outras, desse modo coadunamos com Moscovici (1978), ou seja, ao articular o sujeito, o contexto, as significações e as implicações, assumem-se os pressupostos da abordagem processual das representações sociais como um campo de interação, ou melhor, de ligações recíprocas entre o indivíduo e o meio que o rodeia. (NEVES *et al*, 2019).

Ao se considerar a fidedignidade deste estudo com a TRS e com intuito de trazer à tona os sentidos construídos pelos professores sobre ensino remoto em tempos de pandemia, torna-se salutar deleitar-se sobre os elementos constituidores de tal teoria – objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Por objetivação, entende-se o momento em que o abstrato transforma-se em concreto, materializa as ideias e torna-as objetivas, ou seja, Moscovici (2003, p.72) ressalta que a objetivação consiste em “transformar algo abstrato em concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...] é produzir um conceito em uma imagem [...]”.

A ancoragem, por sua vez, compreende-se como as justificativas que sustentam as objetivações, ou seja, é a “familiarização do novo” (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001). Isto é, consiste num processo de argumentações que integra o desconhecido naquilo que já se conhecia e com isso gera uma nova cadeia de significações.

No que concerne à organização do *corpus* de análise desta pesquisa, considerou-se como critério na definição dos sujeitos o tempo docente em sala de aula, essencialmente por terem vivenciado diferentes contextos educacionais ao longo de suas respectivas carreiras no magistério. Neste sentido, para delimitar o critério, estabeleceu-se o mínimo de vinte e cinco anos de serviço, por conseguinte quatro professoras enquadraram-se e aceitaram participar.

Para a seleção do *lôcus* de pesquisa, considerou-se a polarização geográfica que as escolas municipais de Bragança, Amazônia paraense, estão organizadas. Desse modo, foi destacado um polo disposto com 5 (cinco) escolas, uma vez que abrange escolas urbanas e do campo.

A coleta de dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada. Em posse dos dados, os mesmos foram transcritos e organizados em categorias baseadas nas dimensões de análise proposta por Jodelet (2001): sujeitos, contextos/sentidos e atitudes.

Por último, para fins de análise, utilizou-se da análise do “Discurso do Sujeito Coletivo” à luz dos conceitos de (LEFEVRE, LEFEVRE, 2005). A Técnica do DSC consiste “na reunião em discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” e que deve ser regido na primeira pessoa do singular, com vistas a produzir no receptor o efeito de ser a opinião de um único sujeito, porém de carácter coletivo (LEFEVRE, LEFEVRE, 2005, p. 17).

Dimensões de análise

Para fins didáticos e organizativos das três dimensões de análise: a) sujeitos; b) contextos e conhecimentos produzidos; e c) atitudes geradas. Em cada dimensão será apresentada a figura imagética, destacando os elementos constituidores das representações sociais: as objetivações e as ancoragens, com o propósito de materializar respectivamente sentidos, significados e as condutas geradas entre as docentes participantes deste estudo.

Primeira dimensão: docentes da representação

No “combinado social”⁷ da pandemia, isolamento social, o ensino remoto emergencial passou a exigir a resignificação da sala de aula. O conhecimento digital ganhou importância e as tecnologias passaram a ser uma necessidade urgente e fundamental no saber fazer docente (FERNANDES *et al*, 2020). Com efeito, demanda-se novas habilidades aos professores, principalmente no manuseio de instrumentos que integram várias mídias ao mesmo tempo e nas relações envolvendo “professores X alunos X alunos X conhecimento”; o próprio celular foi (re)descoberto por muitos docentes como uma “tecnologia educativa”, que, para além da comunicação, possibilita interação digital, manuseio de aplicativos, sites, plataformas digitais, que poderiam contribuir nas novas formas na relação “professor x aluno”.

Ressalta-se que as quatro professoras entrevistadas exercem o magistério em Bragança (Amazônia paraense), são efetivas da Secretaria Municipal de Educação do referido município e acumulam vínculos em outras redes muni-

⁷ Termo usado por Raul Seixas como referência para o dia em que todas as pessoas do planeta resolveram e pactuaram não sair de casa.

cipais e/ou na Rede Estadual de Ensino, além de exercerem a profissão há, no mínimo, 20 anos e, ao longo desse tempo, foram continuamente em busca de novos saberes, para lidar com as crises e mudanças sociais na educação.

São profissionais docentes que se constituíram professoras em processos formativos ao longo de sua própria trajetória profissional, o que implica dizer que iniciaram a docência antes de sua formação inicial em virtude das condições e do próprio acesso ao nível superior. Destarte, ressalta-se que três entrevistadas obtiveram acesso à formação docente, mediante programas específicos de formação inicial, dentre eles: o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) e Programa de Licenciatura em Educação do Campo, conforme demonstramos a seguir (Tabela 1)

Tabela 1 - Perfil profissional das professoras participantes.

Professor/ tempo de serviço	Formação	Campo/ Cidade	Turma	Vínculos
Professor 1 20 anos	Licenciatura em Educação do Campo	Cidade	4º ano	Rede municipal
Professor 2 29 anos	Pedagogia	Cidade	3º ano	Rede municipal e estadual
Professor 3 25 anos	Licenciaturas: Pedagogia e filosofia	Cidade	1º ano	Rede municipal e estadual
Professor 4 29 anos	Licenciaturas: Pedagogia e matemática	Campo	Educação infantil e EJA	Rede municipal

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que, apesar do processo tardio de formação inicial, todas as docentes possuem nível superior em formação de professores. A busca pela atualização e formação dessas docentes não se restringiram apenas a estes momentos da formação inicial, podendo-se dizer que ele se prolonga por todo o trajeto profissional das entrevistadas, inclusive duas com mais de uma formação: Pedagogia e Filosofia; Pedagogia e Matemática.

É preciso compreender que, no final do século XX e início do século XXI, muitas transformações ocorreram no panorama da educação brasileira e na profissão do professor, inclusive a exigência da formação em nível superior⁸. Muitas discussões sobre o modo de ser e fazer-se professor esbarraram em concepções sobre o trabalho como vocação – missão, sacerdócio; ou ainda relacionando-a uma atividade meramente técnica, subordinada ao conhecimento produzido pelos cientistas - dicotomia entre o trabalho docente em relação às atividades de pesquisa.

Contudo, as condições objetivas de uma sociedade de rupturas de valores e de transformações de disputas de modelos educativos encontram-se ancorados em discursos da era da informação, do liberalismo, da desvalorização do trabalhador da educação, das desigualdades sociais, das incertezas da espécie humana frente à manipulação e fabricação de elementos bélicos e químicos, entre violência

⁸ Segundo o artigo 62 da LDB: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Assim, de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, a partir de 2007 só serão admitidos professores habilitados em nível superior.

e pobreza injustificada frente aos avanços dos meios de produção.

A despeito dos argumentos que pautam uma sociedade em crise, consequência direta da crise do sistema capitalista, observa-se que eles prosseguem e estabelecem novos ajustes para a manutenção do próprio sistema. Para Morin (2001), as incertezas e ambiguidades das funções do ser professor no contexto contemporâneo dão à profissão de professor uma dimensão complexa, que envolve no mínimo duas especificidades: a acadêmica e a humanista, ambas requerem do professor diferentes ações e conhecimentos. A especificidade acadêmica, que trata dos saberes e do saber fazer, remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo; por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista, que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes e transformadores de realidades.

Nessa direção, pode-se inferir que ser professor é, acima de tudo, saber continuamente renovar sua profissão, enquanto profissional que se coloca nesse movimento contínuo de aprendizado, capaz de refletir sobre sua prática diária, sempre em processo de (re)construção de saberes e que, atualmente, vivencia a ameaça de ter sua profissão sendo transformada de modo regressivo.

Segunda dimensão: contextos e sentidos sobre ensino remoto

Viver um momento de crise é oportunidade de pensar novas possibilidades, sobretudo quando a ameaça ganha níveis de alcance planetário, fazendo esperar nas condições que impedem cada mulher e homem o esclarecimento de sua própria existência situada historicamente.

Não se trata, como diz Freire (1997), de uma postura ingênua, mas de problematizar a realidade; neste sentido, a crise deve ser observada sobretudo para o que foi acentuado nas desigualdades e que paralisa as mudanças das estruturas sociais.

Assim, em contexto pandêmico, parafraseando a canção no início deste texto — *“o dia em que o aluno não foi para escola estudar, pois sabia que a professora não estava lá. E o professor não saiu para lecionar, pois **não sabia que não tinha mais nada (tinha tudo)** para ensinar”*, refletem o contexto de desafios do saber e do fazer docente, ameaçados pela crise sanitária planetária.

Ao estabelecer a relação entre o cenário pandêmico e a escola, Rosa (2020, p. 2), descreve:

“[...] professores tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade fim que é a docência, adaptando os espaços da sala de suas residências, tornando-os uma sala de aula”.

Nas palavras de Fernandes (*et al*, 2020, p. 74), o reinventar a educação passa pelo assumir aquilo que é possível ser feito neste contexto: “Se o ensino remoto foi a opção que restou, então é hora de ‘arregaçar as mangas’ e partir para este novo mundo”. Entretanto, diante de contextos sociais e econômicos da realidade brasileira, nos quais a maior parte da população teve dificuldades de garantir a sobrevivência básica, questões do tipo “Como diminuir os impactos da pandemia na educação?” e “Como educar sem sair do isolamento social?” passaram a configurar a problemática de educadores brasileiros.

No cenário educacional bragantino, Amazônia paraense, o debate envolvia a educação de 18.040 alunos, em 132 escolas municipais, distribuídas geograficamente em oito polos: Cidade, Montenegro, Treme, Ajuruteua, Cocal, Parada Bom Jesus, Campo de Baixo e Campo de Cima; ou seja, escolas em territórios urbanos e territórios rurais, onde as aulas foram suspensas por meio do Decreto Municipal nº 136/2020 (BRAGANÇA-PA, 2020), republicado em 1º de fevereiro de 2021, em razão da manutenção das medidas preventivas contra a COVID-19.

Eram 894 professore(a)s convocado(a)s por meio deste mesmo decreto à necessidade de pensarem uma nova organização para a escola bragantina, o “Regime Especial de Atividades Pedagógicas Não-Presencias” com o cômputo de carga horária letiva. Assim, em consonância com Conselho Nacional de Educação (CNE), em âmbito local, a normatização foi emitida pelo Conselho Municipal de Educação de Bragança (CMEB).

Díálogos por meio de *lives* organizados pela secretaria municipal em parceria com a Universidade Federal do Pará e reuniões *online* envolvendo os professores, coordenadores pedagógicos e gestores da escola culminaram nos documentos que gerou a Resolução CMEB nº 017, aprovada em 14 de dezembro de 2020, referente às “*Orientações sobre o Regime Especial de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais, 2020/2021*”(BRAGANÇA-PA, 2020a).

Vale frisar que nas orientações do regimento especial de atividades pedagógicas não-presenciais encontra-se, entre as principais prescrições, a autonomia que a escola bragantina deve dispor:

Cada escola deve exercer a sua autonomia para planejar e executar ações educativas, correspondentes a realidade da sua comunidade escolar que detém saberes, práticas e culturas próprias da territorialidade urbana, da praia, dos campos, da colônia, da floresta, entre outras. Isso implica compreender que as estratégias podem e devem ser diversificadas e adequadas às peculiaridades de cada contexto escolar, assim como das etapas e modalidades da Educação Básica (BRAGANÇA-PA, 2020a).

Desse modo, as escolas bragantinas investiram em estratégias que pudessem dar conta das atividades pedagógicas não-presenciais — atividades impressas (atividades de estímulo ao desenvolvimento, estudos dirigidos ou roteiros, indicação de leituras, projetos, pesquisas e exercícios para realização nos materiais didáticos), rádio, televisão, livros didáticos, entre outras — e, ao mesmo tempo, dessem conta da territorialidade bragantina que é bem diversificada.

Questionadas sobre esse processo, as participantes demonstraram em seus discursos a obrigatoriedade de mudança no seu fazer pedagógico, assim como a ausência de tempo suficiente para que pudessem ter preparações específicas para assumir um novo fazer pedagógico:

Tive que dá aula pelo rádio fiquei com medo, experiência foi nova foi poucos dias que tivemos, dá o nervoso. (PROFESSORA 01, 2021)

Nas aulas gravadas em estúdio, ficar preza dentro daquele estúdio sem poder se movimentar para nenhum canto, a regra era sentar e ficar fixa, não podia passar a mão no cabelo, me deu um nervoso muito grande porque eu não estava muito preparada. (PROFESSORA 02, 2021)

Eu fiquei em pânico porque eu não tenho computador, eu não manuseio bem computador e para trabalhar com meus alunos eu tinha que procurar nesses recursos tecnológicos para pesquisar, pra imprimir. (PROFESSORA 03, 2021)

A ausência de experiência nesse novo fazer pedagógico, mudanças do espaço de trabalho (da sala de aula, para casa e/ou da sala de aula para estúdios de gravação) são atravessados por sentimentos de medo, nervosismo e falta de preparação para efetivação das estratégias que o tempo pandêmico passou a exigir do professor na escola bragantina.

A professora 01 demonstrou grande nervosismo quando provocada a sair de sua zona de conforto (sala de aula presencial) para assumir a estratégia da rádio-escola. A dinâmica de ensino e aprendizagem através da rádio exigiu uma nova forma de planejar as aulas e uma nova postura ao falar. Tratava-se da necessidade de dar aulas com roteiro pré-estabelecido e de uma mudança na linguagem corporal e formal para os novos espaços, seja a rádio e/ou a televisão.

De forma similar, a professora 02, acostumada em movimentar-se entre o(a)s discentes e gesticular ao conduzir suas aulas, deparou-se com orientações específicas para gravar suas aulas na TV Escola, ou seja, demandou desta toda uma preparação de conduta: fixar o olhar para uma câmera e tentar interagir com seu “público-alvo” mesmo não os vendo, apenas imaginando.

Vale ressaltar que até mesmo a elaboração de um simples caderno pedagógico (atividades impressas) demandou dificuldade na prática da professora 03, uma vez que não possuía habilidades para manusear ferramentas digitais de um computador.

Cada entrevistada apresentou reações diferenciadas em relação às suas vivências frente a este processo; entretanto, revela-se entre os discursos docentes uma unanimidade: o ensino remoto foi algo extremamente novo entre

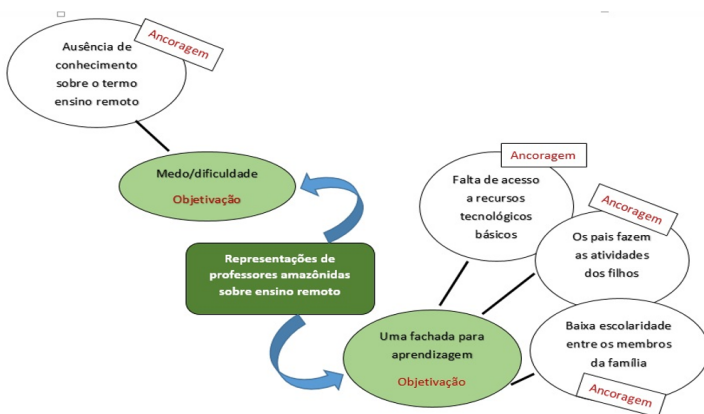
as participantes deste estudo. Segundo as entrevistadas, até o presente contexto pandêmico, não conheciam e nem haviam vivenciado tais experiências em suas práticas. Ao serem questionadas sobre o ensino remoto destacaram:

Sobre o ensino remoto, eu acredito que todos nós professores tivemos **dificuldades** sim, o novo nos traz **medo** no início, o medo se fez presente com essa pandemia. (PROFESSORA 01, 2021)

Tive muita **dificuldade**. Primeiro, eu era muito acostumada em estar em sala de aula. Era 27 anos de sala de aula, ali com meus alunos, olhando, ensinando, pegando na mão. Aquilo pra mim foi um choque, quando eu tive que fazer uma coisa diferente, foi aí que eu sentir o impacto. (PROFESSORA 02, 2021)

Desse modo, verifica-se que inicialmente os sentidos “a) **“medo e dificuldade”**, b) **“uma fachada para o aprendizado”** passam a configurar os processos de objetivações das professoras, conforme esquema imagético a seguir (Figura 2):

Figura 2 - Figura imagética representação docente sobre ensino remoto



Fonte - Autores da pesquisa.

Depreende-se, a partir da fala das docentes, que a objetivação “**medo e dificuldades**” é ancorada, inicialmente, pelo seguinte argumento: *ausência de conhecimento sobre o termo ensino remoto*.

Sobre ensino remoto, eu nunca tinha trabalhado em nem escutado essa palavra. (PROFESSORA 01, 2021).

O ensino remoto foi uma coisa que aconteceu que a gente não previa e nem sabia, e quando veio foi o susto. (PROFESSORA 04, 2021)

Consequentemente, a partir do contexto por onde circulam uma complexa rede de informações e interações sociais compartilhadas, os sentidos atribuídos ao ensino remoto vão se construindo.

É quando você não pode estar presente com seus alunos, mas você tem que dar conta do ensino e aprendizagem de seu aluno, mesmo que ele esteja na casa dele. (PROFESSORA 01, 2021).

É uma outra maneira de trabalhar esse aluno, sem prejudicar o aprendizado dele, é passar atividade para esses alunos que estão em casa (PROFESSORA 04, 2021).

É de bom tom ratificar que as representações presentes nos discursos das professoras reconfiguram-se a partir do momento em que novas ideias passam a ancorar as ideias centrais / informações acerca de tal assunto. Um exemplo disso é o fato de que as docentes conseguem atribuir um sentido ao ensino remoto, pautado em suas experiências, tornando algo que era estranho em familiar (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001), ou seja, o ensino remoto é “trabalhar esse aluno sem prejudicar o aprendizado dele” (PROFESSORA 04, 2021).

Mas os gatilhos de resistência sempre surgem: como fazer se nunca fiz? Como fazer se não tenho experiência? Neste contexto, os medos do estranho e do diferente perfizeram o campo de circulação e informação que compuseram o campo imagético das representações dessas professoras no município de Bragança-PA.

Destarte, a segunda objetivação extraída da fala das participantes, representa o ensino remoto como **“uma fachada para aprendizado”**.

Um ensino remoto foi, entre aspas, **uma fachada**. Só para suprir um negócio que estava faltando, porém **não teve muito proveito**. (PROFESSORA 04, 2021)

São perceptíveis aqui as mudanças de sentidos atribuídos ao ensino remoto. Nota-se que as professoras que, antes movidas pela necessidade de fazer a docência de forma diferente, avaliam esse fazer, ou seja, atribuem valor negativo a esse fazer, ancorando a ideia de fachada ao não funcionamento do processo.

Tinha que mandar as coisas pelo telefone, mas os pais não têm acesso ao telefone com WhatsApp, tem pais que não são alfabetizados e que não sabem ajudar os filhos na atividade que vai da escola. (PROFESSORA 01, 2021)

Os pais pegam as atividades na escola, porém a maioria das atividades era os pais que faziam, os irmãos. Estamos vendo agora no retorno da aula presencial, o reflexo do que aconteceu durante esses dois anos de pandemia. Por exemplo, o aluno que escrevia o nome completo, agora tem dificuldades até de pegar no lápis. (PROFESSORA 02, 2021)

Ressalta-se que os sentidos negativos atribuídos pelos docentes encaminham para três pontos específicos:

1. O primeiro diz respeito à baixa escolaridade entre os membros da família, que dificulta o processo de aprendizagem do(a)s estudantes, pois muitos pais não conseguem auxiliar as atividades propostas no processo de ensino remoto;

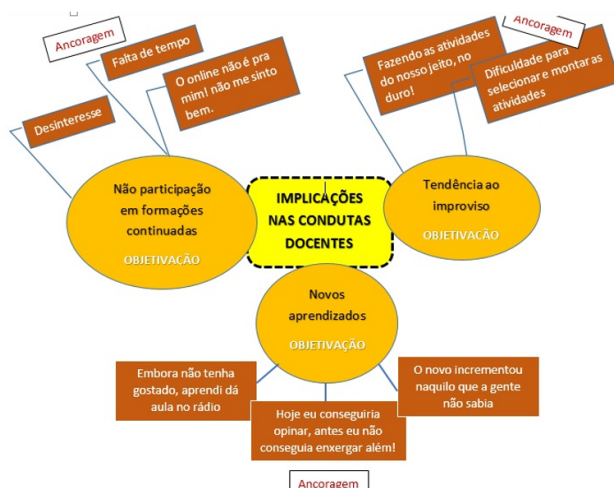
2. O segundo remete à falta de acesso às redes sociais e a recursos tecnológicos básicos (televisão, rádio e o acesso à internet). Tal realidade torna-se um óbice a muitas orientações, avisos, vídeos e até mesmo áudios explicativos, disponibilizadas através de aplicativos como, por exemplo, o *WhatsApp*, não chegando ao público-alvo, que são o(a)s aluno(a)s; e por último,

3. O terceiro, e talvez o mais importante fator, é a transferência e compartimentalização do ato de ensino, do professor para a família. Nesse último aspecto, o professor torna-se um organizador de atividades e a pessoa em casa (que podem ser diferentes sujeitos) passa a ser o que acompanha, explica, verifica se o aluno fez a tarefa, corrige etc.

Condutas docentes frente às proposições do ensino remoto

Depois dos sentidos e significados, além do contexto educacional onde as docentes construíram/constroem seus conhecimentos, resta-nos analisar as suas condutas no que tange o ensino remoto. Entre as objetivações que emergiram, destacam-se: não participação em formações continuadas; tendência ao improviso na prática docente; e aquisição de novos conhecimentos (Figura 3).

Figura 3: Figura imagética implicações nas condutas docentes.



Fonte - Autores da pesquisa.

A pandemia incidiu como “um susto” na prática docente; conforme as professoras entrevistadas, não houve tempo suficiente para formações continuadas de forma tangível com as exigências que tal situação exigia. Diante do contexto pandêmico, estratégias foram pensadas em cada escola, entretanto, as professoras sinalizam esse desconforto:

Nós não fomos capacitados para trabalhar na rádio e nem televisão para ministrar aula. (PROFESSORA 01, 2021)

Para mim o ensino remoto, até comentei em uma reunião, a gente precisava mesmo era de uma formação para montar esse tipo de coisa. Eu não tenho domínio. (PROFESSORA 04, 2021)

Segundo as entrevistadas, as possibilidades do ensino remoto foram sendo construídas ao longo do processo [...] *no dia a dia, nós fomos aprendendo mesmo foi ali no duro, fazendo do nosso jeito, pensando como daria certo* (PROFESSORA 02, 2021).

Depreende-se, por tais alegações, que as condutas docentes frente ao ensino remoto foram sendo conduzidas no processo empírico através dos erros e acertos; na relação entre o que sei fazer e o que não sei fazer; na descoberta do que fazia na sala e que agora no ensino remoto era preciso encontrar novos caminhos, como exemplificado a seguir:

A dificuldade estava na montagem de aulas diferenciadas pra eles. Preparar o material eu preparava, mas montar aula *online* e colocar no grupo isso não consigo fazer, não tenho uma prática. (PROFESSORA 04, 2021).

As dificuldades de trabalhar o ensino remoto, primeiro é selecionar as atividades, porque em uma sala de aula temos vários níveis de aprendizagem, essa atividade vai para fulano e essa outra vai para ciclano, esse tipo de selecionamento de atividade tive muita dificuldade. (PROFESSORA 02, 2021)

Evitar que o ensino remoto se torne uma prática improvisada ou uma simples disponibilização de material impresso, sem relevância com o cenário que o(a)s aluno(a)s estão inserido(a)s, requer do(a)s docentes uma predisposição à mudança e esforço para compreender o modo de ser, agir, pensar e se comunicar das novas gerações, isto é, precisam conhecer e saber usar as diferentes mídias no processo de ensino e aprendizagem (SCUISATO, 2014).

Contudo, verifica-se a falta de sincronia no discurso das participantes, ou seja, ao mesmo tempo em que legislam sobre a importância da formação continuada, quando indagadas sobre essas formações, ecoam atitudes paradoxais:

Algumas formações não tive acesso às informações, **eu acredito que foi mais um desinteresse por minha parte**. Agora pela pandemia estava tendo várias, muita das vezes é o tempo, o nosso tempo é um corre, corre

no dia a dia. Faz falta, muitas das vezes, a gente não ir buscar esse conhecimento através das plataformas que tem. (PROFESSORA 01, 2021)

Não participei! Na verdade vou te dizer, *online* não é pra mim. Não me sinto bem, é um negócio bem complicado pra mim ficar assim, sinceramente, não deu não! Eu não consigo acompanhar, ficar ali escutando aquele negócio, não me identifiquei! (PROFESSORA 04, 2021)

Dessa forma, ao considerar os discursos propagados pelas docentes, faz-nos sintetizar a imagem mental NEGATIVA e os seus respectivos sentidos sobre formação continuada em tempos de pandemia, sobretudo quando se trata de cursos *online*. Ao passo que afirmam a necessidade de formação continuada para suprir as novas exigências pedagógicas no contexto da pandemia, suas ações são pautadas pela representação de um processo de fachada.

Porém, com toda dificuldade inicial de conduzir as atividades remotas e as contradições ora analisadas, as docentes afirmaram que foram agregados às suas práticas novos saberes - conhecimentos estes que as deixam mais seguras quando o assunto é atividades de ensino remoto.

Pra mim enquanto professora contribui. Eu aprendi a dá uma aula no rádio, eu nunca tinha entrado num estúdio de rádio, a gravar uma aula. Embora eu não tenha gostado, mas pra mim foi um aprendizado. (PROFESSORA 02, 2021)

Hoje se tivéssemos que passar por outro momento com esse (pandemia), eu já saberia dizer: olha não vamos por aqui, no primeiro momento eu não sabia opinar, eu dizia: Meus Deus o que é isto! Eu não consigo enxergar além.

Foi um desafio, mas como tudo que é novo incrementa naquilo que a gente não conhece, contribuiu sim, bastante. A gente foi se adaptando!

As professoras revelaram suas experiências sobre suas próprias posições em relação às vivências de desconforto e frustrações por não dominarem as tecnologias, por não oferecerem uma atividade escolar como sabem que poderia fazer e pelo acúmulo de papéis que precisaram exercer, redimensionando o fazer docente.

Percebe-se, então, que a ausência desse novo saber-fazer docente, o qual culmina em improvisação na transposição das aulas presenciais em atividades para o(a) aluno(a)s fazerem em casa com a ajuda de alguém, assim como a dificuldade de superar questões socioemocionais, constituem a marca dessa representação negativa.

Considerações finais

Em função das mudanças abruptas ocasionadas pela invasão da covid-19, o conteúdo das representações sociais das docentes participantes deste estudo apresenta uma rede de significados, de tal forma que nos faz entender que estão vivenciando um percurso conflituoso, em constante transformação, principalmente no que tange às suas práticas pedagógicas a partir do contexto pandêmico.

Com efeito, o ensino remoto surge na vida destas professoras, representado como “susto”; “medo” e “falta de conhecimento sobre o assunto”. Considera-se que tais representações refletem diretamente como desconforto e insegurança em suas atitudes pedagógicas, o que nos faz ponderar uma grande tendência, pelo menos inicial, de improviso pedagógico nas condutas destas docentes amazônicas e, conseqüentemente, o fracasso do processo de ensino e aprendizagem ao qual estão inseridas.

Percebe-se em seus próprios discursos, por conta da “falta de adaptação”, “insegurança na seleção de mate-

riais para os alunos”, “falta de habilidades para manusear as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)” e o “desinteresse” por formações continuadas, ainda que ofertadas de forma frequente. Apesar de todos os percalços atribuídos ao ensino remoto, as docentes revelaram, de maneira positiva, que estão agregando novos conhecimentos às suas respectivas práticas.

Por fim, urge explicitar que as docentes, assim como a maioria das pessoas durante esse período pandêmico, tiveram suas perdas físicas e emocionais. Tais perdas talvez expliquem essa inércia em relação à formação. Mas, passado aquele momento de inércia, de lutos pessoais e coletivos, caem em si e percebem que caminhar é preciso, e “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 2005, p. 35).

Referências

ALVES, Lyon. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas, Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777/3998> . Acesso em 03 OUT. 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 08 OUT. 2020.

BRAGANÇA-PA. **Decreto Municipal Nº 136/2020, publica-**

do em 1º de julho de 2020. Secretaria Municipal de Saúde de Bragança-PA, 2020. Disponível em: http://www.braganca.pa.gov.br/pdf/publicacoes/segab/distanciamento_controlado/decreto_n_136_2020_-_01_de_julho_2020.pdf . Último acesso em: 10 DEZ. 2021.

_____. **Resolução CMEB nº 017, aprovada em 14 de dezembro de 2020.** Secretaria Municipal de Educação de Bragança-PA, 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VKFvF2Dn6mTskg1ZE0kCfoZXFxCF2r2n/view> . Último acesso em: 10 DEZ. 2021.

CUNHA, Alessandra Sampaio. NEVES, Joana d’Arc Vasconcelos. COSTA, Nívia Maria Vieira. **A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia bragantina.** Nova Revista Amazônica - VOLUME IX - Nº 01 - MARÇO 2021.

FERNANDES, Fabrício Juliano. MADURO, Vanessa Pires Santos. SANTOS, Rudinei Alves dos. SANTOS, Verônica Solimar. SILVA, Luciano Gonçalves da. SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. SOARES, Gilbson Santos. **Desafios e experiências na educação profissional: caminhos possíveis para o ensino remoto no contexto pandêmico.** Ensino remoto em debate [recurso digital] / Francisco Pessoa de Paiva Júnior (Organizador). 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JODELET, Denise. **As representações sociais** (tradução: Lílian Ulup) Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O sujeito coletivo que fala**. Interface – Comunic, Saúde, Educ, v. 10, n. 20, p. 517-529, 2005.

LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO. XI congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifica universidade católica do Paraná, 2013.

MACHADO, Laêda. B. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. **Educação em foco**, RECIFE, p. 1 - 10, 01 abr. 2008. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf Acesso em 10 AGO 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, ZAHAR, Brasília, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. (trad. Pedrinho A. quareschi) Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

NEVES, Joana D'Arc Vasconcelos. SANTOS, Raquel Amorim dos. PEREIRA, Maria Joseli Martins. **Representações sociais de professores sobre o ser e o fazer-se docente na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense**. Revista Cocar Edição Especial N.5. Jan./Abr./ 2019 p. 28-50

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. **Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsivadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID19**. Rev. Cient. Schola, v. 6, n. 1, Julho, 2020.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. **Mídias na educação:**

uma proposta de potencialização e dinamização da prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. UNB/UEG: Brasília, 2014. Disponível em: . <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf> . Acesso em: 10 DEZ. 2021.

SEIXAS, Raul; AZEVEDO, Cláudio R. A. de **O dia em que a Terra parou**. Composição Raul Seixas e Cláudio Roberto. In: Disco sonoro: O dia em que a Terra parou, Gravadora Warner Chappell, 1977.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco ape-la ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> . Acesso em: 10 JUN. 2021.

A adaptação dos docentes e do ensino do Direito durante a pandemia

João Casqueira Cardoso¹

András Hárs²

Resumo

A pandemia de SARS-CoV-2 perturbou profundamente a forma como os professores universitários trabalham. O ensino a distância proporcionou soluções que, embora temporárias, ainda podem proporcionar contribuições positivas, ou pelo menos conter elementos potenciais. Contudo, a experiência de um ano e meio mostrou que o ensino a distância tem características próprias, e é agora possível questionar a adaptabilidade de professores e alunos aos seus métodos. Esta pergunta é feita neste artigo acerca do ensino do Direito no contexto universitário. Através da análise e dos testemunhos de dois professores de Direito, em duas universidades europeias, o artigo aprofunda as questões teóricas e práticas levantadas: quais as formas de assegurar uma preparação prática dos estudantes a distân-

¹ Professor Doutorado em Direito, Universidade Fernando Pessoa, e membro do CEPESE (Porto, Portugal). Email: jcasq@ufp.edu.pt

² Professor Doutorado em Direito, Ludovika - University of Public Service (Budapeste, Hungria). Email: Hars.Andras@uni-nke.hu

cia? Os regimes híbridos são melhores do que os regimes totalmente a distância? Como podem os estudantes e os professores preparar-se para o estresse associado ao ensino a distância? Finalmente, poderá esta mudança para o ensino a distância beliscar as qualidades da educação jurídica, quando essa educação constitui um dos pilares da democracia? Como veremos, a adaptação dos professores de Direito ao ensino a distância é simultaneamente um desafio e uma oportunidade, e como tal, exige a procura de um equilíbrio, sem radicalismo, e uma consciência aguda das possíveis dificuldades.

Résumé

L'adaptation des enseignants et l'enseignement du droit pendant la pandémie

La pandémie de SARS-CoV-2 a perturbé profondément la façon dont les enseignants universitaires travaillent. L'enseignement à distance a apporté des solutions qui, bien plus que provisoires, constituent encore des apports de changement positifs, ou tout au moins des solutions potentielles. Toutefois, l'expérience d'une année et demi a démontré que l'enseignement à distance a des caractéristiques propres, et il est maintenant possible de s'interroger sur l'adaptabilité des enseignants et des étudiants à ses méthodes. Cette interrogation est posée dans cet article à propos de l'enseignement universitaire du droit. À travers l'analyse et les témoignages de deux professeurs de droit, dans deux universités européennes, l'article approfondit les questions théoriques et pratiques posées : quel sont les façons d'assurer une préparation pratique des étudiants à distance ? Les régimes hybrides sont-ils mieux que les régimes entièrement à distance ? Comment préparer les étudiants, et les enseignants, au stress associé à l'ensei-

nement à distance ? Enfin, ce passage à l'enseignement à distance peut-il faire perdre être à l'éducation juridique une partie de ses qualités, alors même qu'elle constitue l'un des piliers de la démocratie ? Comme on le verra, l'adaptation des enseignants en droit à l'enseignement à distance est à la fois un défi et une opportunité et, comme telle, elle passe par la recherche d'un équilibre, sans radicalismes, et par la conscience aigüe des ecueils possibles.

Introdução

Em dezembro de 2019, a epidemia associada ao novo coronavírus implicou uma escalada em termos de uma emergência sanitária global. A pandemia de covid-19 tem assolado o mundo há quase dois anos com um número de mortos superior a 5 milhões de pessoas (Johns Hopkins University & Medicine, 2021). Declarada uma “emergência de saúde pública de importância internacional” em janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a nova doença, designada covid-19 em 11 de fevereiro de 2020, foi declarada pandemia global em 11 de março de 2020. Um dos principais objetivos lançados pela maioria dos governos do mundo foi controlar este vírus altamente infeccioso, impondo medidas gerais de contenção, procedimentos de distanciamento social, mas também a conversão do ensino tradicional em ensino a distância.

Desde o início de 2020, frequentemente a meio do semestre para as universidades do hemisfério norte, ou no início do ano académico no hemisfério sul, quase todas as universidades do mundo passaram do ensino presencial para o ensino a distância. Um aspecto da pandemia que não é suficientemente analisado é o seu efeito na adaptação dos docentes e no ensino do Direito. Este artigo centra-se nos casos europeus e americanos, e é o resultado da

colaboração entre duas universidades parceiras na Europa (Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal; e a Ludo-vika - University of Public Service, Budapeste, Hungria).

Em ambas as instituições, em diferentes graus, os docentes de Direito tiveram que enfrentar questões que, sobre pontos gerais ou mais específicos, podemos comparar com outras experiências internacionais.

O artigo seguinte sintetiza nossas conclusões, experiências pessoais e pensamentos sobre como seguir em frente. Os autores não presumem conhecer todos os cantos e recantos do processo de tomada de decisões em nível universitário, mas visam a apenas tirar conclusões da experiência pessoal de ensino, do *feedback* dos estudantes, bem como das numerosas discussões com colegas sobre o assunto.

O ensino do Direito

O ensino do Direito tem sofrido vários desenvolvimentos interessantes no decurso da História. Sem voltar aos passos pioneiros dados pelas universidades europeias como Bolonha, Cambridge, Coimbra ou Montpellier, um ponto de viragem começou no século XVI, uma vez que o direito rapidamente se tornou uma das componentes da educação humanista na Europa. O Direito foi progressivamente visto como um elemento fundamental da aprendizagem universitária e da formação do homem na concepção progressivamente cívica que lhe seria atribuída nos Estados modernos (Reulos, 1949). Outro ponto de viragem ocorreu após a Revolução Francesa, quando, a partir do início do século XIX, os cursos de Direito Constitucional foram incorporados nas universidades e tornaram-se um dos pilares da cultura política e da promoção da democracia

(Mestre, 2017). Evidentemente, vale a pena mencionar um dos últimos desenvolvimentos, que deu ao ensino do Direito, com a ascensão do Direito Internacional do início do século XX, uma dimensão global, que seria cimentada pela promoção dos direitos humanos após a criação das Nações Unidas em 1945 (Hárs, 2019).

Como resultado, o ensino do direito tornou-se parte integrante da cultura universitária moderna e um terreno fértil para a democracia, mas também mais amplamente como um elemento de compreensão mundial, a fim de promover o diálogo, a compreensão entre os povos e a harmonia social.

O Direito, como disciplina de ensino universitário, tem também um papel fundamental a desempenhar na formação de um dos ramos da soberania do Estado, o poder judiciário, através da formação de magistrados e seus assistentes. No mesmo campo, a formação de advogados garante o direito ao contraditório, em tribunal. Mais geralmente, o Direito é uma área propedêutica para a quase totalidade das outras áreas do conhecimento, em ciências sociais e humanas. Igualmente significativo é o facto que os juristas sejam quase obrigatórios juntos das entidades sociais e políticas que operam para a resolução de problemas administrativos, ou que envolvem questões sociais ou éticas.

Dentro deste quadro, sublinha-se, portanto, a essencialidade dos docentes e do ensino do Direito para a cultura democrática e cívica. Naturalmente, levanta-se por isso a questão de saber se a passagem ao ensino a distância durante a pandemia foi um fator perturbador. Isso, na medida em que poderá estar em causa a qualidade da educação e, assim, a qualidade da democracia, dada a sua função social eminente que se pretende extrair do ensino do Direito. Primeiro, contudo, é necessário compreender o que é o ensino a distância.

Ensino a distância

O ensino a distância (EaD) não é de todo uma forma paliativa de ensino presencial. Tem as suas próprias estratégias ou objetivos, os seus próprios métodos, e até a sua própria ética. O EaD pode, no entanto, ser descrito de forma simples através dos seus contrastes com o ensino presencial. Enquanto o ensino presencial envolve aulas ou palestras dadas nas instalações da universidade na presença de estudantes, o ensino a distância difere a este respeito. De fato, os cursos são dados através de um ambiente digital (geralmente através de uma plataforma de ensino a distância como Moodle, ou outras), utilizando, se necessário, gravações de vídeo (que podem ser transmitidas de forma síncrona ou assíncrona), webinars organizados através do Zoom, entre outras ferramentas. Neste caso, o ensino não exige a presença física dos estudantes nas instalações da universidade.

Assim, no ensino a distância, há uma separação no espaço entre o professor e o aluno. Por outro lado, pode não haver separação *no tempo*, sendo as aulas ministradas nos horários habituais, eventualmente. Contudo, o ensino a distância envolve uma dose muito grande de planeamento, tem um lado muito intenso, e partilha uma concepção que visa encorajar a participação, a interação tanto com o discente como do docente (Greenberg, 1998). As diferentes formas de ensino dependerão principalmente dos possíveis desafios relacionados com aspectos técnicos. Em alguns casos, os contextos e condições podem ser muito adversos, devido às possibilidades limitadas de ligação à Internet (Khan, Niazi & Saif, 2020). Uma boa ligação à Internet: este é o primeiro dos desafios da EaD, mas não é de modo algum o único.

Durante o confinamento forçado pela pandemia da covid-19, foram observados vários obstáculos ao trabalho dos docentes e uma educação a distância de qualidade: primeiro, a transição para o EaD exigiu um forte compromisso por parte dos profissionais especializados que são professores. Forneceram uma verdadeira missão de serviço público, garantindo a *continuidade pedagógica e educativa*. Isto tem significado trabalho e organização *extra*. Em segundo lugar, é de notar que nem todos os professores estavam preparados para a transição para o EaD, nem estavam prontos a tirar partido do ensino a distância para fazer beneficiar os seus alunos desta modalidade de ensino! Com efeito: num primeiro tempo da pandemia, a situação podia ser considerada como temporária e alguns professores simplesmente negligenciaram o seu ensino. Por exemplo, aqueles que não estavam habituados a utilizar apenas um quadro ou formas muito tradicionais de trabalhar (e são muitos na área do Direito), ou não gostam de ferramentas visuais, como imagens ou simples apresentações em PowerPoint, não se esforçaram necessariamente para as conceber. Finalmente, uma das barreiras ao ensino de qualidade estava do lado do estudante. Para aqueles que estavam motivados, o ensino a distância pode ter sido uma vantagem, uma oportunidade de interagir online (através de mensagens, por exemplo), e igualmente de evitar viagens que podem ser uma barreira física.

Por outro lado, para os alunos desmotivados, a passagem ao ensino a distância pode ter agravado a situação, desencorajando-os ou criando oportunidades de distração durante as aulas (tendo desaparecido a pressão da presença do professor). A isto há que acrescentar os custos ocultos para os estudantes (mas também para os professores) que o ensino a distância implica (webcam, consumo de

eletricidade etc.). Em suma, o ensino a distância beliscava alguns dos direitos adquiridos. Mais: mesmo se preservava o núcleo duro e essencial do ensino, não impediu a primeira das reações recorrentemente observadas nos docentes: a frustração.

Frustração e mudança de percepções

Pode-se estabelecer com segurança que, após quase dois anos de aprendizagem on-line (e/ou híbrida), os estudantes ficaram ansiosos e alienados devido à ausência de vivências sociais na universidade, nas suas Faculdades. O fato de não ter qualquer contato real com professores e, em geral, faltar a “experiência universitária” elevada ao pedestal pelas gerações anteriores, tornou todos – docentes e alunos – muito frustrados.

Neste ambiente radicalmente alterado, onde os estudantes têm frequentemente menos confiança para atuar e até para fazer perguntas e procurar ajuda ou conselhos, a mentoria pessoal precisa de ser repensada se se pretende preservar uma lógica de crescimento e de desenvolvimento intelectual (Dweck, 2006: 8). Pode parecer paradoxal, mas durante a pandemia houve mais possibilidades de atividades extracurriculares do que nunca - devido em grande parte à mudança para a internet - mas houve menos incentivos para a sua utilização pelos estudantes. Um excelente exemplo pode ser visto nas competições promovidas pelos docentes de Direito: a resolução de casos e de “moot of court” (disputas em tribunal), que são normalmente eventos empolgantes de forma presencial, não encontraram os seus espaços adequados online.

A luta pela motivação pareceu uma batalha sem fim, ou mesmo uma batalha perdida: num mundo “em linha”, a in-

teratividade continua a ser elusiva. Por vezes, é uma tarefa impossível convencer os alunos a ligar as suas câmaras e, muito menos, a participar. Quanto maior for o grupo, mais relutância se constrói para permitir que outros “entrem no seu quarto” e partilhem o seu espaço privado. Apesar das dificuldades, a promoção da interatividade e da aprendizagem nos dois sentidos tornou-se cada vez mais importante.

De forma interessante, percepção do “professor ideal” mudou, entre os estudantes. Parece que a perfeição da intervenção oral e/ou uma imagem onisciente já não é tão relevante. Espera-se que o professor seja um ser humano que também comete erros como qualquer outra pessoa, mas que fala claramente e é sobretudo acessível aos alunos. Com base nos feedbacks dos alunos, estas qualidades tornaram-se as características mais importantes. Traduzindo as mudanças para termos práticos, já não é necessário que uma apresentação seja elaborada, que o vocabulário englobe uma miríade de expressões latinas, ou que os vídeos gravados corram sem problemas. Se houver aqui erros de digitação, palavras simples ou alguns soluços, e não só há uma boa aparência, mas geralmente mais bem-visto.

Visto por um ângulo ligeiramente diferente, a coesão do grupo ficou mais fraca, tanto para os estudantes como para os professores. Não ver os outros pessoalmente, não ter almoços ou reuniões de departamento, eventos institucionais em conjunto, ter menos informação do que os outros colegas têm feito, tem um efeito negativo sobre a saúde mental, bem como de um ponto de vista profissional. Reuniões presenciais e “conversas de corredor” têm sido a base do trabalho em rede através da aprendizagem de novos projetos de investigação, assim como receber convites e tomar conhecimento de eventos que ainda não

foram anunciados (Jellum, 2021: 71-72). A fim de proporcionar uma visão equilibrada, não se pode dizer que o EaD só tenha um lado negativo, uma vez que se tornou mais fácil organizar reuniões (já não há praticamente tempo de viagem no mundo em linha). As consultas a distância são ótimas tanto para estudantes como para professores, tornando a ida ao escritório irrelevante, e criando uma plataforma mais democrática de interação. Proporciona igualmente uma solução confortável tanto para estudantes como para professores, e por isso as consultas online são susceptíveis de permanecer após a pandemia (Jellum, 2021: 71). As consultas online e mesmo a supervisão de teses são especialmente benéficas para estudantes a tempo parcial, que de outra forma só estariam acessíveis após o horário normal de trabalho ou durante o fim de semana, bem como para um número cada vez maior de estudantes que estudam ou completam estágios no estrangeiro.

Algumas palavras devem também ser ditas sobre a atitude das empresas. É possível verificar pelos estudantes que tiveram os seus exames finais online que empresas têm pouca confiança nas capacidades online do ensino superior, uma vez que têm tido alguma relutância em empregar estudantes graduados em 2020-2021, pelo menos na área do Direito. Isto é especialmente verdade para escritórios de advocacia e outras empresas que preferem *experiência prática*. Como resultado, alguns dos estudantes que têm vindo a antecipar esta resposta têm atrasado a sua graduação e procuraram experiência nesses 1-2 anos.

A mudança para o ensino a distância

No passado, muitos estudos mostraram que o ensino do Direito é possível a distância, embora a preferência dos professores e das melhores escolas de Direito do mundo

ainda pareça ser pelo ensino híbrido (ver nota de rodapé 1), em vez do ensino a distância de forma completa, especialmente para níveis mais avançados, como o doutoramento (Lipton, 2020; Becker & Lloyd, 2018).

A experiência que as universidades na Europa têm tido – nomeadamente a Universidade de Fernando Pessoa – é semelhante à que as universidades americanas tiveram. A transição para o EaD foi, antes de mais, uma operação logística. Tínhamos de nos certificar de que as plataformas funcionavam. Na Universidade Fernando Pessoa, em menos de 10 dias, toda a logística da transição para o ensino a distância estava pronta. É certo que, com cerca de 30 cursos oferecidos, isto estava muito longe das exigências de outras escolas, como a Harvard Law School (HLS), que conseguiu a conversão de mais de 250 cursos para o EaD em apenas 12 dias (ver McArdle, 2020). Contudo, o fato de muitos professores terem recebido nos anos 2010 uma formação na EaD foi uma vantagem real.

No que diz respeito ao ensino do Direito, a experiência tem demonstrado que mesmo que seja aparentemente possível e mesmo aparentemente benéfico mudar para o EaD, nem sempre é necessariamente o caso. O exemplo das palestras é significativo a este respeito. De fato, a projeção de textos e a sua análise poderia, a priori, ser considerada de melhor qualidade no EaD (sendo o ecrã, por assim dizer, individual, para o estudante). Contudo, esta visão reducionista não tem em conta o fator humano, e em particular a linguagem gestual que o professor utiliza nas suas palestras; nem a espontaneidade das intervenções, que são um estímulo importante para o intelecto, e para o raciocínio jurídico, que é algo vivenciado e desencarnado.

Quanto às outras metodologias utilizadas, o EaD apresentou desafios que poderiam ser superados com sucesso. Este é particularmente o caso com o método “moot of court”. Este método de simular e resolver um caso perante um órgão judicial (ou um tribunal internacional) é particularmente popular, especialmente no mundo anglo-saxônico. Na Universidade Fernando Pessoa, foi possível organizar um “moot”, em maio de 2020, embora a espontaneidade do exercício pouco tivesse a ver com o ambiente habitual da sala de aula. No final, arriscou-se a perder um elemento importante do ensino jurídico: o fato de ensinar os estudantes a serem reativos, e a ponderarem a oportunidade e a adequação de um argumento jurídico. Sobretudo, fica a impressão de que se perdeu o lado humano, sensível e ao mesmo tempo cheio de nuances que o ensino do Direito deve transmitir. Não se forma apenas bons juristas, tecnicistas. Formam-se pessoas que devem ter um sentido humano elevado. Honestamente, ficar dias a fio atrás de um computador não facilita esta aprendizagem.

No entanto, alguns pontos positivos do EaD na educação jurídica devem ser destacados. Em primeiro lugar, e como já foi sublinhado, o EaD tornou possível aumentar os contatos, particularmente entre professores. O que era mais *ad hoc* no passado, como as palestras de convidados a distância, quase se tornou a regra. Além disso, para um certo grupo de estudantes, o EaD tem sido uma verdadeira oportunidade. Isto é especialmente verdade para estudantes de níveis mais avançados (mestrado, ou mesmo doutoramento), uma vez que estes estudantes tiveram mais tempo para respirar, para se prepararem. Um estudo recente da Gallup e do Instituto AccessLex (Gallup, 2021), com quase 2.000 estudantes de doutoramento de Faculdades de Direito, indica que a maioria dos estudantes considera que

a transição para o ensino a distância lhes deu mais tempo para estudar e preparar-se para os seus cursos. Mais importante ainda, a transição aumentou (para quase metade deles) o tempo que têm para cuidar dos membros da família. O estudo sublinha com efeito “um benefício particular dos cursos em linha para pais e cuidadores que queiram obter um diploma em Direito” (Gallup, 2021: 4).

Métodos e soluções adotadas

Um dos efeitos mais óbvios para a educação durante a pandemia foi a mudança para o “modo online”. Isto resultou numa diversificação de ferramentas. O afastamento de simples quadros negros ou brancos, de apresentações em PowerPoint e enunciados antiquados para uma infinidade de plataformas (Zoom, BBB, MSTeams, Google Classroom, Skype etc.) foi o efeito mais aparente. Não ter uma plataforma unificada tornou, em certos casos, difícil a vida para os estudantes se os professores decidissem utilizar plataformas diferentes. Também foi difícil para os professores que trabalham em duas ou mais instituições de ensino superior, com plataformas diferentes. De fato, alguns dos colegas têm utilizado vários sítios, programas e outras ferramentas para melhorar a experiência de ensino, mas isto não era verdade para todos. Para a maioria dos docentes, a mudança para a aprendizagem em EaD tem sido complexa, uma vez que a maioria dos dispositivos provou ser difícil de configurar, embora fácil de utilizar uma vez dominadas as funções básicas.

Outra tendência pode também ser percebida: métodos de gamificação (Kahoot, Mentimeter, etc.), que anteriormente eram utilizados com parcimônia, tornaram-se correntes. Uma consequência possível reside no verdadeiro perigo de utilização excessiva destas ferramentas,

que pode resultar em aborrecimento e cansaço por parte dos estudantes. Numa nota positiva, os métodos de ensino presencial foram de certa forma desmantelados e os professores tiveram de confiar na utilização de diferentes ferramentas (por exemplo: partilha de vídeos em vez de folhetos) e no emprego de atividades de grupo online, se quisessem alcançar interatividade nas suas aulas. Contudo, mesmo através destes “métodos criativos”, os professores não tinham, em grande medida, o controle que tinham sobre o ambiente de ensino, pois em muitos casos os alunos recusavam-se a ligar as suas webcams. Isto pode ter sido muito desgastante para alguns alunos. Se apenas o apresentador fosse visível, a turma poderia sentir a aula como um monólogo e o docente sentir que estaria a falar para um espelho. Ao contrário do ensino presencial, em que se pode sentir o ambiente da sala e deduzir num instante se está no caminho certo e verificar o brilho nos olhos durante o contato visual (e assim saber se os estudantes tinham estado a prestar atenção), o espaço online tem proporcionado avenidas muito limitadas.

Contudo, uma ferramenta muito útil precisa de receber algum crédito aqui. O projeto da biblioteca audiovisual das Nações Unidas (*United Nations Audiovisual library project*) foi um dos melhores instrumentos que Programa das Nações Unidas de Assistência ao Ensino, Estudo, Divulgação e Ampla Apreciação do Direito Internacional (*United Nations Programme of Assistance in the Teaching, Study, Dissemination and Wider Appreciation of International Law*) que visa a melhorar, divulgar materiais ligados ao ensino do Direito Internacional, num esforço para promover um sistema internacional baseado no Direito (<https://undocs.org/en/A/75/389>). O sítio web e especialmente a série de conferências podem ser usados no caso da instituição em

questão não ter decidido gravar as sessões do docente, ou se forem necessários materiais adicionais para apresentar uma análise diferente do que foi dito na aula. Como benefício adicional, os estudiosos mais reconhecidos do Direito Internacional apresentam o seu tema nas seis línguas oficiais da ONU (árabe, inglês, francês, mandarim, russo e espanhol), oferecendo ajuda a uma vasta gama de colegas – embora um tema seja apenas detalhado numa das línguas e não esteja atualmente traduzido para as outras.

Mantendo-se no tópico das ferramentas úteis, a maioria das plataformas possui uma característica semelhante à das salas separadas (que existem tipicamente em Zoom). Estas são bastante úteis para trabalhos de grupo, para o tratamento de estudos de caso, para debate e, também, para a discussão de ambos os lados de um caso. Quebram a monotonia e são geralmente vistas favoravelmente pelos estudantes, o que também pode ser uma grande ferramenta para estimular a reflexão (Jellum, 2021, 70). Estes servem não só para proporcionar aos estudantes uma forma de exprimirem as suas opiniões, mas também para verificar quem está realmente presente quando as câmaras são desligadas. Não ter de ligar as câmaras e a possibilidade de usar pseudónimos pode também encorajar os introvertidos e os estudantes mais tímidos a participar.

Com base no feedback dos alunos, ter aulas puramente online tem sido uma mudança de ritmo bem-vinda para os alunos em part-time. O método de dividir as sessões em partes teóricas e práticas, ou de separar o grupo em partes presenciais e em linha e, em seguida, mudar os papéis, a fim de manter regras de distanciamento social na sala de aula em caso de aprendizagem híbrida, também provou ser um compromisso eficaz. No entanto, existe uma ad-

vertência em relação à aprendizagem híbrida: pode afetar negativamente alguns estudantes internacionais e criar desigualdades baseadas em limitações nacionais em matéria de viagens, bem como necessidades de cumprir quarentenas (Sandoval et al., 2021: 438).

Quando se tratava de avaliação, também era necessária a diversificação. Os exames orais online têm sido complicados, na maioria dos casos, sendo algumas situações ilegais difíceis de eliminar. Existe um grande número de vias para contornar as regras. Para grandes grupos de estudantes, testes baseados em bancos de dados e tarefas complexas simplificaram em grande medida os exames. Um bom trabalho complexo poderia incluir, por exemplo, perguntas mais curtas que requerem um pensamento aplicado, tais como declarações verdadeiras ou falsas que podem ser ordenadas de muitas maneiras, de modo que a resposta não possa ser copiada de outro lugar. Adicionar tarefas de resolução de casos fictícios com base em padrões e casos que tenham sido abordados em conjunto na aula também são úteis, especialmente quando associado a ensaios onde avaliações individuais, processos de pensamento e investigação podem ser avaliados de uma forma personalizada. A nota de rodapé aqui é que tarefas complexas demoram muito tempo a criar e a corrigir.

Algumas lições

Relativamente às lições aprendidas, há algumas questões muito importantes a serem levantadas, como pré-requisitos, antes de mudar para o modo totalmente online. Do ponto de vista dos estudantes, temos de nos questionar antes de mudar para o modo online: os estudantes estão conscientes das plataformas que a universidade está a utilizar e são proficientes na sua utilização? O acesso remoto

está disponível para todos juntamente com o background tecnológico de ter um computador? O que acontece quando a ligação à internet é fraca ou para durante as aulas (para os professores) ou durante os exames (para os estudantes)? Os estudantes podem aceder a todos os materiais online ou é preciso preparar outras fontes ou digitalizar o material (Satayanurug, 2020)? O ônus da responsabilidade recai sobre os respectivos órgãos ou decisores institucionais para encontrar uma resposta satisfatória a estas questões, antes que uma decisão tão importante possa ser tomada.

Concentrar-nos-emos aqui nos professores, sem contudo negligenciar as questões que se colocam aos estudantes: a ausência de interação com os seus pares, em particular, o que torna o ensino a distância profundamente diferente do ensino presencial, e obriga-nos a repensá-lo como tal, não só como aprendizagem on-line, mas também como aprendizagem assíncrona (Kohn, 2020: 9). Mesmo que os professores das nossas universidades tenham respondido positivamente, de uma forma geral, às mudanças implicadas pela transição para a EaD, levantam-se questões, e são muitas!

Os materiais produzidos pelos professores foram, no caso da Universidade Fernando Pessoa, acompanhados pelos diretores da Faculdade (carregamento semanal de todos os cursos; gravações de vídeo). Contudo, isto não impediu o surgimento de questões éticas, quanto à intrusão na vida privada e à aplicação do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Além disso, a dimensão emocional da transição para o EaD deve ser realçada. Ainda há muito a fazer para compreender se os estudantes, que muitas vezes nem sequer

eram vistos no ecrã pelos seus professores, foram capazes de manter um nível adequado de bem-estar durante os seus estudos (cf. Jones, 2020).

Sobretudo, a passagem ao EaD não pode fazer esquecer o lado humano da profissão de docente. Várias questões colocam-se nesse plano.

Primeiro, existiu e existe com o EaD alguma diluição das barreiras entre a vida profissional (ou académica) e a vida privada. A qualidade do ensino pode sofrer disso. É impossível, no contexto de uma casa privada onde os professores estão a ensinar, suprimir todo o barulho (o cão a ladrar; veículos a passar com as suas sirenes, infelizmente sendo um bom sinal nestes tempos de pandemia; ou crianças a brincar ou a gritar). Isto interfere frequentemente a capacidade de concentração de professores e alunos, embora o ensino do Direito exija a máxima concentração.

Em segundo lugar, os professores foram obrigados a desistir de parte da sua vida privada. Este aspecto tem uma forte dimensão emocional, em alguns casos. A universidade representa um lugar exclusivamente dedicado ao conhecimento e, também, regido por um princípio de neutralidade e imparcialidade que é particularmente importante como valor ético (e pedagógico), seria excessivo exigir que o lar dos professores tivesse as mesmas características. Portanto, existe um problema, real ou pelo menos potencial, pois, embora o bom senso diga aos professores que eles devem conduzir as aulas em casa numa atmosfera neutra, nada os obriga a fazê-lo!

Finalmente, por todas as razões acima mencionadas, os professores estão sujeitos a um estresse extraordinário. Como diz o professor Crespo (da Faculdade de Direito da

Universidade de Harvard): “Concentrei-me em encontrar uma forma de lidar com todas as emoções difíceis que os meus alunos - e francamente, nós - sentiam e a incerteza diária de não saber o que tudo isto significava” (McArdle, 2020). De fato, muitos professores optaram por “desistir da luta”, uma vez que as reformas antecipadas se aceleraram e os pedidos de licença sem vencimento aumentaram. Isto também tem sido prejudicial para todos.

O caminho a seguir

Uma coisa é certa: a pandemia força a adaptação. Os professores, estudantes e instituições terão melhores probabilidades de sobreviver a esta etapa da escada evolutiva e acabarão por estar em melhor posição para se adaptarem de forma atempada e amiga dos estudantes, criando ao mesmo tempo um ambiente de apoio também para os professores.

Não se enganem, a competição tornou-se ainda mais feroz do que antes com universidades e outras instituições de programas de ensino superior que se adaptaram rapidamente, obtendo uma vantagem sobre as mais conservadoras e tradicionalistas. A fim de fornecer alguns conselhos que sirvam de orientação neste novo ambiente, as recomendações de Guilfoyle e Urban são aqui resumidas com algumas das nossas próprias ideias acrescentadas à mistura.

A primeira regra seria sempre manter as coisas simples. Utilizando plataformas unificadas que proporcionem fácil acesso, tanto a estudantes como a professores, reiterando endereços de correio electrónico e formas de contactar as pessoas relevantes, ao mesmo tempo que permitem a incorporação de fontes e plataformas externas. Entretanto,

as expectativas terão de ser reduzidas. É provável que o moral esteja a baixar devido ao ambiente em mudança e aos níveis constantemente elevados de estresse para todos os envolvidos. Neste momento, vale a pena perguntarmo-nos: qual é o mínimo que temos de transmitir aos estudantes, e qual é o material e as competências de base que eles precisam de adquirir? (Guilfoyle, 2020). Será necessário ensinar como resolver um caso? Que bases de dados utilizar na redação de uma tese? Como analisar tratados internacionais? Com as bases transmitidas e as fontes, e vias de consulta adicionais fornecidas, o equilíbrio entre educação presencial e aprendizagem apenas em casa poderá balançar a favor desta última. Numa perspectiva metodológica, será sempre necessário e recomendado o recurso a materiais de leitura, sendo melhor do que apenas as fontes puramente online – utilizadas por uma questão de simplicidade. A internet e os seus recursos podem significar águas traiçoeiras. Como docentes, é nossa responsabilidade explicar o que pode e o que não pode ser utilizado (Wikipedia vs. UNTC, por exemplo). O material gravado também pode ser um grande trunfo. Quer se trate de materiais áudio e vídeo autofabricados ou da utilização das versões pré-gravadas por outros (UN Audiovisual Library vs. YouTube clips), mais uma vez o importante é ter uma vasta seleção de fontes fiáveis apresentadas aos estudantes.

Relativamente aos aspectos organizacionais, a reflexão sobre se o ensino síncrono (aulas virtuais) e assíncrono (vídeo ou áudio pré-gravado juntamente com material de leitura) ou uma combinação dos dois seria melhor para atingir o objetivo do curso precisa de ser analisada minuciosamente (Guilfoyle, 2020). Não esqueçamos que, em vez de uma sessão regular de 90 minutos, os alunos não deveriam ter de se sentar em casa a ouvir durante horas,

tendo um curso em linha e lendo muito sobre o assunto. Bombardear estudantes com uma vasta gama de tarefas e fontes pode ser contraproducente.

Além disso, o conceito de salas de aula viradas ao contrário (*flipped classrooms*) também pode ser utilizado com maior eficiência do que anteriormente. A ideia de *flipped classrooms* constitui um tipo de ambiente de aprendizagem em que os alunos são obrigados a ter algum conhecimento prévio, aprendendo sobre as questões por eles próprios. Posteriormente, o docente sintetizará e estruturará os conhecimentos, juntamente com a designação de um tempo suficiente para responder a perguntas (Urban, 2020: 226). No ambiente em linha, isto reduz a monotonia, ao envolver diretamente os estudantes, e pode resultar em discussões mais aprofundadas e detalhadas sobre um assunto.

Sobre o tema da avaliação, é útil evitar confiar em tarefas puramente escritas, uma vez que os estudantes poderiam ser sobrecarregados por tarefas obrigatórias semelhantes (Guilfoyle, 2020). A fim de evitar o esgotamento dos alunos (e o esgotamento dos professores também, depois de corrigir e fornecer feedback a todos esses trabalhos escritos), poderia ser uma boa solução coordenar com os colegas que ensinam a mesma disciplina e no mesmo curso. Ter uma sessão de brainstorming sobre como outros querem lidar com a avaliação (apresentação, teste online, teste mais longo ao próprio ritmo dos alunos, debate, trabalho escrito, pesquisa on-line etc.) pode ser feito com bastante facilidade. O objetivo é ter uma mistura variada que se adapte ao docente e não crie um ambiente repetitivo para o aluno. Quando a avaliação estiver concluída, é ainda mais importante incorporar o feedback, e depois partilhar

e analisar este feedback com os colegas. Isto pode ajudar a melhorar a qualidade da educação do ponto de vista do docente, aumentar a satisfação a longo prazo dos estudantes, e pode ajudar a orientar a instituição sobre quais as formas e métodos de trabalho que resultam, e quais as que precisam de ser descartados.

Se o nosso objetivo é manter os benefícios da tecnologia, temos de aceitar o fato de que a interrupção forçada da educação presencial também pode ser uma bênção disfarçada (Urbano, 2020: 227). Ter uma plataforma em linha onde tudo esteja disponível, desde tarefas domésticas até ao fornecimento de um fórum de discussão para armazenar materiais de leitura recomendados e ligações não deve ser de facto um pensamento estranho. Por outro lado, existe um desejo palpável dos estudantes de regressar aos métodos tradicionais de ensino. Ter uma aula sem slides, prezos e questionários Kahoot pode ser uma experiência refrescante que se baseia no carisma, no conhecimento e na abordagem sistemática do docente, ao mesmo tempo que permite ao docente “digitalizar” e ler melhor a audiência e ajustar a metodologia em conformidade. A utilização de métodos “old-school” e “retro” de educação pode quebrar a monotonia, fornecer alternativas e afastar tanto estudantes como professores da sua zona de conforto, ajudando-nos a todos a apreciar eventos presenciais num mundo saturado por apresentações intermináveis.

Por último, mas não menos importante, é de salientar que os últimos dois anos têm sido diferentes, difíceis e estressantes para todos nós, de ambos os lados da Cathedra. Procurar constantemente formas de adaptação e ser suficientemente humilde para perceber erros, procurar ajuda e melhorar vai ser uma das formas fundamentais para

avancarmos não só no que diz respeito ao ensino do Direito, mas também em nível individual.

Conclusões

A pandemia de SARS-CoV-2 atingiu o mundo e se espalhou muito rapidamente, e chegou para ficar vários anos, ou mais. A sua chegada tornou-se evidente que muitos Estados e decisores institucionais tinham sido lentos a responder, no plano da educação – e em especial do ensino superior.

Se os decisores vacilarem na tomada de decisões, cria-se uma incerteza significativa para todo o sistema se as decisões necessárias não forem tomadas a tempo. Os professores foram por vezes forçados a criar planos de contingência para semestres online, presenciais e híbridos, enquanto os alunos tinham de ter em mente as três possibilidades se quisessem completar todas as suas aulas.

Têm havido inconsistências não só ao nível institucional, mas também em nível pessoal, com os professores por vezes a recorrerem à alteração dos critérios à medida que o semestre avançava, por vezes ignorando as disposições anteriores. Mais agravante foi a divisão geracional em relação aos professores com os mais novos, geralmente mais acolhedores às mudanças, e os colegas mais velhos, por vezes com mais dificuldade de adaptação. Todos os componentes acima mencionados tinham culminado num resultado único, embora bastante visível, que precisa de ser abordado em primeira mão: estresse a todos os níveis e de todos os lados.

Graças aos esforços de todos, docentes e igualmente alunos, o ensino do Direito não sofreu perdas irreversíveis,

embora o lado humano do ensino tivesse perdido um *je ne sais quoi*. Simultaneamente, contudo, novas avenidas foram exploradas. Como se viu, algumas são estreitas (a tecnologia não está disponível em todo lado; e consome energia); algumas dessas avenidas são perigosas (nomeadamente as avaliações online), e alguns desses caminhos conduzem a lado nenhum (como a confiança integral nas fontes online). Apesar disso, valerá a pena continuar o caminho, e procurar sobretudo o equilíbrio, sem apriorismos e sem radicalismos. Afinal, é precisamente com este espírito de balanço que se formará os melhores juristas de amanhã.

Referências bibliográficas

Becker, A., Lloyd, C. (2018). An Invitation to Explore Online Legal Education and Strategically Realign Legal Education, *Mitchell Hamline Law Review*, Vol. 44. <https://open.mitchellhamline.edu/mhlr/vol44/iss1/6>

Dweck, C. D. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*, New York: Random House.

Gallup (2021). *Law School in a Pandemic: Student Perspectives on Distance Learning and Lessons for the Future*. Gallup & AccessLex Institute, <https://www.accesslex.org/law-school-in-a-pandemic>

Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, (Winter), pp. 36-40.

Guilfoyle, D. (2020). COVID-19 Symposium: *Teaching Public International Law in the Time of Coronavirus—Migrating*

Online, <http://opiniojuris.org/2020/04/02/covid-19-symposium-teaching-public-international-law-in-the-time-of-coronavirus-migrating-online/>

Hárs, A. (2019). The United Nations. In: Fejes, Zsuzsanna; Sulyok, Márton; Szalai, Anikó (szerk.), *Interstate relations*, Szeged, Magyarország : Iurisperitus Kiadó, pp. 103-130.

Jellum, L. D. (2021). Did the Pandemic Change Legal Education for Better or Worse? *United States Attorneys' Bulletin*, Vol. 69, Issue 4, pp. 67-76.

Johns Hopkins University & Medicine (2021). *Mortality Analyses*. Coronavirus Resources Centre. <https://coronavirus.jhu.edu/data/mortality>

Jones, E. (2020). Connecting Legal Education: *Wellbeing of online distance learning students*, Association of Law Teachers. <http://lawteacher.ac.uk/connecting-legal-education/connecting-legal-education-wellbeing-of-online-distance-learning-students/>

Khan, A.A., Niazi, S., & Saif, S.K. (2020). Universities unprepared for switch to remote learning, *University World News*, 26 March 2020. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200326141547229>

Kohn, N. A. (2020), Online Learning and The Future of Legal Education: Symposium Introduction, *Syracuse Law Review*, Vol. 70. <https://lawreview.syr.edu/wp-content/uploads/2020/07/1-11.pdf>

Lipton, J.D. (2020). Distance Legal Education: Lessons from the “Virtual” Classroom, *IDEA: The IP Law Review*, Vol. 60. <https://ssrn.com/abstract=3491427>

McArdle, E. (2020). Distance Learning Up Close: Teaching

and learning in the first months of the pandemic, *Harvard Law Today*, July 23. <https://today.law.harvard.edu/feature/distance-learning-up-close/>

Mestre, J.-L. (2017). L'évolution de l'enseignement du droit constitutionnel à la Faculté de Droit d'Aix, *Les Cahiers Portalis*, Vol. 4, No. 1, pp. 113-119.

Reulos, M. (1949). L'humanisme des juristes du XVI^e siècle, *Actes du Congrès de l'Association Guillaume Budé : Grenoble, 21-25 septembre 1948*, Paris, pp. 301-304.

Sandoval C. J. K., Cain, P. A., Diamond, S. F., Love, J. C., Smith, S. E., Nabipour, S., Hammond, A. S. (2021). Legal Education during the COVID-19 Pandemic: Put Health, Safety and Equity First, *Santa Clara Law Review*, Vol. 61, 367-466.

Satayanurug, P. (2020). Adaptability with Inclusivity: Teaching International Law during the Pandemic, *AfronomicsLaw*. <https://www.afronomicslaw.org/2020/09/29/adaptability-with-inclusivity-teaching-international-law-during-the-pandemic>

United Nations General Assembly, A/75/389, *Sixth Committee Speakers Applaud Programme of Assistance's Continued, Accessible Training in International Law Education During COVID-19 Pandemic*, 13.10.2020, <https://www.un.org/press/en/2020/gal3627.doc.htm>

Urban, M. (2020). Five Lessons Learned from the Current COVID-19 Crisis at Charles University in Prague, Czech Republic, *Asian Journal of Legal Education*, Vol. 7 Issue 2, 224-227.

A pandemia e a escolarização de aluno(a)s em condição de deficiência na França

Edison Ferreira de Macêdo¹

Resumo

Este artigo traz uma abordagem sobre os problemas da educação pública na França, durante o período da pandemia de covid-19. Foram analisadas as medidas postas pela implantação do protocolo sanitário e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem; o ensino inclusivo e o acompanhamento de alunos/as com necessidades educativas especiais; e as condições de trabalho de professores/as e assistentes de educação inclusiva (AESH), devido às mudanças operacionalizadas no ensino. A pandemia dinamizou novas formas de se usar o tempo/trabalho nos espaços de aprendizagem e novas adaptações para as práticas educativas voltadas para os/as alunos/as e os/as professores/as. Durante os anos letivos de 2020 e 2021, refletimos sobre as múltiplas variantes

¹ Doutor em História Contemporânea pela Universidade Paris VII Denis Diderot, com Pós-Doutorado em Sociologia da Educação, Universidade de Rouen, e Ciência da Informação - Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Pesquisador associado do DYSOLAB, laboratório de pesquisa em dinâmicas sociais da Universidade de Rouen – França.

e as correlações entre o tempo/trabalho e as exigências sanitárias exigidas pela pandemia e sobre os problemas da implantação da modalidade do ensino a distância, com vistas a contribuir com essa nova realidade. Os resultados apresentados nos mostraram o disfuncionamento da gestão do ensino público e precariedades no posto de trabalho dos auxiliares de vida escolar (AVS) e assistentes de Educação Serviço Handicap (AESH) no processo ensino/aprendizagem de alunos/as em condição de deficiência na França.

Palavras-chave: Educação. Ensino Inclusivo. Precariedade. Pandemia.

Résumé

Cet article analyse les problématiques liées à l'éducation publique en France pendant la période de pandémie de la Covid 19. L'analyse concerne particulièrement le processus enseignement/apprentissage réservé aux élèves à besoin éducatif spécial durant cette même période. Les conditions de travail des enseignant(e)s et des assistant(e)s d'éducation responsables de l'inclusion dans le premier cycle face aux changements opérés dans le processus enseignement/apprentissage. La pandémie a engendrée de nouvelles formes d'utilisation et de construction des espaces d'apprentissage réclamant de nouvelles investigations des pratiques éducatives liées aux élèves en condition de handicap dans les écoles publiques. C'est ainsi que l'année scolaire 2020/2021 reflète les multiples variantes et corrélations entre travail éducatif précaire et les exigences sanitaires contraintes par la pandémie. Les problématiques d'un enseignement à distance et les buts recherchés par

les propositions institutionnelles pour palier aux besoins d'un enseignement adapté aux réalités du moment. Les résultats observés montrent un dysfonctionnement de la gestion de l'enseignement public, problématiques de l'enseignement à distance et formes de précarités du travail éducatif au cœur du processus enseignement/apprentissage des élèves en conditions de handicap en France.

Mots clés: Education inclusive. Précarité. Déficience. Pandémie.

Introdução

Na França, as políticas públicas de assistência às pessoas idosas e com necessidades especiais surgiram na década de 1990, como, por exemplo, o 'Cheque Emprego Serviço Universal' (Cheque Emploi Service Universel), com o qual as famílias podiam dispor de ajudantes para cuidar das crianças e dos idosos ou fazer serviços de limpeza doméstica. A 'Alocação Personalizada de Autonomia' (APA) (Allocation Personnalisée d'Autonomie), criada em 2002, beneficiava pessoas dependentes com sessenta anos ou mais. A Lei Borloo, de 2005, do Ministério do Trabalho, foi responsável pela criação de 500 mil postos de trabalho e pela implantação do Estatuto dos Auxiliares de Vida Escolar (AVS). No espaço escolar regular, a escolarização de alunos/as em condição de deficiência foi organizada e construída socialmente pelo estado empregador (DEVETTER ET AL., 2009; HIRATA, GUIMARÃES E FUGITAS, 2011).

Segundo a Comissão Nacional Consultiva dos Direitos do Homem (2008, p.7), a criação dos AVS representou uma "condição necessária" para atender aos objetivos estabe-

lecidos pela lei. A escolarização dos/as aluno/as em condição de deficiência se traduz como uma prioridade, depois de anos de reivindicações e movimentos sociais. Essa lei obriga e define uma mutação dos dispositivos da educação nacional francesa, em matéria de inclusão escolar e acompanhamento em classe regular (ZAFRAN, 2007).

No mundo, a situação das crianças com deficiência integra os objetivos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2013), que, em suas pesquisas, afirma que a escola é um dos caminhos viáveis em termos de política socioeducativa. A infância desfavorecida tem mobilizado o Organismo por meio de suas parcerias. No Camboja, o UNICEF (2009) contribuiu com a elaboração de um manual de formação contínua acerca da educação inclusiva em parceria com o Conselho das Ações contra a Deficiência. No estado da Geórgia (EUA), o UNICEF (2008) organizou kits recreativos e escolares destinados ao programa socioeducativo das crianças assistidas pela ONG SENAKI. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010), na primeira década dos anos 2000, aproximadamente 200 milhões de crianças sofriam de fome ou de algum tipo de deficiência. As realidades das deficiências infantis estão presentes em todo o mundo. A Organização sabe que, apesar das legislações e das políticas, ainda são agravantes a discriminação e a exclusão social da infância, o que contribui para intensificar a vulnerabilidade, a violência, os abusos e a exploração (UNICEF, S/D).

A proteção da infância, comprometida por determinadas deficiências, é reconhecida pela “Estratégia de Proteção da Infância do UNICEF” e deve se adaptar às suas necessidades, reforçando a participação efetiva, o desen-

volvimento e a inserção socioeducativa das crianças. Uma gestão educativa e pessoal especializada conduz programas que respondem às atitudes e às percepções da dinâmica social em prol do público. Assim, *a invalidade é tratada num quadro de uma estratégia global de proteção à criança que permite reforçar a interação e a dinâmica com outras necessidades de proteção além da deficiência* (UNICEF, 2010)². Nesse sentido, a escola é um dos meios ativos para assegurar igualdade de acesso à educação, à instrução e à proteção.

A infância em condição de deficiência integra a missão e os objetivos do UNICEF para o milênio, que contribui, através de seus programas, por meio da ação do voluntariado ou de meios políticos das autoridades nacionais designadas. O organismo trabalha com os governos das diversas nações para assegurar que as estatísticas acerca das crianças no mundo sejam sistematicamente coletadas e inseridas nos programas e nas decisões políticas.

Crianças em condições de deficiência são vulneráveis às diversas formas de violência, em razão de suas dificuldades de se defender ser comprometida pelos vários níveis de deficiência que fragilizam sua saúde física e psíquica. Alguns países ainda invisibilizam essa infância e não registram o problema quando a criança nasce, porque sentem vergonha ou estigmatizam (Goffman, 1990). Na Nigéria, a deficiência ainda é um fenômeno enigmático e considerado como uma punição de Deus. Por causa disso, a criança é exposta a prejulgamentos e à marginalização. Na Rússia, ao longo dos decênios, crianças e adultos em condição de deficiência foram praticamente excluídos da sociedade. Em

² Rapport UNICEF, les enfants et les objectifs du Millénaire pour le développement – 2010, disponible <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/reports/2010.shtml>

Moscou, as crianças que necessitam de atenção especial são escolarizadas em suas residências com um professor ou inscritas em uma escola especializada. No Paquistão, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou programas de adaptação médico-pedagógica nos ambientes escolares de forma a responder às necessidades específicas dos/as aluno/as em condição de deficiência (UNICEF, 2010). A ação do UNICEF é referenciada em seu relatório de 2007, através de medidas socioeducativas voltadas para mulheres e crianças que sofrem violência física e verbal, abandono, exploração e maus-tratos nos espaços domésticos.

Assim, muitos países organizam politicamente legislações em prol de mudanças essenciais, no sentido de assegurar equidade de acesso à educação a todas as crianças, independentemente de sua situação. No Quebec, em 2012, o Sistema Educativo lançou um projeto de educação inclusiva pela tecnologia. O Comitê Regional Mauricie e o Centro Quebec produziram um documento de acompanhamento para integrar as tecnologias no processo de ensino/aprendizagem inclusivo. Um programa pedagógico direcionado a professores/as, alunos/as e familiares, objetivando implantar meios tecnológicos acessíveis às necessidades dos/as alunos/as em condição de deficiência.

A Europa vem avançando rumo a uma educação inclusiva, por meio de projetos e programas educativos adaptados para a escolarização desses/as alunos/as no espaço escolar regular. A formação contínua dos/as professores/as e da equipe pedagógica é imprescindível nesse processo. Na Itália, o ensino inclusivo criou o Estatuto do/a professor/a referente especializado, que acompanha o processo de ensino/aprendizagem dos/as alunos/as em condição de deficiência em classe regular (De Anna, 2009). No Reino Unido,

alunos/as com necessidades educativas especiais são integrados/as em classe regular em função de suas condições (Plaisance; 2001). A Alemanha, a Bélgica, a Espanha, Portugal, Luxemburgo e a França são países que, nas últimas décadas, vêm desenvolvendo programas de readaptação no processo ensino/aprendizagem de alunos/as em condição de deficiência, não precisamente uma escolarização inclusiva (BOULAS, 2002).

Nas últimas décadas, a política educacional europeia de inclusão evoluiu, no sentido de proporcionar a inserção de alunos/as em condição de deficiência na sala de aula regular. Desde 12/05/2000, a Comissão Europeia vem trabalhando para integrar pessoas em condição de deficiência numa sociedade mais bem informada e organizada em relação à inserção social. Na evolução e na organização das políticas sociais, reconhece-se que a integração dos/as alunos/as em condição de deficiência no espaço escolar não deve se limitar à contribuição dos profissionais assistentes representados pelos Auxiliares de Vida Escolar AVS/AESH (Mege-Courteix, 1999), embora esses profissionais possam fazer mudanças significativas no acompanhamento escolar desses/as educandos/as rumo a uma escola que caminhe para a inclusão.

Pandemia: medidas sanitárias

As medidas de confinamento do território francês para combater a propagação e a contaminação do coronavírus teve início em março de 2020. Em agosto desse mesmo ano, foram implantados protocolos sanitários para ser seguidos pela sociedade como medida para prevenir a covid-19. O protocolo sanitário visa informar a nação acerca das medidas preventivas de sociabilidade em todos os setores da sociedade. O Ministério da Educação e Juventude

elaborou um documento oficial de medidas para todos os setores, respeitando as recomendações das autoridades sanitárias. As escolas vêm seguindo as regras do protocolo, limitando o número de alunos/as nas salas de aula. Durante o período das aulas presenciais, os casos de pessoas infectadas pela covid-19, detectados nas escolas, obedeceram aos critérios estabelecidos pelo protocolo através do fechamento das classes ou das escolas seguida do ensino a distância.³

O presente protocolo atende às prescrições postas pelo Ministério das Solidariedades e da Saúde e pelas disposições legislativas em vigor. É destinado às coletividades territoriais, aos serviços do Estado, às pessoas de direção e a um conjunto de membros das comunidades educativas. As medidas estão sendo executadas tendo como princípio o contexto e a realidade de cada estabelecimento escolar do território francês. As regras sanitárias e o uso delas nas escolas de ensino público e privado estão sendo seguidas por meio do Guia relativo ao funcionamento dos estabelecimentos escolares no contexto da pandemia da covid-19 para o ano letivo 2020/2021. Trata-se de um documento redigido pelo Ministério da Educação Nacional e da Juventude em 26 de outubro de 2020⁴.

As famílias dos/as alunos/as e a equipe pedagógica desempenham um papel essencial no combate ao vírus e são vigilantes sobre suas atribuições no conjunto das medidas propostas pelo protocolo sanitário. São os pais dos/as alu-

³ Protocolo Sanitário da Educação Nacional disponível para consulta no link: <http://eduscol.education.fr/cid152893/rent  e-scolaire-2020-plan-de-continu  te-pedagogique.html>

⁴ As prescri  es deste Guia s  o suscet  veis de complementos ou ajustes em fun   o da evolu  o dos conhecimentos e acess  veis de consulta no site www.education.gouv.fr

nos/as que, todas as manhãs, verificam a temperatura dos seus filhos. Caso essa temperatura ultrapasse 38 graus ou em caso de sintomas, os mesmo não se apresentam ao estabelecimento escolar. Da mesma forma, aluno(a)s que apresentam teste positivo ou apresentam um membro da família positivo a covid-19, ou ainda, identificado como caso contato, devem ficar em suas residências e informar à direção da escola. O retorno à escola deve atender ao que determina a gestão sanitária para os estabelecimentos escolares, com a comprovação por meio de testes negativos, respeitando os prazos prescritos pelos profissionais da saúde.

Para acompanhar os/as alunos/as no ambiente escolar, o acesso deve ser limitado, obedecendo aos critérios de limpeza das mãos e do uso restrito de máscaras, respeitando o distanciamento físico de 1,30 metro. Nas escolas maternas, o distanciamento físico deve ser mantido entre os/as alunos/as de grupos diferentes. Isso não é regra entre alunos/as de um mesmo grupo (classe, grupo de classes ou níveis). Nas escolas primárias, nos colégios e nos liceus, o distanciamento físico é de, no mínimo, um metro, desde que seja possível nos espaços fechados (sala de aula), entre professores/as e alunos/as. Essas medidas não se aplicam aos/as aluno(a)s de uma mesma classe ou grupo ou atividades esportivas nos espaços exteriores.

A situação atual da pandemia exige medidas de prevenção individualizadas e mais eficazes contra a propagação do vírus, como lavar todas as partes das mãos com água e sabão, durante 30 segundos, e secá-las com uma toalha ou papel descartável ou ao ar livre. Nas escolas primárias, as crianças podem usar solução hidroalcoólica sob a vigilância de um adulto. Esse procedimento deve ser feito ao chega-

rem à escola, antes e depois de cada refeição e do recreio, depois de irem ao banheiro, no final da jornada escolar e antes de retornar aos seus domicílios.

O simples gesto de lavar as mãos regularmente, tossir ou espirar utilizando o cotovelo e adotar o distanciamento são medidas sanitárias essenciais no combate à propagação do coronavírus. Durante todo o período da pandemia, cartazes informativos acerca dessas medidas são fixados nos espaços internos e externos de todos os estabelecimentos escolares e públicos. O Ministério da Educação Nacional e Juventude mantém seus agentes em contato direto com os alunos. Cada departamento escolar fornece máscaras para seus funcionários. O uso de máscaras para aluno(a)s deve respeitar as recomendações das autoridades sanitárias. Para aluno(a)s das escolas maternas, o uso não é autorizado. Para os aluno(a)s das escolas primárias, colégios e liceus, o uso é obrigatório nos espaços fechados, assim como nos exteriores.

No caso de alunos/as apresentarem determinada patologia que dificulte o/a aluno/a de usar a máscara, cabe ao médico avaliar a questão. Os familiares dos/as alunos/as são os responsáveis por providenciar as máscaras, porém, se não puderem, a escola assume essa demanda. Durante a pandemia, o uso das máscaras é obrigatório tanto nos espaços interiores quanto nos exteriores. O uso só não é obrigatório em situação incompatível, como, por exemplo, durante as refeições, à noite, em internatos, nas práticas esportivas etc. Nesses casos, uma atenção particular é referenciada aos limites e respeito ao distanciamento.

A ventilação do ambiente escolar é regular com duração de no mínimo 15 minutos. As salas e classes, assim como todos os demais espaços ocupados durante o período de

escolarização, serão ventilados pela manhã antes do início das aulas, durante os intervalos dos cursos, a cada recreação, no período do almoço e durante os serviços de limpeza. Esse processo de ventilação do ambiente escolar deve ser respeitado, no mínimo, a cada duas horas.

Durante a pandemia, no ambiente escolar, as regras de convívio foram e continuam sendo planejadas obedecendo a determinados critérios. Assim, as dimensões arquitetônicas dos estabelecimentos escolares são determinantes para organizar e planejar as atividades socioeducativas. Nesse sentido, prioriza-se a delimitação entre os/as alunos/as em função da classe, dos grupos de classes ou dos níveis. Sobre esse aspecto, alguns pontos merecem atenção, como, por exemplo, a chegada e a saída dos/as alunos/as nos estabelecimentos escolares, em que a circulação deve ser limitada e organizada de acordo com os programas propostos pelos currículos (sala de esporte, artes plásticas, música, biblioteca). A ida ao restaurante escolar é organizada por classe ou grupos de alunos/as, respeitando o distanciamento de, no mínimo, um metro estabelecido pelo protocolo sanitário.

O serviço de limpeza do ambiente escolar, assim como dos equipamentos didáticos, é essencial nesse processo de combate à propagação da covid-19 e necessita do apoio coletivo de funcionários e da equipe pedagógica. A limpeza de pisos, grades, escadas, corrimãos, mesas e carteiras é feita, no mínimo, uma vez por dia, e os materiais didáticos utilizados pelos/as alunos/as são higienizados durante o processo de escolarização. As mesas e as cadeiras do refeitório devem ser limpas a cada serviço realizado. O acesso aos jogos e aos espaços coletivos exteriores só é autorizado se houver uma limpeza diariamente. Objetos de uso

coletivo de uma mesma classe ou de um mesmo grupo (balões, jogos, livros, jornais, canetas, lápis etc.) terão sua utilização permitida desde que sejam desinfetados ou isolados 24 horas antes de serem reutilizados.

Finalmente, o uso da informação como determinante no combate ao vírus, através das redes de comunicação do Ministério da Educação e Juventude, em parceria com escolas, colégios, liceus e universidades. Assim, cada instituição de ensino estabelece planos de comunicação para informar cotidianamente aos/às alunos/as e familiares os procedimentos do protocolo sanitário, objetivando limitar a disseminação do vírus. A Gestão da Informação é decisiva para conduzir as atividades-fim e as atividades-meio das instituições, a fim de atender às metas estabelecidas. As formas de gerir essas informações e sua ação socioeducativa são essenciais ao processo de (re)construção do conhecimento, visto que o potencial reservado à informação possibilita concretizar mensagens e ideias e comunicar e informar sobre a produção do conhecimento em sua diversidade (BEAL, 2004; DEVENPORT, 1998; CHOO, 2003).

Da condição de deficiência à escolarização na França

Héphaisto era frequentemente visto pelos outros Deuses do Olympo com expressões de risos. Héra, sua mãe, se envergonhava de ter dado à luz um filho com tamanha feiura e decide jogá-lo do céu ao oceano em razão de sua deficiência. Homero descreve assim esse episódio: “a criatura monstruosa foi eliminada de seu habitat agitando suas magras pernas”. Héphaistos era frequentemente chamado no Olympo pelos nomes de “corcunda” e “pés tortos” (Boswell, 1993).

Esse fragmento de um parágrafo da mitologia grega narra a imagem de Héphaisto, filho de Héra, uma criança que

apresentava uma anatomia desproporcional aos padrões de beleza dos deuses do Olimpo. Héphaisto nasceu com deformidade na coluna vertebral e nos membros inferiores. Rejeitado pela sociedade, seu destino foi reservado às profundezas do oceano. Excluir o que não corresponde ao modelo de “normalidade” ainda é uma prática em nossa sociedade contemporânea. A ideologia nazista do holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial, foi responsável por eliminar milhares de crianças, adolescentes e adultos que apresentavam algum nível de deficiência.

Em sua pesquisa, Boulas (2002) fala da origem da palavra deficiência “handicap” na França. O termo, que foi incorporado ao vocabulário francês pela Inglaterra - hand in cap - designa uma situação de diferença e dificuldade da condição física ou mental de uma pessoa. Em 1975, com a criação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Resolução nº 3447), o termo “handicap” passou a designar toda pessoa incapaz de assegurar suas necessidades de vida individual ou socialmente em razão de sua condição de deficiência congênita ou não e de suas capacidades físicas e mentais.

Pesquisas do IFOP-APF France Handicap de janeiro de 2020 mostram, em suas análises, que 67% de pessoas em situação de deficiência declaram encontrar, com frequência, dificuldades de acessibilidade no cotidiano. Observamos, nesses resultados, que ainda existe um grande caminho a ser percorrido acerca da Lei de 11 de fevereiro de 2005⁵, que promulga, nesse período, a execução das

⁵ A Lei Borloo, de 2005, evidencia um plano de desenvolvimento socioeconômico de programas e serviços destinados às pessoas em condição de deficiência. Essa Lei atende às necessidades de três pilares sociais básicos e priorizados: contribuir com o emprego e o dinamismo econômico, melhorar as condições de trabalho e a qualificação dos salários nos

normas de adequação dos espaços públicos e equipamentos adaptados para as pessoas em situação de deficiência. A Lei ordena a criação de uma comissão comunal para a acessibilidade das pessoas em condição de deficiência nas cidades com mais de 5000 habitantes. Essa comissão, representada em cada cidade por grupos institucionais e associações, transformou-se, em 2015, na Comissão Comunal de Acessibilidade. Na realidade, a Lei de 2005 visa a inserir pessoas em condição de deficiência no registro geral do direito comum, seja em nível de escolarização, de emprego, de cultura, de demandas administrativas, de habitação, de lazer e de saúde. A acessibilidade, nesse aspecto, vai além de uma organização, porquanto se insere no sentido de participar da vida social ordinária (MERCANDIER, C.; MOLSY, S.; TALBI, A, 2021).

Na França, as práticas pedagógicas de alunos/as em condição de deficiência consolidaram-se na primeira metade do século XX. O regime político representado pela 5ª. República⁶ foi determinante para as sucessivas reformas dos currículos e programas da educação nacional. Decretos e textos legislativos internacionais instituídos pela Convenção Internacional das Nações Unidas, como o artigo 26 da Carta Internacional dos Direitos dos Homens, promulgada em 1976, estipula que *Toda pessoa tem direito à educação*.

diversos setores e desenvolver um programa de ações sociais que visem à autonomia das pessoas em condição de deficiência.

⁶ A Quinta República francesa foi aprovada pelo referendo de 22 de setembro de 1958. É a quinta e atual Constituição Republicana da França, em vigor desde 4 de outubro de 1958. Essa Constituição sucedeu a Quarta República instaurada em 1946, substituindo o governo parlamentarista por um sistema semipresidencialista, criado por Charles de Gaulle, que foi o primeiro presidente da Quinta República no período de 1958 a 1969. Sua política é conhecida como Gaulismo e exerce forte influência na vida política francesa atual.

A educação e o ensino devem ser gratuitos e obrigatórios como elemento fundamental. Em sua Alínea 3, o artigo deixa claro que as famílias têm direito de escolher o gênero de educação para seus filhos. Assim, de acordo com esse decreto, o elemento do Direito é aplicado em matéria de educação no sentido de instruir crianças em condição de deficiência. Um direito humano e uma liberdade fundamental (PELLET, 1995).

Lieberman (1997), em suas análises, aponta as dificuldades das crianças que apresentam determinada condição de deficiência mental ou física no ambiente escolar, cuja escolarização é diferenciada no processo de ensino/aprendizagem, quanto aos instrumentos e aos métodos pedagógicos adaptados à deficiência. A promulgação da lei Borloo, em 2005, criou o emprego de assistente de vida escolar (AVS), cuja missão é de contribuir com o acompanhamento do/a aluno/a em condição de deficiência no espaço escolar regular.

A pesquisa de Belmont et al (2011) acerca da criação dos AVS de Seine Saint-Denis nos mostra que as atividades similares de assistência escolar aos/às alunos/as deficientes existe na França desde os anos 1990. Originaram-se de iniciativas das Associações de Pais de Filhos Deficientes reconhecidas no quadro das políticas de trabalho destinadas aos jovens trabalhadores. Segundo os/as autores/as, a partir de 2003, a educação nacional instaurou o financiamento e o recrutamento dos assistentes de educação. Assim, o sistema organizacional das escolas e das classes passaram a ser repensados em mudanças estruturais e culturais em sua gestão, de modo a assegurar uma educação de boa qualidade para todos/as.

Os AVS são imprescindíveis ao acompanhamento e à escolarização dos/as alunos/as em condição de deficiência. Entretanto, seu estatuto profissional é precário e não reconhece sua função. Ele/ela participa de um movimento institucional de escolarização, mas sem ter uma posição clara na escala das funções públicas da educação nacional. Assim, uma mudança fundamental residirá na possibilidade de reconhecer o estatuto, inserindo esse profissional na estrutura hierárquica do Ministério da Educação e reafirmando sua visibilidade e função. A precariedade desmotiva o trabalho dos/as profissionais acompanhadores/as de alunos/as em condição de deficiência no espaço escolar regular e compromete a ação educativa da escolarização. Os AVS são unânimes ao interrogar como as políticas sociais responderão às necessidades escolares desses/as alunos/as, de que maneira elas modificarão o estatuto dos profissionais no acompanhamento especializado.

A partir de 2014, mudanças de ordem estrutural no posto de trabalho dos AVS foram operacionalizadas pelo Ministério da Educação e Juventude, entretanto as condições precárias de contrato e trabalho permanecem inalteradas. De Auxiliares de Vida Escolar (AVS) eles passaram a ser denominados de Assistentes de Educação Serviço Handicap (AESH). As mobilizações sindicais são intensas e pressionam o governo no sentido de mudanças e inserção profissional digna à categoria.

O reconhecimento da experiência profissional adquirida pela qualificação é condição essencial à função do AESH. Esse/a acompanhante é formado/a e especializado(a) nas funções de primeiros-socorros e formação básica médico-pedagógica. Assim, mediante o grau de deficiência do/a aluno/a que ele/ela acompanha, utiliza estratégias adap-

tativas em suas ações educativas no espaço escolar. Portanto, ele/ela não faz parte permanente de uma equipe pedagógica devido à duração determinada dos contratos. O estatuto do AESH é mal definido. Trata-se de um emprego de ordem contratual sem a proteção efetiva ligada ao emprego público, constituindo uma categoria à parte, um estatuto diferenciado e estigmatizado (Goffman, 1998). Os contratos propostos são de duração determinada e renovados com uma duração de seis anos. Essa é uma precariedade institucionalizada que impede a permanência efetiva desses profissionais.

Coulangeon (2004), em sua investigação sobre a experiência da precariedade dos profissionais das áreas artísticas na França, explica como esses profissionais se encontram em situações notadamente diferenciadas, segundo os empregos fixos e temporários. Assim, existe uma oposição entre o emprego temporário dominante nas diversas profissões da música popular, por exemplo, e o emprego permanente, que encontramos nas orquestras sinfônicas ou em outras grandes estruturas musicais. Esse autor nos mostra que a variedade dos regimes de emprego, no mercado de trabalho, leva-nos a pensar que não existem empregos temporários precários, e que essa é uma consequência da instabilidade profissional no mercado de trabalho.

Huez (1997, p 17-18) aborda a precariedade do trabalho na França pelas formas do estatuto contratual do emprego, que poderá ser de duração determinada. Assim, encontramos políticas sociais de contratos de emprego solidário, de qualificação, de retorno ao emprego, emprego temporário e terceirizado. No mundo do trabalho, a precariedade, em sua multiplicidade de condições, estrutura as incertezas e

as temporalidades de sua existência de tal maneira a colocar em xeque sua permanência e o futuro. Dessa forma, a precariedade salarial passa a ser uma força dominante na vida de numerosos assalariados, devido ao enfraquecimento econômico clássico agregado às dificuldades. As condições de contratos determinados, de desemprego, de trabalhos temporários e de auxílio de empregos resultam das decisões dos poderes públicos e das políticas econômica e social-liberal existentes na Europa que fragilizam o mundo do trabalho (VOGEL, 2002).

A pandemia e a escolarização de alunos/as em condição de deficiência

Em março de 2020, o presidente francês, Emmanuel Macron, anunciou, em transmissão televisiva, o decreto de fechamento por tempo indeterminado de todos os estabelecimentos educativos públicos e privados em razão do crescente número de pessoas infectadas pelo coronavírus. Essa decisão acarretou uma série de problemas de ordem socioeconômica e cultural na dinâmica cotidiana da nação, visto que, na França, grande parte das normas de trabalho são produzidas nas empresas. Nesse mesmo ano, essas normas e negociações passaram a funcionar em um contexto inédito, marcado pela pandemia da covid-19, e acompanhado pelo estado de urgência sanitária. Assim, foram implantadas as novas formas e organizações do trabalho remoto (*télétravail*, *activité partielle*, etc.) (DUPUY, C; SIMBA, J, 2021).

Na educação, essa nova organização do trabalho assume desempenhos de reorganização das práticas pedagógicas no tempo/espço e nos programas e currículos da escolarização de crianças e adolescentes em condição de

deficiência. A crise sanitária resultante da covid-19 acelerou as desigualdades sociais. As estatísticas mostram que as pessoas em condição de deficiência formam um dos grupos mais excluídos da sociedade e representam os mais vulneráveis da crise atual em número de óbitos⁷.

Pessoas deficientes têm menos acesso aos serviços de tratamento de saúde, à educação, ao emprego e à vida social. São expostas a riscos elevados de pobreza, de violência, de negligência e numerosas marginalizadas nas comunidades tocadas pela crise sanitária. O impacto da crise no campo da escolarização de alunos/as em condição de deficiência acelera a exclusão dessa modalidade de ensino. Esses/as alunos/as são menos suscetíveis de beneficiar as soluções propostas pelo ensino remoto a distância. Falta assistência ao acompanhamento remoto, aliada às mínimas condições familiares de acesso à internet, logiciel e material de aprendizagem adaptados.

A modalidade do ensino a distância demanda tecnologia e qualificação docente para as situações específicas de alunos/as em condição de deficiência. A gestão do ensino deve garantir a continuidade da aprendizagem tecnológica, especializada e adaptada a cada nível de deficiência. A mediação família/escola/aluno/a é imprescindível nesse processo. A Organização das Nações Unidas para a Infância estabeleceu metas a cumprir junto com seus representantes e parcerias, objetivando orientações acerca da escolarização das crianças em condição de deficiência. O fechamento das escolas durante a pandemia trouxe sérias consequências para a grande população de alunos/as em condição de deficiência. O ambiente escolar conjuga aos

⁷ Note de synthèse : Inclusion du handicap dans la riposte à la COVID-19 - Nations Unies Pandémie mondiale de maladie à coronavirus (COVID-19)

sentimentos de pertencimento nas etapas de aprendizagens socioeducativas e de competências. A impossibilidade de vivenciar o ambiente de socialização escolar limita-os/as ao isolamento, à privação de serviços complementares, como alimentação, exames médicos e dos mecanismos de orientação quando vítimas de maus-tratos ou de negligências.

Crise e disfuncionamento da Educação Nacional

Às vésperas do início do ano letivo de 2020/2021, o Ministro da Educação Nacional, Jean Michel Blanquer, mostrou-se bastante otimista em uma entrevista dada ao Jornal 20 Minutos: *Sim, apesar da crise sanitária, teremos evidentemente um professor em cada classe no início do ano letivo [...] assim iremos vencer as desigualdades ocasionadas pela crise*⁸. Entretanto, em todas as partes do território francês, alunos/as e professores/as se encontravam diante de outra realidade. Na cidade de Ivry Sur Seine, em 2 de setembro último, aproximadamente cinquenta crianças se encontravam privadas de escolarização. Entre elas, alguns/as alunos/as do secundário sem professores/as e enfermeiro/a escolar nos estabelecimentos de ensino⁹.

O disfuncionamento da gestão do programa ensino inclusivo, responsável pela escolarização de alunos/as em condição de deficiência, representa um setor da educação em plena crise há quase uma década. Houve sucedidas mudanças disfuncionais na modalidade de ensino.

⁸ Ministre de l'éducation Michel-Jean Blanquer. Interview Politique Journal 20 Minutes. Epidémie Coronavirus: Jean-Michel Blanquer indique qu'«un peu plus de 3.000» classes sont fermées en France. Septembre de 2021.

⁹ «Une rentrée indigne». Expression des Groupes Politiques du Conseil Municipal. Ensemble Pour Ivry. IVRYMAVILLE. Journal Municipal d'Informations Locales. Octobre 2021 n° 533, page 47

O Ministério da Educação não reconhece o Estatuto dos Assistentes de Educação (AESH) responsáveis pelo acompanhamento individualizado e coletivo dos/as alunos/as. Esses profissionais da educação encontram-se totalmente precarizados. Salários reduzidos os colocam numa escala abaixo da pobreza. Contratos precários com possibilidades de renovação combinam com demissões em massa e dificultam a substituição de novos assistentes. Somada à danosa precariedade no estatuto desses profissionais, a Lei Blanquer, de 26 de julho de 2019, obriga esses assistentes da educação inclusiva a completarem suas cargas horárias em diversos estabelecimentos escolares. As diretrizes da Lei Blanquer são disfuncionais, sobretudo, em se tratando de assistir e acompanhar alunos/as em condição de deficiência. O tempo de acompanhamento individualizado é essencial nesse processo, devido à adaptação dos procedimentos de ensino e aprendizagem. A dedicação, a pesquisa e, acima de tudo, a disponibilidade de tempo e de trabalho são imprescindíveis quando trabalhamos numa perspectiva inclusiva de educação.

As modalidades de ensino remoto e presencial, em tempos de pandemia, demandam novas readaptações no ambiente escolar. Novos métodos e novas práticas pedagógicas estão sendo adequadas a essa realidade. Entretanto, devemos considerar que essas mudanças são acompanhadas de níveis de tensão física/psíquica que afetam a saúde dos/as alunos/as, dos familiares e dos profissionais da educação no processo ensino/aprendizagem. O início do ano letivo de 2021-2022 se traduz pelas dificuldades de ordem funcional da gestão aliadas às da crise sanitária. Alunos/as do primeiro e do segundo ciclos à deriva de matrículas e sem perspectivas de estudar. Uma das regras da gestão educacional é priorizar a matrícula em estabelecimentos

escolares próximos de suas residências. Porém, isso não tem sido recorrente nesse ano letivo. Assim, alunos/as que residem em Ivry sur Seine estão sendo escolarizados em Créteil ou Fontenay-sous-Bois. A gestão das nomeações dos/as professores/as do 1º e do 2º ciclos funciona em um descontínuo ritmo acerca das contratações. Supressão de professores/as titulares no início do ano letivo sem a prévia organização de novas nomeações¹⁰, o que implica, sobretudo, no crescente número de alunos/as sem aula.

Na França, de cada dois estudantes, um desenvolve uma atividade de trabalho durante os estudos. A crise sanitária suprimiu postos de trabalho, apesar dos ajustes e das negociações do governo com as empresas. Para esses/as alunos/as trabalhadores/as sem salário, a pandemia vem contribuindo decisivamente para a precariedade e a perda de suas atividades e, conseqüentemente, para diminuir o orçamento familiar. O processo de exploração de jovens trabalhadores no mercado de trabalho se encontra em plena expansão da economia neoliberal presente na maioria das sociedades. Nesse aspecto, a perda do dinamismo estrutural econômico imposta nas últimas décadas é o principal fator determinante da deterioração do modelo de inserção juvenil no mercado.

As análises de Puchmann (1998) nos mostram as rupturas da estrutura do emprego centradas no trabalho assalariado e, conseqüentemente, a crescente precariedade dos novos postos ocupados pelos jovens, o que contribui para que haja uma constante variação do ajustamento econô-

¹⁰ MERCADIER, Catherine. Education. Des Lycéens Sans Lycée. La rentrée au Lycée Romain Rolland a été particulièrement difficile: élèves de STMG sans affectation, nomination tardive d'enseignants et absence d'infirmière. IVRYMAVILLE – Jornal Mlunicipal d'Information Locales – Octobre 2021 – n° 533 – page 11.

mico. Assim, os postos de trabalho, tradicionalmente ocupados pelos jovens são disputados também pelos adultos e pela inserção de pessoas de idade no mercado de trabalho. Esse autor afirma que, mesmo em pleno ajuste da atividade econômica, quando o crescimento do emprego formal ultrapassa o crescimento da população em idade ativa, o nível de desemprego é elevado devido ao seu acúmulo ao longo dos anos 1990. Esse processo se reforça ainda mais por causa da ineficácia dos mecanismos de intervenção do mercado do trabalho, sobretudo dos subsídios de rendimentos e recursos das prestações sociais e assistências destinadas aos jovens. Isso contribui com o processo de exclusão, mediado pelos níveis elevados de trabalhadores sem possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, característico de um grupo social particular: os sem formação.

O ensino a distância durante a pandemia demanda recursos tecnológicos e métodos específicos no processo de ensino/aprendizagem e requer a adaptação de um novo tempo/trabalho. No campo das práticas pedagógicas, estudos apontam as dificuldades vivenciadas pela escola como consequência do paradigma tecnológico e das gerações de alunos/as formadas pelo fluxo de informações de sistemas de comunicação multimídia. Assim, em se tratando de questões relacionadas ao tempo do ensino, em especial, da disciplina 'História' em ambientes virtuais, a dinâmica tecnológica é responsável por ritmos de mudanças acelerados, que fazem com que tudo se transforme rapidamente em passado com vagas perspectivas em relação ao futuro (BITTENCOURT, 2001).

Estudos e pesquisas com temas centrados nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) demonstram que, a partir do início dos anos 2000, o acesso à internet pos-

sibilitou a disseminação da informação de forma global e eliminou barreiras geográficas entre culturas, o que possibilitou aos usuários terem acesso ao conhecimento num espaço democrático, aberto, plural e heterogêneo. Diversos segmentos da sociedade utilizam essas ferramentas de comunicação como meios para aperfeiçoar o alcance e a velocidade das informações transmitidas. Entretanto, é importante termos a dimensão significativa das desigualdades sociais em nossa sociedade que, ainda, impossibilita o acesso, o conhecimento e o uso de todos aos meios de comunicação digitais e eletrônicos (AFFANA, 2013; CETIC, 2012).

Alguns elementos de conclusão

Conforme constatamos, o advento da pandemia do novo coronavírus redefiniu novas práticas pedagógicas com o fechamento temporário de escolas, colégios, liceus e centros de ensino superior. Por causa disso, foi necessário implantar o ensino a distância para substituir as aulas presenciais e redefinir novos métodos e abordagens instrumentalizados e amparados pelas tecnologias de informação e comunicação. Assim, educadores/as e educandos/as foram obrigados/as a conviver com uma nova dinâmica e as tensões postas pelo novo tempo/trabalho/ensino. No ensino a distância, o tempo é delimitado, e os conteúdos fracionados em razão da carga horária. O diálogo entre docentes e discentes é limitado e seguido de acelerada demanda de tarefas em um tempo/espaço que limita a aprendizagem e, conseqüentemente, os conteúdos. Professores/as, assistentes e alunos/as tiveram que se adaptar aos novos ambientes virtuais de ensino, em um exaustivo desafio imposto pela modalidade da educação a distância, em que o conhecimento é esfacelado no tempo

virtual e se dilui na acelerada dinâmica de múltiplas leituras das plataformas e dos links.

No campo da escolarização de alunos/as em condição de deficiência, os assistentes de educação (AESH) enfrentam e interrogam os representantes dos poderes públicos acerca do reconhecimento dos seus estatutos de trabalho há décadas precarizados. O futuro desses profissionais, especializados ou não, traduz-se pela escolha de novos caminhos. As mudanças legislativas do estatuto, operacionalizadas a partir de setembro de 2014, são passivas de mudanças e, como antes, marcada pela incerteza de *qual será o futuro após o fim do contrato*.

É nesse contexto que tecemos considerações a respeito dos profissionais da educação pública sobre a complexidade de carreiras e postos de trabalho e sobre como pensar no processo de escolarização de crianças e adolescentes em condição de deficiência no espaço escolar regular?

É relevante destacarmos a escolarização desses/as alunos/as face as mudanças no processo ensino/aprendizagem a distância e das novas medidas sanitárias nas quais nem todo(a)s são familiarizado(a)s com a tecnologia e as condições de acesso à internet de qualidade ainda restritas aos familiares. Em tempos de pandemia, o isolamento social e do ambiente virtual de ensino é danoso para a saúde física e mental desses aluno(a)s.

No âmbito internacional, a invisibilidade de crianças e adolescentes em condição de deficiência tem sido tema de consideráveis reflexões e análises abordadas pelas comunidades científicas. Em âmbito mundial, as políticas de proteção a crianças e a adolescentes desfavorecidos têm avançado significativamente, apesar dos entraves de um

modelo socioeconômico neoliberal. A problemática das condições de vida e de pobreza das famílias é estruturante, nesse processo em que o desemprego contribui decisivamente para desintegrar as bases essenciais da vida, como educação, alimentação, saúde e moradia. Apesar dos esforços empreendidos pela Organização das Nações Unidas, pelo UNICEF e pelos Estados-membros para erradicar a pobreza infantil e das metas estabelecidas pelos objetivos do milênio, a luta continuará para que as crianças tenham direito à saúde, educação, moradia, igualdade e proteção.

Na França, o disfuncionamento da gestão educacional pública e a tripla carga horária de professores/as - trabalho docente, organização do ambiente virtual e afazeres domésticos, aliados à exigência de medidas e de protocolo sanitário - vêm comprometendo significativamente a saúde e o bem-estar dos profissionais da Educação na França e no mundo todo. Assim, devido à situação grave em que ainda nos encontramos por causa da pandemia, precisamos nos comprometer com a luta para melhorar a qualidade da educação e resistir coletivamente aos problemas que envolvem a produção e a disseminação do conhecimento. Pensar nessas questões, numa perspectiva multidisciplinar, assim como no acúmulo considerável de informações sobre a infância e a adolescência desfavorecida nos mais variados tempos históricos, é uma preocupação, sobretudo, com a produção científica sobre a infância na França, no Brasil e no mundo.

Referências

AFFANA, Synda Bem. « Facebook et la révolution tunienne: entre la spontanéité et la compréhension ». In: LIÉNARD, F.;

ZLITNI, S. *La communication eletronique en questions*. Bruxelles: Perter Lang, 2013.

BEAL, A. Gestão estratégica da informação: como transformar a informação e a tecnologia da informação em fatores de crescimento e de alto desempenho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2004.

BELMONT, B.; PLAISANCE, E.; VERILLON, A. *Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés*, in: Revue française de pédagogie, Paris, 2011, 23 p.

BITTENCOURT, Celso Augusto et al. Participação do estado na democratização das tecnologias da informação e da comunicação: promoção no uso da informação na sociedade do conhecimento. In: TOMAEL. Maria Inês; JESUS, José Antônio Guazelli de. (Org.). *Informação em múltiplas abordagens: acesso, compartilhamento e gestão*. Londrina: UEL, 2010. Cap. 1. p. 17-37.

BOSWELL, J. « Au bon coeur des inconnus. Les enfants abandonnés de l'Antiquité à la Renaissance. » Paris, Gallimard, 1993.

BOULA, A. *L'Auxiliaire de Vie Scolaire: un acteur dans une logique d'integration scolaire*. Mémoire Ecole Nationale de la Santé Publique. Rennes, 2002.

CETIC - CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: São Paulo, 2012. Disponível: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/apresentacao-tic-domicilios-2012.pdf>

CHOO. C. W. A organização do conhecimento: como as

organizações usam a informação para criar significados, construir conhecimento e tomar decisões. 2.ed. São Paulo: SENAC, 2003.

COULANGEON, P. *L'expérience de la précarité des professions artistiques: le cas des musiciens interprètes. Le travail artistique*. Paris, L'Harmattan, 2004 (Sociologie de l'art, opus 5, nouvelle série).

DAVENPORT, T. H. Ecologia da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DE ANNA, L, « Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés », Recherche et formation [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 10 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation>

DEVETTER, François-Xavier et al. *Les services à la personne*. Paris: La Découverte, 2009.

DUPUY, Camille; SIMHA, Jules. LE DIALOGUE SOCIAL EN ENTREPRISE EN TEMPS DE PANDÉMIE. **Connaissance de l'emploi**. Le 4 pages du Centre d'études de l'emploi et du travail Novembre 2021 176. Le cnam ceet.

GOFFMAN, E. *Estigma*: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998

GUIMARAES, N. A; HIRATA, H. S; SUGITA, K. *Cuidado e cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão*, In: Revista de Sociologia e Antropologia n° 01601, 2011(p. 11-180),<http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br> (2012).

HUEZ, D. *La précarisation de la santé au travail*, In:Appay, Béatrice, Thebaud-Mony, Annie. (Orgs.). Précarisation so-

ciale, travail, santé, Paris, IRESCO, 1997.

LIEBERMAN, NEWCOMER, L.J.; J., MCCUBBIN, J.; DALRYMPLE, N. *The effects of cross-aged peer tutors on the academic learning time of students with disabilities in inclusive elementary physical education classes*. Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research, 4, 15-32. (1997).

MEGE-COUTEIX. *La politique des aides aux enfants en difficulté ou handicapés: un enjeu de service public*. Paris, ESF, 1999.

MERCADIER, Catherine. Education. **Des Lycéens Sans Lycée**. *La rentrée au Lycée Romain Rolland a été particulièrement difficile: élèves de STMG sans affectation, nomination tardive d'enseignants et absence d'infirmière*. IVRYMAVILLE – Jornal Municipal d'Information Locales – Octobre 2021 – n° 533 – page 11.

PELLET, A. «La mise en œuvre des normes relatives aux droits de l'homme»; In: *Droit international et droits de l'homme*, H. Thierry, E. Decaux (dir.), Paris, Montchrestien, pp. 101-140; «'Droits-de-l'hommisme' et droit international», *Conférence commémorative Gilberto Amado*, Nations Unies.(1995).

PLAISANCE, E; CHAUVIERE, M. *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Revue française de pédagogie, volume 134. Situations de handicaps et institution scolaire. 2001.

PUCHMANN, M. *Inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo, UNIC AMP//Instituto de Economia/ ABET, 1998. V.1.

VOGEL, L. *Harcèlement moral et législation*. Pour une approche collective intégrée dans les politiques de santé au travail. Newsletter du BTS, 2002, no 19-20, p. 23-29.

ZAFRAN, F, J. *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, Éditions L'Harmattan, collection technologie de l'action sociale. Seconde édition revue et corrigée, 2007.

UNICEF (2008). Manuel pour le kit matériel de récréation.

Disponível: <https://www.unicef.org/supply/media/681/file/manuel-pour-le-kit-materiel-de-recreation-kits-education-UNICEF.pdf>

UNICEF (S/D) Relatório: A Educação que Protege Contra a Violência. Unicef para cada Criança. Disponível: https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf

UNICEF (2013) RELATORIO SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA. Publié par l'UNICEF Division de la communication 3 United Nations Plaza New York, NY 10017, États-Unis

Disponível: https://www.unicef.fr/sites/default/files/user-files/AR_2013.pdf

ONU, Rapport Note de synthèse: Inclusion du handicap dans la riposte à la COVID-19 L'impact de la COVID-19 - Mai 2020 – Disponible: https://www.covid-19_inclusion_du_handicap.pdf

Relatos de experiência de docentes no contexto pandêmico

Marines Batalha Moreno Kirinus

Resumo

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre a prática docente neste contexto de pandemia no ensino remoto imposto mundialmente pela covid 19. Foram observados e vivenciados diferentes momentos da prática docente, bem como o compartilhamento de relatos profissionais neste período crítico que a nossa sociedade está passando, ressaltando as discrepâncias vivenciadas dos diferentes níveis da profissão docente, entre eles o ensino fundamental, médio, técnico e superior. Alguns relatos de docentes do ensino fundamental, médio e superior do Colégio Municipal Pelotense e do Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Estas experiências são fundamentais para diagnosticar e identificar dificuldades e facilidades que estes profissionais obtiveram neste contexto pandêmico. Diante dos imprevistos que a profissão docente nos impõe diariamente, foram propostas diversas alternativas e tentativas de busca e inserção dos alunos nesta nova modalidade de educação remota, bem como o relato das principais dificuldades por parte dos

profissionais adaptados apenas ao meio presencial e subitamente a necessidade de uma nova adaptação a outra modalidade de ensino, no caso o remoto. Estes dois anos de pandemia (2020 e 2021) nos proporcionaram muitas perdas de entes queridos, no entanto foi um período enriquecedor e de grande crescimento pessoal, de constante transformação, construção e reconstrução, aprendizagem constante, o qual tornar-se-á uma base para a formação profissional, principalmente para os docentes que atuaram neste momento na educação brasileira.

Palavras-chaves: Covid 19. Dificuldades. Ensino remoto. Reinventar. SARS-CoV-2.

Introdução

No contexto pandêmico iniciado ao final de 2019, perpetuando-se pelos anos de 2020 e 2021 em diante, causado pelo agente etiológico SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2), além de ser altamente contagioso causou altos índices de mortalidade pelo mundo (HECKSHER, 2021). No Brasil, não fora diferente, segundo o repositório de dados do Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas da Universidade Johns Hopkins, pois até agosto de 2021 ocorreram cerca de 574 mil mortes no país e mais de 20 milhões no mundo (CSSEGI, 2021).

Quem estaria preparado para viver este período crítico? A Organização Mundial da Saúde (OMS), para tentar reduzir a disseminação da doença, sugeriu que mantivéssemos distanciamento social, conjuntamente com várias regras de higiene e seguridade (BRASIL, 2020a; FIOCRUZ, 2020), e com isso o comportamento humano e suas organizações

mudaram drasticamente. Uma delas foi o fechamento dos serviços considerados não essenciais, sem entrar nos quesitos determinantes à conceituação de essencialidade neste momento. Com isso, as escolas convencionais, por reunirem muitos alunos em uma mesma sala de aula fecharam logo no início da pandemia, sem uma previsão de retorno das atividades presenciais, com o intuito de reduzir a disseminação do vírus e preservar vidas. Milhares de alunos pelo mundo foram afetados com o fechamento das instituições escolares. Estima-se que mais de um bilhão de estudantes espalhados pelos 192 países ficaram sem aulas presenciais (GIANNINI, 2021).

Mas a educação não pode parar! O pensamento da comunidade docente esteve focado em responder ao questionamento: como manteremos a educação, sem quebrar as regras estipuladas pela OMS? Como realizar uma aprendizagem com um cenário capaz de minimizar o contato físico entre os alunos e outros alunos, com alunos e professores da instituição? Uma forma alternativa foi criada emergencialmente, para substituir as aulas presenciais através do aprendizado à distância (online), de forma remota, com as plataformas e meios digitais, amparadas pela Portaria nº 343 e a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020a, BRASIL, 2020b). Alternativa esta que ainda não havia sido vivenciada pela maioria dos professores, para a qual grande parte da formação docente os preparou para as adversidades de uma sala de aula, voltadas e orientadas quase que exclusivamente ao ensino presencial.

A formação docente promove fundamentação da teoria com a prática das percepções adquiridas com a prática docente, construindo os saberes através das vivências, experiências e trocas nos espaços de atuação docente (KI-

RINUS, 2021). Neste contexto pandêmico, os profissionais docentes estão vivenciando momentos de muitas adversidades, principalmente na adequação de suas atividades em cada contexto familiar individual de cada aluno, variando também com os diferentes âmbitos escolares que nosso país engloba, como o ensino público municipal, o estadual, o federal e o ensino particular. E todas estas diferenças propiciaram e evidenciaram as lacunas de desigualdades existentes no Brasil, intensificadas pelo colapso na saúde e econômico individual e coletivo de nossa sociedade.

Profissionais docentes, neste período pandêmico, com tantas adversidades, depararam-se com a necessidade abrupta de várias mudanças para abranger o maior número de alunos e com isso mantê-los assessorados pela educação em seus âmbitos familiares. A falta de um treinamento prévio das instruções técnicas especiais utilizadas nos meios digitais, bem como um lugar apropriado para o desenvolvimento das aulas virtuais, são algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores neste contexto pandêmico. Moore e Kearsley (2013) afirmam que:

[...] Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

A educação a distância nos proporcionou uma busca constante por inovações tecnológicas para atingir o maior número de alunos, apesar de não termos recebido uma formação pedagógica para tal situação. Sabe-se que as Universidades Abertas (modalidade virtual) estão em franca expansão (OLIVEIRA et al., 2019) e que a Educação a Distância (EaD) destas universidades tem uma proposta de es-

tudo aberta e flexível por contrato de atividades ofertadas, diferindo da educação remota em que vivemos, utilizando os recursos disponíveis nos meios digitais para o ensino e aprendizagem dos estudantes. A característica básica do EaD para Perry e Rumble (1987)

[...] é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala, requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos, como correspondência postal ou eletrônica, telefone, rádio, internet, vídeo, televisão, desde que apoiadas em meios abertos de dupla comunicação.

O estudante contratante do EaD tem aptidões e recursos disponíveis e requisitados para exercer as atividades solicitadas pelos educadores por meio das plataformas digitais, como, por exemplo, capacidade de internet para assistir às vídeoaulas, dispositivo informático compatível, ambiente adequado etc. Quando pensamos na realidade das escolas públicas no Brasil, conjuntamente como o novo ensino a distância, deparamo-nos com o decaimento do caminho da igualdade entre os indivíduos, pois no meio escolar a educação é mantida com igualdade para todos os presentes. De acordo com Saviani (2020) este ensino remoto substituiu o ensino presencial, excepcionalmente neste período de pandemia, promovida pela necessidade de distanciamento social, quando as escolas encontram-se interditadas.

No entanto, nem todos possuem o acesso às tecnologias e ferramentas utilizadas no ensino remoto. Se ocorre dificuldade de acesso às ferramentas, logo há de se pensar em aumento da desigualdade educacional, outrora menos arraigada no ensino público, porém agora se encontra ainda mais presente em nosso país. A trajetória da desi-

gualdade social no Brasil vem sendo tratada ao longo de centenas de anos e se mantém mesmo sob a égide da democracia, com diferentes enfoques. Um deles é a elevação da base salarial familiar, com acesso a salário-mínimo digno, e outro é a redução da extrema pobreza do país. São processos fundamentais de inclusão, os quais reduzem a desigualdade. Conforme se expandia, a pandemia escancarou a perversa desigualdade social e econômica entre as classes sociais (ROCHA, 2020), principalmente nas regiões/bairros periféricos, os quais apresentam um alto índice de vulnerabilidade social (BATISTA et al., 2020). A desigualdade é multidimensional e geograficamente heterogênea, ou seja, impacta grupos sociais como indígenas e quilombolas, e tem como alvo mulheres, pobres e pretos (RIBEIRO; CARVALHAES, 2020).

Levando em consideração todas as adversidades vivenciadas durante a prática docente, principalmente neste contexto pandêmico, enaltece-se a importância dos pilares da licenciatura em qualquer atividade docente vislumbrando a importância das reflexões e de retratarmos o contexto de nossa educação. O presente capítulo tem por objetivo descrever os relatos e experiências de diferentes docentes atuantes na nova modalidade de ensino presencial, vivenciando o ensino remoto neste contexto pandêmico, no ensino fundamental, médio e superior do Instituto Federal Sul-rio-grandense e Colégio Municipal Pelotense. Os relatos neste capítulo possuem uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, com a finalidade de responder questões que contribuam com o reconhecimento desta atividade. Oliveira (2007) relata que a pesquisa qualitativa é uma estratégia investigativa que vivencia situações e experiências pelas quais o sujeito está passando, envolvendo universos de significados, valores e atitudes.

Relatos de experiências

A adaptação ocorreu de forma gradual, tanto por parte dos professores quanto dos alunos do ensino médio técnico dos institutos federais. Mesmo sendo algo novo para ambos, os institutos federais já estavam inseridos neste meio tecnológico com a educação a distância (EaD) em vários cursos disponibilizados desta forma. No entanto, a migração do ensino presencial para o ensino remoto necessitou de uma grande adaptação tanto para os alunos como para os professores, bem como de toda a comunidade acadêmica. A instituição proporcionou uma ampliação nas plataformas digitais utilizadas pelo EaD, bem como vários cursos de capacitação e orientação para os professores que estavam sendo inseridos neste novo meio. Após vários meses de capacitação e troca de informações, a equipe do EaD dos institutos federais estiveram muito atuantes e com uma sobre carga de atividades inigualáveis. Novos profissionais foram contratados temporariamente para auxiliar nesta abrupta mudança.

Com esta formação sobre os meios digitais a serem utilizados adquirida através dos cursos disponibilizados pela equipe de EaD do próprio instituto, como por exemplo, a plataforma Moodle – AVA, os docentes e técnicos do ensino iniciaram o planejamento de suas aulas remotas. Para dar sequência ao ano letivo de 2020, cada campus optou por seguir seu próprio planejamento do calendário letivo.

Mesmo com todo o esforço feito pela instituição, mais da metade dos alunos possui algum tipo de dificuldades de acesso, fator muito importante para o momento do planejamento pedagógico. A instituição como um todo, preocupada com os menos favorecidos economicamente, disponibilizou alguns editais de fomento para garantir que os

alunos, com eventual problema de acessibilidade digital, pudessem incluir-se no meio digital, ou seja, para aqueles sem o acesso a um computador, tablet, smartphone e de internet adquirissem algum equipamento e/ou banco de dados móveis para que pudessem manter seus estudos, pois o auxílio-alimentação, moradia e transporte destes estudantes poderia auxiliá-los de outras formas neste momento atípico. Estes editais ocorreram e foram disponibilizados por parte da reitoria e conjuntamente com o planejamento do calendário acadêmico dos campus. Os alunos não contemplados ficaram em uma lista de espera, ou seja, para além do edital, através da coordenadoria de assistência social que avalia uma forma de inseri-los digitalmente. Houve oferta e distribuição de álcool líquido e/ou gel a 70% para a higienização individual ou de estabelecimentos distribuídos de forma gratuita a população e a hospitais da rede SUS (ligados diretamente ao combate da covid-19) de cestas básicas promovidas por ações dentro dos institutos, utilizando os recursos da alimentação escolar.

Após os recursos serem distribuídos para os estudantes elegíveis, deu-se o início das matrículas nas atividades pedagógicas não presenciais (APNPs). Para garantir a continuidade das atividades escolares, sem a presença física dos envolvidos, foram criadas as APNPs, que é o conjunto de atividades realizadas, durante um período atípico de restrições com mediação tecnológica. Educadores necessitam conhecer o contexto em que estão inseridos, é um processo fundamental para poder desenvolver as atividades a partir daquela realidade em que o discente está inserido. Ao retornar o calendário letivo, deparamo-nos com muitos problemas, principalmente com o abandono e ausência dos estudantes, gerando então uma mobilização dentro de cada campus, no sentido de promover e realizar uma busca ativa destes estudantes.

Neste contexto pandêmico, o acesso a informações e dados cadastrais, como números telefônicos de contatos, é fundamental, mas infelizmente observou-se um problema sistemático no registro acadêmico, a desatualização destes dados. Por conta disso, ocorreu enorme dificuldade e com frequência alarmante não se conseguia entrar em contato com estes estudantes, que podiam estar perdidos, fora dos processos das APNPs. Os processos estão ocorrendo através do Moodle, no momento de férias e de transição da gestão do câmpus iniciou-se a migração para uma nova plataforma com o sistema E-aula. Um dos motivos da migração foi a permanência dos materiais de semestres anteriores para o aluno acessarem a qualquer momento. E com isso os estudantes de busca ativa puderam ter acesso ao material do semestre passado, como forma de reforço. As diretrizes para a realização das APNPs são extremamente claras quanto ao processo de busca e inclusão dos estudantes (IFSUL, 2020).

Assim, garantiríamos as adaptações metodológicas e práticas pedagógicas diferenciadas para estes estudantes, os quais por alguma situação eles não se encontram nas melhores condições de acesso digital. Para atender esta demanda das diretrizes, criou-se um grupo de trabalho multidisciplinar bastante amplo, o qual atua nos casos de necessidades específicas, para atender aqueles alunos que precisem de apoio para inclusão digital ou que estão passando por algum tipo de sofrimento psíquico, ou alguma situação relacionada com as questões de conectividade e socioeconômicas, gerando assim uma ficha de acompanhamento destes estudantes.

Uma vez identificadas quais são as possibilidades pedagógicas para atender estes casos, ocorre o encaminhamen-

to para os coordenadores dos cursos e juntamente com as áreas envolvidas neste processo constroem estas propostas pedagógicas, desenvolvendo um parecer de como este estudante vai ser atendido. O parecer retornará para o grupo de trabalho multidisciplinar. Através disso o instituto tem desenvolvido mecanismos institucionais locais para a permanência e êxito dos estudantes.

Cursos superiores passam pelos mesmos problemas, no entanto, o resgate destes estudantes se torna um pouco mais facilitado, porque, dependendo da situação na qual o aluno se encontra, o colegiado do curso pode se posicionar a partir da reoferta disciplinar no próximo semestre.

De maneira geral, não existe uma normativa da Direção de Ensino ou do Departamento de Educação Profissional e de cursos Superiores de Graduação quanto à prática pedagógica dos professores. O que existem são algumas sugestões e orientações mais gerais quanto à organização das disciplinas. Preferencialmente os professores devem utilizar a plataforma Moodle, o qual possui assessoria da equipe de EaD do campus para auxiliar os estudantes em questões pontuais do sistema digital. De maneira geral, os professores do instituto federal estão se organizando para realizar atividades síncronas e assíncronas e que estas atividades sejam encadeadas, ou seja, aquilo que o estudante desenvolve de maneira assíncrona pelo meio digital seja pelo sistema, atividade de leitura, videoaula ou algum vídeo estejam interconectados com o momento síncrono.

A orientação das diretrizes e instrução normativa das APNPs (IFSUL, 2020) com relação à frequência funciona conforme ocorre normalmente em EaD, ou seja, não se registra a frequência, embora seja verificada, ocorre um acompanhamento do desenvolvimento destes estudantes

pelas atividades síncronas e assíncronas. É claro, pode-se realizar algum tipo de avaliação no momento síncrono. Isso estimulará de certa forma a participação do estudante. Também dentro dos institutos, é aconselhável disponibilizar o plano de ensino das APNPs da disciplina dentro do Moodle para os estudantes terem clareza quanto ao cronograma, metodologias, avaliações e a proposta docente de desenvolvimento da disciplina dos momentos síncronos e assíncronos.

Nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) campus Visconde da Graça, nas modalidades integrada e subsequente a oferta das disciplinas está sendo feita na modalidade de blocos através de um calendário extraordinário. Os cursos técnicos são anuais, com duração de três anos, e por isso possuem uma carga de disciplinas muito grande. Exemplo disso é o segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária, que possui mais de vinte disciplinas. Torna-se inviável solicitar ao aluno que assista vinte aulas síncronas na semana, o que contraria as diretrizes das APNPs (IFSUL, 2021b), as quais delimitam um máximo de duas horas síncronas diárias durante a semana. Por este motivo, viabilizou a oferta das disciplinas em blocos, que anteriormente no ensino presencial às etapas eram semestrais, no contexto pandêmico estas disciplinas estão com sua carga horária concentradas em um mês, com pontos síncronos e assíncronos em quatro semanas, com no mínimo duas avaliações, respeitando a quantidade de carga horária de cada disciplina. Surgindo a proposta de uma destas avaliações de forma qualitativa, ou seja, que não tenha o certo nem o errado, mas que possa pontuar para averiguar se este estudante se encontra engajado com a disciplina, como, por exemplo, responder um fórum, com o intuito de diversificar a avaliação.

Já para os cursos técnicos do IFSul campus Pelotas, a oferta do ensino técnico foi realizado com a divisão do semestre em dois blocos, cada bloco com 12 semanas, ou em bloco único com 24 semanas, e estes blocos possuem duas etapas com, no mínimo, duas avaliações, com horários síncronos e assíncronos divididos de acordo com a carga horária (IFSUL, 2021a).

Estas mudanças no contexto pandêmico estão gerando muitas discussões e reflexões sobre a prática de nossos professores, principalmente no sentido de dosar a quantidade de atividades disponibilizada nos momentos assíncronos. O aluno por bloco pode participar de quatro a cinco disciplinas. Se cada professor disponibilizar videoaulas longas, de uma hora e meia, seguindo os mesmos padrões das aulas presenciais, estes alunos terão muitas dificuldades de assistir e cumprir com o conteúdo proposto no momento assíncrono.

Através destas reflexões, promove-se uma necessidade de modificação e flexibilização. O mais interessante da profissão docente é a constante transformação e renovação, através do diálogo entre a comunidade docente e as áreas dos cursos, buscando-se assim elaborar alternativas para solucionar estas dificuldades, principalmente por meio das trocas de experiências.

Os cursos superiores e de pós-graduação, que ocorrem de forma semestral, permitiram autonomia para os cursos optarem pela maneira como eles iriam ofertar suas disciplinas, respeitando a conversão da carga horária em momento síncrono e assíncrono. Uma forma seguida por alguns cursos superiores do campus foi a de ofertar uma disciplina com a carga horária de 45 horas, por exemplo, dividida em 20 horas síncronas e 25 horas assíncronas ao

longo do semestre; outro formato de organização de alguns cursos foi executado em blocos bimestrais, sendo o semestre dividido em dois blocos.

O pré-requisito da disciplina a ser cursada é mantido com as ofertas do ensino remoto, no entanto, o limite máximo de disciplinas cursadas fica a critério de cada aluno. Com isso, muitos alunos que estavam com disciplinas pendentes conseguiram organizar seu histórico para equilibrar seu histórico novamente.

Em consonância com o cenário pandêmico, os alunos dos cursos superiores também sofreram com as consequências socioeconômicas. Era possível observar na prática do ensino remoto de alunos dos cursos noturnos, por exemplo, muitos deles foram demitidos ou despejados. Salientaram-se as discrepâncias que já existiam em nossa sociedade.

De alguma forma, o corpo docente deve organizar as atividades de modo a não sobrecarregar estes estudantes, principalmente em relação às atividades assíncronas, sem esquecer da importância do resgate ativo destes estudantes. Os processos envolvidos nessa busca ativa são sempre fundamentados metodologicamente, e discutidos caso a caso, em busca de evitar a evasão escolar. De uma maneira geral, a maioria dos estudantes dos cursos noturnos trabalha durante o dia, e à noite estuda. Antes da pandemia, estes estudantes se dirigiam até o campus e ficavam aproximadamente três horas e meia no ambiente acadêmico antes de retornarem para suas residências. Porém, atualmente, muitos estudantes e professores passaram a trabalhar em casa, em *homeoffice*, e a estudar no ambiente doméstico no ensino remoto. Com isso, na prática, percebe-se que muitos estudantes estão assistindo à

aula em um ambiente doméstico inadequado, seja lavando a louça ou cuidando do filho, ou por ventura trocaram de emprego e estão assistindo do trabalho. Estes estudantes no momento síncrono estão com muitas dificuldades obscuras ou desconhecidas, e por isso não irão abrir a câmera e dificilmente irão interagir com o professor. Não devemos cobrar algo que nosso estudante não é capaz de fazer. Antes, no momento presencial, alguns fatores como interação e participação já eram recebidos com um pouco de resistências por parte dos discentes. Além disso, era comum a limitação do uso do celular em sala de aula, no contexto pandêmico, porém, isso se agravou, tornando essa exigência insustentável.

O cenário atual traz consigo muitas diversidades, principalmente no campo educacional. No contexto de uma escola municipal de Pelotas, como o Colégio Municipal Pelotense, não tem sido diferente, e todos passam por um período muito difícil, com inúmeros obstáculos e desafios.

No ensino fundamental e médio foi possível observar um abismo quando ofertado ensino remoto aos alunos, um retorno de cerca de 10% dos alunos, ou seja, em uma turma de 36 alunos retornaram as atividades desenvolvidas dois a quatro alunos, quando retornam, algumas vezes este retorno ocorria dois a três meses após o envio das atividades.

Os docentes devem tomar cuidado com o planejamento em realizar suas proposições de forma que não colidam com outras atividades, para que o aluno possa executá-las com tranquilidade. Na pandemia o atraso da entrega das atividades é algo comum para os poucos que as entregam. Existe uma série de questões que corroboram para este cenário. Muitos alunos encontram-se em situação socioeconômica complicada, membros da família perderam o em-

prego, ou seja, essa família está lutando para sobreviver, tornando o momento extremamente delicado. Com essa realidade, não há o que se falar em aprendizagem ou de teorias educacionais aplicáveis, pois as pessoas estão lutando para sobreviver. A maioria dos alunos não possui um aparelho capaz de baixar as aulas, ou ainda acesso a dados móveis sequer para responder questionamentos, ou fazer as pesquisas. Existem ainda aqueles que possuem algum acesso a dados móveis para o ensino remoto, porém depois de algum tempo o acesso termina e eles ficam o resto do mês sem participação.

Foi possível observar, através destes detalhes, que os professores que enviam as atividades até as duas primeiras semanas do mês conseguiam uma taxa relativamente satisfatória de cumprimento por parte dos alunos, quando comparados com aqueles que enviavam nas duas últimas semanas do mês. Pensando em dar acesso a estes alunos o corpo docente passou a disponibilizar materiais impressos, referentes àquelas aulas planejadas com recursos como vídeo, ou com algum tipo de documentário, e transformadas em um material impresso de fácil compreensão.

Então, no momento do planejamento, os docentes têm que prever a transcrição de um vídeo ou entrevista e fundamentar de forma explicativa e resumida, lembrando ainda que possui um limitado número de folhas por aluno para tal finalidade, no máximo cinco folhas. Mesmo com todo esse esforço a forma de aprendizagem é diferente dos demais e este aluno acaba perdendo interesse e potencial de aprendizagem, pois o material impresso torna-se cansativo e menos dinâmico quanto um vídeo seria.

Na realidade municipal, não se tem uma plataforma específica constituída para esta aula ser postada ou para que

ocorra uma interação entre aluno e professor. Como alternativa, utilizam-se plataformas sociais, como *Facebook*, através dos grupos da turma onde as aulas são postadas. Alternativa inapropriada que, muitas vezes, nos traz muita confusão, mas que neste contexto pandêmico é possível contatar e dialogar com os alunos. Neste sentido, o Estado conseguiu dar um passo maior, por possuir uma plataforma específica e apropriada para tal finalidade, comparado com o Município. Ao realizar as postagens nas redes sociais, espera-se que este aluno consiga dar um retorno. Ficamos com muitas incógnitas, sem ter um diálogo com este aluno, pois abaixo de 10% dos alunos retornam as atividades incluindo os atrasos. Muitas vezes, o retorno se dá por e-mail para conseguirmos realizar um registro formal das atividades; outras vezes, nos deparamos com mais de cem e-mails na caixa de entrada aguardando resposta, observamos que esta forma de “diálogo” não possui fluidez, quando o aluno tem algum tipo de dúvida e questiona com e-mail ocorre o retorno da resposta mais tarde, um ou até duas semanas depois, devido à alta carga horária de um profissional da educação trabalhando em *homeoffice*. E quando ele é respondido este aluno já se encontra em outro texto/conteúdo/proposta, restando assim lacunas de informações no aprendizado destes alunos, que recebem os materiais pelo Facebook e através do email, o que se provou ser longe do ideal, porém algo tangível na realidade municipal.

Para o resgate deste aluno, muitas vezes devemos buscar outros meios de inseri-los, pois as plataformas utilizadas não são suficientes para atender a todos os alunos.

Pela grande diversidade de nossa realidade, devemos buscar outros meios de contato para prestar um apoio pe-

dagógico e de ensino aprendizagem, ou até mesmo emocional. Com este pensar, passamos a formalizar trocas de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, disponibilizando nosso número pessoal de celular, para tentarmos melhorar a agilidade e fluidez na trocas de informações e conhecimentos.

Quando pensamos no ensino infantil, nas séries iniciais de formação, onde as habilidades como ler e escrever estão sendo moldadas e construídas, no contexto pandêmico, passamos a trabalhar com as famílias destas crianças de seis anos de idade na turma de primeiro ano, pois estas crianças não sabiam lidar com as ferramentas tecnológicas, e esse intermédio passa pelas famílias, através dos aparelhos celulares dos pais. Com isso, durante esse um ano e meio de pandemia, passamos para uma nova modalidade de ensino onde a aula era passada primeiramente para os pais ou familiares e depois era transmitida para a criança/aluno. Na modalidade presencial, explicávamos o conteúdo da aula diretamente para o aluno, o qual podia externar suas dúvidas e através de exercícios e atividades procedermos ao reforço para aqueles alunos que não conseguiram. Outro problema enfrentado era a necessidade de explicar uma vez para cada aluno da turma, por exemplo, em uma turma de 25 alunos explicávamos aproximadamente 20 vezes o mesmo conteúdo. Ao enviarmos uma atividade, a minoria de pais consegue compreender e auxiliam seus filhos, os demais enviam áudios e questionamentos pelo *WhatsApp*. Considerando que ainda existe a presença de pais semi-analfabetos, ou analfabetos funcionais, na rede municipal de Pelotas.

Por mais que utilizássemos ferramentas tecnológicas, como uma videoaula dinâmica, muitos familiares não

conseguiam visualizar, por mais que fosse utilizada a ferramenta do *YouTube* para reduzir o tamanho do arquivo e, conseqüentemente, o consumo dos dados móveis, mas mesmo assim havia o relato de alguns alunos que ficaram sem conseguir visualizar a videoaula. Com isso, foi solicitado pelas famílias que, além dos vídeos, nós mandássemos arquivos em PDF, imagens e áudios para reduzir ainda mais o consumo de dados móveis.

Devido a isso, nossa prática docente tornou-se ainda mais caótica, pois os/as alunos/famílias não respeitam nosso horário de trabalho e o celular permanece recebendo mensagens e ligações até durante a madrugada. Claro, é compreensível que o aluno possa destinar a madrugada para concluir as atividades, mas é inviável ficarmos 24 horas à disposição para a nossa profissão, além das diversas ligações e mensagens dos familiares questionando como se faz tal atividade ou se tal atividade já foi corrigida. Com isso, não conseguimos mais separar a nossa vida profissional da vida pessoal, uma de trabalho muito exaustiva, e temos a impressão que não há momentos de descanso, necessários para o bem-estar fisiológico.

Análise reflexiva

Com tudo isso que está acontecendo, devemos ter um olhar mais sensível para estes casos. Não podemos criar um aluno padrão como aquele que não trabalha, que tem uma boa internet, que tem um bom computador, que tem um espaço de trabalho/estudo, e tomarmos decisões com base nisso. A realidade é muito diversa e precisamos falar a mesma linguagem que estes estudantes, para que o ensino se torne eficiente e alcance seus objetivos. Para Saviani (2020), é necessária uma adaptação da sociedade, como programas que assegurem a renda básica financeira das fa-

mílias, além da elaboração de políticas públicas de inclusão digital e o acesso à água e a produtos de higiene. Devemos buscar caminhos para que este estudante permaneça com seus estudos e em ambiente de sala de aula, intensificando a provocação e o diálogo. Em contraponto, professores se sentem muito sozinhos, assistindo os alunos com as câmeras fechadas, sem a interação de uma sala de aula presencial à qual estávamos acostumados. Foi possível diagnosticar que a dialogicidade não ocorre na maioria das vezes neste ensino remoto, e enfatizar a essencialidade para o processo educativo do diálogo envolvendo o educador e o educando. Freire (1995, p.81) considera “prática educativa não pode ficar reduzida à pura técnica nem à transferência de conhecimentos, mas o ato do ensinar precisa levar em conta o inacabamento do ser ou sua inconclusão”.

A preocupação com o psicológico dos docentes e discentes é algo inerente em nosso meio educacional, advindo bem antes da pandemia que agora se intensifica. Tavares (2020) menciona que as universidades, conselhos regionais e sindicatos organizam-se para prestar atendimento psicológico e busca garantir os direitos trabalhistas.

E ao passo que nosso estudante possa estar desestimulado com esta nova realidade pandêmica, onde a vida e a saúde são mais importantes que tudo, professores reúnem forças para continuar e buscar envolver estes estudantes com esperanças de um futuro melhor, para que eles não desistam do término do semestre ou do curso, evitando evasão. A sociedade está angustiada e amedrontada com tanta tragédia, manter-se em equilíbrio e com esperança é a única saída (Fagundes, 2020).

Fomentar um olhar humanizado para o estudante promoverá aos professores maior resistência ao cenário atu-

al, como Paulo Freire (1996, p.11) menciona esperar “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” Esse olhar mais sensível e de esperança para a prática pedagógica, levando uma busca contínua do resgate ativo destes estudantes, que muitas vezes assim como nós se sentem desestimulados por tudo que vem ocorrendo. Até mesmo por dificuldades na utilização das tecnologias digitais, bem como a falta delas podem ser um dos principais motivos de evasão, como diagnosticado por Martins et al., (2013) que as dificuldades tecnológicas promovem a evasão e o baixo rendimento e aproveitamento no processo de ensino.

O Departamento de Permanência e Êxito das instituições de alguma forma teve grande demanda neste contexto pandêmico, para o aluno permanecer, aprender e obter êxito, tornando-se um grande desafio, principalmente durante a oferta do ensino remoto, pois outros fatores como a desigualdade socioeconômica foram intensificados pelo momento.

As medidas promovidas pelas instituições de ensino auxiliam estes estudantes a não evadirem, pois, neste momento, o desemprego é alto e as verbas públicas estão cada vez mais escassas e direcionadas a saúde, além das dificuldades detectadas por Campos (2020) na demora das medidas de apoio aos desfavorecidos e as dificuldades de operacionalização, são fatores que agravam cada vez mais a situação brasileira.

Estas mudanças no contexto pandêmico estão gerando muitas discussões e reflexões sobre a prática de nossos professores, principalmente no sentido de dosar a quanti-

dade de atividades ofertadas nos momentos assíncronos, e a necessidade de uma capacitação adequada aos docentes e discentes para o ensino virtual.

As características do ensino remoto são muito diferentes do tradicional, principalmente em relação às disciplinas, aos cursos, aos estudantes e a flexibilização do corpo docente. A maioria dos professores da rede pública, principalmente no município de Pelotas, não recebeu qualquer treinamento e/ou capacitação adequado para o desenvolvimento do ensino remoto. No entanto para o Colégio Pelotense através parcerias com projetos do IFSul, inicialmente ocorreu um movimento de capacitação pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o treinamento de capacitação básica de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Tornando-se algo muito pontual, pois o Pelotense já estava conveniado com o IFSul para receber alunos em formação pedagógica, não se estendendo para as demais escolas municipais da cidade.

Saliente-se que o retorno das atividades por parte dos estudantes de escolas públicas é baixíssimo, girando ao redor de 10%, mesmo considerando as entregas em atraso, e isso é uma realidade de uma enorme gama de professores, fato que, muitas vezes, deixa-os inseguros quanto a nossa prática docente, mas de alguma forma esse retrato é dividido outros professores, na troca de experiências, pois outros educadores se deparam com a mesma realidade por nós vivida.

O uso das tecnologias neste momento é fundamental para a continuidade da educação e da sanidade mental da população, as instituições de ensino buscam meios para garantir o processo de ensino e aprendizagem, através do

ensino remoto. A utilização de ferramentas como *Google Meet*, *YouTube*, grupos de *WhatsApp* ou Facebook e as demais redes sociais já mencionadas auxiliaram muito nesta nova modalidade de educação. Para Oliveira (2020, p. 286), “a escola mudou o estilo clássico de aulas enfileiradas para aulas em ambientes virtuais. Contudo, ainda é um processo novo que não nos permite resultados concretos sobre a maneira como esta mudança impactou os estudantes, os docentes e as famílias.”

Preocupa-me muito esta falta de socialização e interação entre o aluno e o professor, já mencionada por diversos autores, como Saviani (2015, p. 37): “momentos na mediação educativa no interior da prática social, o ponto culminante do processo educativo”. Saviani (2003, p. 14) define a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, destacando que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado”, fundamentado nestes pensamentos consideramos que a prática social do aluno voltada para percepção das características ambientais e sociais são imprescindíveis, além de sempre haver a necessidade de buscar os debates ou problematizações dos fatos, para assim haver um aprendizado e uma valorização ambiental, social e moral, não apenas como pessoas, mas também como futuros profissionais. Esta falta de socialização e interação entre o aluno e o professor é preocupante, e principalmente com o pouco tempo que possuímos para as aulas síncronas. O papel do professor vai além de transmitir o conhecimento (Freire), engloba a consciência crítica, a socialização, interação e ambientação, que neste meio tecnológico torna-se muito difícil de ser alcançado.

O contexto caótico em que estamos vivendo se estende também a todos os níveis escolares, infantil, fundamental, médio e superior, com baixíssima participação e retorno das atividades, uma vasta desistência e ausência destes alunos. O imenso apoio das famílias para que sigamos atuando como professores foi e será uma experiência ímpar, no bom convívio e trocas neste trabalho em conjunto.

Alunos em formação pedagógica do Curso de Licenciatura em Computação do IF Sul que estagiaram em escolas públicas durante o período pandêmico se depararam com uma triste realidade. Estes alunos em formação da área de computação possuem muitas ferramentas tecnológicas e recursos para se utilizar neste modelo de ensino remoto, auxiliaram de diferentes formas o corpo docente do Pelotense. No entanto, o público-alvo não estava capacitado para receber esta variedade de tecnologias, não dando o retorno necessário e com isso frustrando o empenho dos alunos em formação. E, aos poucos, foram observando que isso não era nada de cunho pessoal, nem tampouco com relação ao conteúdo trabalhado, e sim devido ao contexto pandêmico que a todo o momento nos exige uma reinvenção e reconstrução em nossa prática docente.

Com o contexto da pandemia, os alunos se mantêm resguardados por conta de recomendação do Conselho Nacional da Educação, e ainda de que não cumprindo as atividades, é permissível dar continuidade a sua formação. Com tal amparo, muitos alunos dos cursos superiores que possuíam alguma pendência, com disciplinas atrasadas, ou que estavam por ser jubilados, conseguiram concluir seus cursos.

O amparo desta recomendação amplia a dificuldade do trabalho docente. Qual é o seu papel na construção de co-

nhecimentos com essa modalidade de ensino? Que tipo de educação está sendo proporcionada a esses estudantes? A reflexão conjunta de alunos, professores e da gestão é necessária na tomada de decisões. Mudanças são necessárias, ao observarmos ao longo deste um ano e meio de pandemia a ineficiência da implantação extraordinária do ensino não presencial em nosso país. “Professores estão tentando ensinar e os alunos estão fingindo aprender”, pois não existe algo efetivo, concreto, acontecendo neste processo.

Como lidar e superar as dificuldades de trabalhar em *homeoffice*? Como regradar e disciplinar o horário de trabalho e/ou estudo com as atividades de lazer e tarefas de casa? A sobrecarga de trabalho obriga a selecionar o que é mais importante e indispensável a ser trabalhado com os alunos, pois não é possível “dar conta de tudo”, não há como permanecer no mesmo ritmo de antes da pandemia. Óbvio que ocorrerá uma defasagem imensa de uma série de pontos importantes, os quais não poderão ser trabalhados neste modelo remoto, mas devemos avançar, principalmente com foco no emocional do aluno. Salientar a importância da proximidade com as famílias e com os alunos tem sido muito importante, principalmente no apoio da saúde emocional de todos nós.

Em função das desigualdades socioeconômicas dos alunos, foi possível observar que os cursos integrado, concomitante e subsequente se comportam de formas diferenciadas, principalmente no que tange ao campus Visconde da Graça, por possuir o dobro das disciplinas do de Pelotas; por tal fato, salienta-se a diferença da programação pedagógica entre os dois locais.

A aprendizagem que utiliza a internet busca promover conectividade, flexibilidade e capacidade de promover a acessibilidade e interações de aprendizagem (FIRMAN; RAHAYU, 2020).

Estamos fazendo a história. Não havíamos sido preparados para tal momento crítico pandêmico. Nenhum professor foi contratado para dar aulas remotas e sim para dar aulas presenciais. Mas neste contexto histórico devemos contar e relatar nossas histórias e experiências. As modificações vão ocorrendo conforme se demonstra a necessidade, principalmente com recomendações docentes e o feedback dos alunos, com críticas, questionamentos, reclamações, sugestões e aspectos positivos sobre a oferta do ensino remoto.

Considerações finais

Deve-se fundamentar ter empatia neste momento pandêmico e nunca cobrar o aluno do porquê não fez tal atividade, mas sim ter um carinho e um cuidado ao questionar e a se referir ao aluno e as famílias. Deve-se ter um olhar atento a possíveis situações delicadas, priorizar se os alunos estão bem e se precisam de alguma coisa, pois é um momento difícil para todos. Devemos nos colocar no lugar do outro, sejam eles pais, alunos e professores. Todos foram afetados em algum grau. Passou-se a trabalhar e a estudar em *homeoffice* com multitarefas de forma contínua e ininterrupta, sem na maioria das vezes possuir um local adequado em casa, com várias interferências e preocupações ao mesmo tempo. Ter uma profissão e atuar nela, com todas as adversidades deste momento crítico de uma pandemia é sim uma dádiva. Ter alimento e uma casa para morar, passar por este ano e meio com saúde, e agora com o avanço da vacinação, traz esperanças de um futuro

melhor.

Mesmo em condições tão adversas em que vivemos, devemos planejar quais ferramentas de TICs utilizar, sempre observando o diálogo com os docentes e os alunos para acompanhar o andamento da disciplina, promovendo sempre uma dinâmica. E através desta observação e do diálogo constante, devemos reger a nossa dinâmica em sala de aula para eventuais surpresas, como a atual solidão e o silêncio dos alunos.

Através destas lacunas deixadas pela falta de retorno dos estudantes, passamos a supor as necessidades através da constante observação da dinâmica do ambiente que estamos inseridos, para dar continuidade ao conteúdo e o cumprimento do calendário extraordinário que a covid-19 nos impôs. De alguma forma sabemos que estes alunos advindos deste contexto pandêmico terão alguma defasagem em sua aprendizagem e que de alguma forma devemos propor uma recuperação desses saberes.

Quando retornarmos para a nossa vida pós-pandemia, acredito que nada será como antes, que nossas atividades terão outro contexto, devido a todas as experiências e saberes adquiridos durante este período crítico.

Referências

BATISTA, A.; ANTUNES, B.; FAVERET, G., PERES, I.; MAE-CHESI, J.; et al. (2020). Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. **Nota Técnica** 11 – 27/05/2020. Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico Especial: doença pelo Coronavírus COVID-19**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília - DF, Ministério da Saúde, versão 1, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://saude.gov.br/images/pdf/2020/August/27/BoletimEpidemiologico-COVID-28-FINAL-COE.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020b.

BRASIL. Resolução Nº 510/2016 **Ética na pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais**: conquista dos pesquisadores. Brasília - DF, 27 de maio 2017. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=341. Acesso em: 13 ago. 2020a.

CAMPOS, G. W. de S. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, p. 1-5, 2020.

CSSEGI **Center for Systems Science and Engineering**. Johns Hopkins University. Disponível em: <<https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>> Acesso em: 21 ago 2021

FAGUNDES, C. F. F. Um Diálogo com a Educação em Tempos de Pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 111-121, 2020.

FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz). **Estimativa de risco de espalhamento da COVID-19 nos estados brasileiros e avaliação da vulnerabilidade socioeconômica nos municípios**. Relatório n. 3 preparado por Grupo de Métodos Analíticos de Vigilância Epidemiológica (MAVE) do PROCC/Fiocruz e EMap/FGV, 2020.

FIRMAN, F.; RAHAYU, S. Pembelajaran Online di Tengah Pandemi Covid-19, **Indonesian Journal of Educational Science**, v. 2, n. 2, pp. 81–89, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IFSUL- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: Câmpus Pelotas aprova **diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais** (APNPs). Disponível em: < <http://www.pelotas.ifsul.edu.br/noticias/ifsul-aprova-diretrizes-para-o-desenvolvimento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais>> Acesso em: 05 ago 2021a.

IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: Câmpus Visconde da Graça. **Diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) no IFSUL adotadas em razão da pandemia (Covid-19)**. Disponível em: <[http://cavg.ifsul.edu.br/img_cavg/Documentos/APNP/Diretrizes_-_final%20\(1\).pdf](http://cavg.ifsul.edu.br/img_cavg/Documentos/APNP/Diretrizes_-_final%20(1).pdf)> Acesso em: 05 ago 2021b.

FREIRE. P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Livraria Nova Sede, 1995.

GIANNINI, S. **Setor de educação da UNESCO** avisa que, em todo o mundo, 117 milhões de estudantes ainda estão fora da escola. 2021 Disponível em: < <https://pt.unesco.org/news/unesco-avisa-que-em-todo-o-mundo-117-milhoes-estudantes-ainda-estao-fora-da-escola>> Acesso em: 2 set 2021.

HECKSHER, M. Mortalidade por Covid-19 e queda do emprego no Brasil e no mundo. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, **Nota técnica**: Ipea, 2021.

KIRINUS, M. B. M. A importância das reflexões teórico-práticas na formação do saber docente. In: SANTOS, R. C. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Memória e Prática na Formação de**

Professores. São Paulo: Pragmatha, v. 3, p. 114-135, 2021.

MARTINS, R. X. et al. O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. **Anais IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (IX ESUD)** (p. 1- 12). Recife, PE, 2012. Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/IXESUDat1-completoeiludmilalucianamarina.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2020.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line.** 3. Ed. São Paulo: Cengage Learning, n. 4, p. 263- 268, 2013.

OLIVEIRA, A. B. **Educação em Tempos de Pandemia.** Pedagogia em Ação, v. 13, n. 1, p. 279-287, 2020.

OLIVEIRA, A. F. P.; QUEIROZ, A. S.; SOUZA JÚNIOR, F. A.; SILVA, M. C. T.; MELO, M. L. V. OLIVEIRA, P. R. F. Educação a distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 17, p. 1-6, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRY, W.; RUMBLE, G. **A short guide to distance education.** Cambridge: International Extension College. 1987.

RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB**, 92, 46 p. 2020.

ROCHA, R. L. Editorial: ficar em que casa? **Revista Radis**, 212, 2020. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/phocadownload/revista/Radis212_web.pdf> Acesso em: 23 ago 2021.

SAVIANI, D. **As implicações da pandemia para a educação**, segundo Dermeval Saviani. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-aeducacao-segundo-dermeval-saviani/>. Acesso em: 01 set. 2020.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAVARES, V. Covid-19: a saúde dos que estão na linha de frente. **Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ**, 13 abr. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-saude-dos-que-estao-na-linha-de-frente>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Pandemia e docência na Educação Infantil: inquietações, reflexões e alguns apontamentos a partir de respostas de professoras desta área

Marcelo Oliveira da Silva¹

Patrícia Reginalda da Silva Selau²

Para início de conversa

*Em tempos de quarentena
nas sacadas nos sobrados
nós estamos amontoados e só
o que temos são janelas
o que temos são janelas
(O que temos - Adriana Calcanhotto)*

Iniciamos este escrito com um trecho da canção *O que*

¹ Professor da Universidade Federal de Pelotas na Faculdade de Educação. Atuou como professor na rede municipal de Sapucaia do Sul, RS. Pedagogo, mestre e doutor em Educação. E-mail: moliveiras@gmail.com

² Professora de Educação Infantil da rede municipal de Sapucaia do Sul, RS, pedagoga e mestre em Educação pela UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS. E-mail: patriciasselau@gmail.com

temos, da cantora e compositora Adriana Calcanhotto que, além de ter sido escrita durante o afastamento físico imposto pela pandemia de covid-19, representa como estamos nos sentindo nesse novo momento, em que estamos vivendo *amontoados* e sós. Só temos nossas janelas para vislumbrar o mundo lá fora. Este capítulo é uma pequena janela que abrimos para ouvir professoras³ da Educação Infantil quanto às suas percepções sobre o afastamento social, o fechamento das escolas⁴ em 2020 e as angústias em relação ao seu ofício.

Nós realizamos essa pesquisa em 2020, quando atuávamos como docentes na Educação Infantil em um município da região metropolitana da cidade de Porto Alegre/RS. Nosso dia a dia é composto por interações com as crianças, brincadeiras, cuidados, descobertas. Vivemos muito próximos das crianças e participamos ativamente de suas rotinas e do cotidiano delas na escola. Podemos afirmar que, de todos os níveis e etapas da Educação, na Educação Infantil é quando ficamos mais próximos fisicamente uns dos outros. Nossos corpos estão em permanente contato, seja nas trocas de fralda, no colo, nas brincadeiras, nos carinhos, nos abraços, ou nos momentos de chegada e de despedida ao fim da jornada. Em resumo, essa era nossa realidade junto às crianças até a chegada da pandemia de covid-19.

³ Optamos por deixar no feminino nossa escrita como uma forma de ressaltar o espaço da Educação Infantil como tradicionalmente um espaço de atuação de mulheres, sem diminuir a importante participação dos professores homens.

⁴ Em nossa realidade no Rio Grande do Sul, chamamos de escolas de Educação Infantil, sabemos que em outras localidades elas recebem outras denominações. Assim, decidimos manter a nomenclatura “escola”, em função de nossa realidade.

Como professoras, muito do nosso tempo era investido em planejamento, preparação dos encontros com as crianças, seleção de material e organização dos espaços. Com o fechamento das escolas e o isolamento social, nossas vidas mudaram drasticamente. Não é exclusividade nossa os sentimentos que nascem da ameaça de contágio, da frustração e do luto com as perdas de vidas, com as notícias alarmantes, com notícias falsas sendo disseminadas por vários canais, com as transformações radicais na rotina, com o medo e a insegurança presentes diariamente em nossas vidas. Entretanto, nosso cotidiano nas escolas era (e será novamente) atravessado pelo contato físico. A proximidade com as crianças é apenas um dos aspectos que nos foi repentinamente retirado. E o que pautava nossa conduta com as crianças e as famílias – afeto, cuidado, interação –, tornou-se aquilo que devemos evitar ao máximo.

Por meio de nossas redes sociais, percebemos que as professoras tomaram rumos distintos no período de isolamento social: algumas incrementaram suas leituras, outras seguiram o caminho dos vídeos, tanto na realização quanto no consumo, umas revisaram suas práticas e postaram fotos antigas e significativas com as crianças, enquanto outras também se isolaram das redes sociais, ou buscam novos hobbies ou aprendizados. No caminho por uma resignificação, temos uma variedade de atitudes e formas de encarar esses novos tempos.

Nós também refletimos sobre nossa nova condição. Surgiu, então, o inquietamento em levantar as percepções de professoras e de professores da Educação Infantil sobre o isolamento social e a parada forçada de nossas atividades na escola. Outro fantasma que tem assombrado esse novo tempo é o trabalho remoto com as crianças. Se as crianças

aprendem pela socialização significativa com seus pares e com os adultos da escola, como fazer isso remotamente? Em busca de respostas, e sabendo que esses angustiantes questionamentos não eram somente nossos, desenvolvemos um formulário com quatro perguntas abertas, utilizando o Google Drive e disponibilizando via redes sociais.

Recebemos trinta e seis respostas válidas de professoras. Nenhuma das respondentes se identificou, garantindo o sigilo. As respostas são de professoras e professores que trabalham com turmas de crianças na Educação Infantil das redes pública e privada, condição para responder ao formulário. Pelas análises, identificamos uma mistura de sentimentos, que passam pela insegurança, pelo desejo de retorno ao presencial, pela frustração e pela necessidade de aprender novas formas de exercer a docência.

Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Brasil, 1996). É importante ressaltar que a LDBEN (Brasil, 1996) separa a Educação Infantil em duas etapas. A primeira delas é a creche, que vai de zero aos três anos e onze meses e a segunda é a pré-escola, que engloba as crianças de quatro a cinco anos e onze meses. As duas etapas compõem a Educação Infantil. Buscamos caracterizar, ainda que de forma ampla, a Educação Infantil para explicitarmos o contexto em que esta pesquisa se desenvolveu.

Anteriormente, as creches estavam ligadas à Secretaria da Saúde, pois eram encaradas como parte da puericultura, do cuidado com os bebês e da guarda de crianças, enquanto a pré-escola era uma fase optativa e preparatória

para o então “Primeiro Grau” (Ensino Fundamental, atualmente). Com a LDBEN (Brasil, 1996) este cenário mudou radicalmente e a Educação Infantil passou a ser fundamentada no binômio cuidar e educar, tornando-se direitos das crianças e dever do Estado e das famílias. Assim, as escolas de Educação Infantil também possuem um plano pedagógico, seguem as diretrizes do sistema de educacional, mantendo suas peculiaridades, que as diferenciam do Ensino Fundamental.

Os cuidados com as crianças, a alimentação, as trocas e o sono não deixaram de ser partes importantes da Educação Infantil, entretanto, são percebidos por uma ótica pedagógica. Não basta apenas alimentar, mas sim encarar esse ato, por exemplo, como uma forma de aprendizado para a criança, pensar nos modos de prover a alimentação e nas aprendizagens que estão implicadas nesse ato cotidiano. Entretanto, não é por força de lei ou da implementação de uma política pública que a realidade é alterada. A luta para obtenção de espaços de Educação Infantil que privilegiem a criança e garantam seus direitos ainda está sendo travada. Há práticas empobrecidas para a população pobre, locais apenas de guarda de crianças e pouco interesse político na infância, exceto quando há interesses monetários em jogo, como, por exemplo, a venda de material didático para as escolas públicas.

Rosania Campos e Maria Carmen Barbosa (2015) destacam o protagonismo dos movimentos sociais e dos movimentos feministas na luta pela creche e pelo direito à Educação da Infância. Assim, a Educação Infantil, como um direito das crianças e das famílias, foi resultado de todas essas lutas, por meio da discussão do papel da mulher e da família na sociedade, da divisão social do trabalho e da

igualdade de direitos entre mulheres e homens, dentre outras pautas feministas. Durante o processo de formulação legal da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) houve muita pressão dos movimentos para a garantia do direito à creche e à pré-escola.

Maria Malta Campos (2014), ao tratar sobre o nascimento da Educação Infantil no Brasil, afirma que ela emerge de concepções distintas e divorciadas daquelas do Ensino Fundamental. Assim, os princípios que orientam a Educação Infantil nas suas práticas propõem uma concepção de infância, de criança e de escola que não busca o ensino, o acúmulo de conhecimento, a avaliação classificatória ou mesmo a preparação para uma etapa posterior. O foco, segundo a autora, é o brincar, as culturas da infância, o cuidado e o aprendizado. Ao contrário, o objetivo do ensino fundamental é o estudo da cultura acumulada no ocidente, o conteúdo organizado e o ensino que vem da autoridade da professora. Campos (2014) aponta que, no Ensino Fundamental, as rotinas, o silêncio em classe, a lição de casa, a disposição das mesas e cadeiras, as dinâmicas, as didáticas, o tempo de brincar/recreio, a falta de brinquedos, as regras para o uso das áreas comuns e do banheiro, por exemplo, indicam uma rigidez maior. Da mesma forma, as concepções pela Maria Malta Campos (2014) para a Educação Infantil se contrapõem aos meros locais de guarda de crianças, nos quais as crianças esperam pacientemente, entre uma ação de cuidado e outra, a chegada da família para retornar ao lar. Podemos dizer também que se opõe às concepções transmissivas, o uso de cartilhas e manuais e de uma disciplina rígida.

Nesse sentido, a Educação Infantil se constituiu com uma inspiração socioconstrutivista e na Pedagogia da In-

fância, privilegiando o desenvolvimento social e a construção da pessoa. A professora tem o papel principal de mediador das crianças com o conhecimento, com outros adultos e entre as próprias crianças. O posicionamento mais forte da Pedagogia da Infância refere-se ao protagonismo das crianças, o que não significa relegar a professora ao papel de coadjuvante das crianças, preparadora de cenários ou arquiteta de cenas. Ao contrário, a professora tem que dispor de uma série de conhecimentos e habilidades para dar conta das propostas para as crianças e pensar além da atividade, da tarefa, da folhinha.

Características do trabalho das professoras com as crianças

Para iniciar essa discussão, temos que recordar que até bem pouco tempo o fato de ser mulher, automaticamente, fazia dela uma mãe competente, carinhosa, sensível, conhecedora do desenvolvimento infantil e das necessidades das crianças. Por extensão, esse mesmo raciocínio se estendia às professoras de crianças: bastava ser mulher para ser uma ótima professora. Esse trabalho, até então pouco especializado, baseava-se no que chamamos como “instinto materno”. Com os estudos mais recentes, percebeu-se que existe um arcabouço teórico que demanda estudo, desenvolvimento, conforme Tricia David (2010).

A Educação Infantil está constituída no cuidado e na educação. Tanto um quanto o outro demandam conhecimento, pois o cuidado não é apenas instintivo, como, por exemplo, saber trocar fralda ou cuidar para que as crianças não se machuquem. O cuidado envolve o físico, o emocional, o psicológico e o social, que passam, necessariamente, pelo vínculo afetivo. Desta forma, quando tratamos de

Educação Infantil, não estamos focadas no ensino, como nos outros níveis educacionais, mas nos processos relacionados ao educar, ao desenvolvimento pleno das crianças, ao maravilhar-se com o mundo.

De modo paralelo, “é interessante observar que outros avanços nas pesquisas estão indicando que são as interações de amor com pessoas familiares e significativas (tanto as crianças, quanto os adultos) que estimulam a produção de certas substâncias químicas” (David, 2010, p. 160), que influenciam o desenvolvimento cerebral das crianças. Da mesma forma, a Educação Infantil também está pautada nas interações ricas, permeadas pelo carinho, afeto e conhecimento de cada uma das crianças e de suas famílias. Assim, na Educação Infantil, buscamos estabelecer relações afetivas, fundamentadas na confiança e no respeito mútuo. Ainda David (2010) defende que as professoras da Educação Infantil devem ser capazes de responder com sensibilidade às expressões das crianças, tanto as corporais, quanto as expressas pela fala (responsividade). Além de serem conhecedoras da ecologia do desenvolvimento infantil, pois assim como os contextos, as diferenças entre as crianças também afetam seu desenvolvimento.

Há um movimento crescente de retorno ao desenvolvimento das crianças, por meio de uma mescla de conhecimentos da psicologia e da neurociência – vide o crescente número de cursos sobre neuropsicopedagogia. Convivendo com essa onda neurológica, nossas políticas públicas adotam como paradigma o que chamamos de Pedagogia da Infância. Tal Pedagogia é influenciada pela Pedagogia Italiana, principalmente, a da cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália. Neste conceito, o princípio que rege as práticas pedagógicas propõe que as crianças sejam enten-

didadas como sujeitos históricos de direitos, protagonistas, ativas, potentes, dotadas de cultura e agentes transformadoras da cultura, para além das fases e janelas de desenvolvimento. É a partir desta perspectiva que pensamos o papel da professora.

Ao refletir sobre o papel da professora no contexto da Pedagogia Italiana, Carolyn Edwards (2016, p. 153) afirma que ele “centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança”. Essa proposta educacional não é nada simples. É, sim, uma tarefa delicada, complexa, com muitas facetas e que envolve muito conhecimento e muita reflexão. A autora afirma que o papel das professoras no cotidiano escolar está vinculado à observação, à busca por *insights*, devolutivas para as crianças, no sentido de buscar que elas formulem hipóteses, respostas, novos problemas. Em suas palavras:

Os professores prestam atenção, constantemente, à atividade das crianças. Acreditam que quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejam investigar. O papel dos professores é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões. [...] seu objetivo não é tanto “facilitar” a aprendizagem [...] mas, ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes. (Edwards, 2016, p. 155)

Não é um trabalho fácil ser professora na Educação Infantil. Pela breve explanação, fica clara a complexidade do exercício da docência. Entretanto, a nossa categoria é pouco valorizada, ou deveríamos dizer, muito desvalorizada. Dalila Andrade Oliveira (2013, p. 52) afirma que a valori-

zação docente é composta por três elementos que interferem diretamente na sua “condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e as condições de trabalho; e 3) a formação inicial e continuada”. Não há discussão sobre os baixos salários serem o maior fator do desestímulo docente, aliado à falta de perspectiva (plano de carreira) e às condições materiais e psicológicas em que exercemos nossa profissão. Esses, de uma maneira geral, são os fatores que mais pesam no cotidiano das professoras.

A formação, tanto inicial (graduação), quanto a continuada (pós-graduação ou cursos livres), está intimamente ligada à carreira docente. Para Dalila Oliveira (2013), aquelas professoras que ingressaram na carreira com nível médio Magistério têm interesse em fazer a graduação para aumentar seus salários. Porém, se não há uma mudança substancial nos rendimentos, não parece haver interesse das docentes em realizar novas formações. Assim, a autora salienta que “a crise que enfrenta a carreira docente exige que medidas efetivas de reforço à carreira no sentido tanto das formas de ingresso quanto de permanência devem pressupor melhores condições de trabalho e de remuneração” (Oliveira, 2013, p. 69).

Apresentamos algumas questões que nos inquietam como docentes atuantes na Educação Infantil no contexto de uma rede municipal. Ao mesmo tempo que percebemos que há certa valorização da infância por meio de práticas que levam em conta as crianças em seu protagonismo, vontades, desejos e estão voltadas para o desenvolvimento integral delas, por outro lado percebemos a volta de práticas transmissivas, que desconsideram as crianças como agentes sociais importantes e as entendem como “folha em branco”. Acompanhamos durante os primeiros

meses de pandemia uma volta às folhinhas impressas, às atividades sem sentido para as crianças, o foco no desenvolvimento motor a partir de atividades descontextualizadas, desconsiderando as culturas infantis, sem ouvir e conhecer as crianças.

Talvez, essas práticas transmissivas, que entendem que o conteúdo e o produto são mais importantes que o conhecimento e o processo, continuassem acontecendo, somente não estavam tão perceptíveis. Durante o tempo em que as escolas estiveram fechadas, as atividades com foco em um produto, a desconsideração das culturas infantis, dos interesses das crianças, das descobertas que poderiam ser feitas emergiram em grandes proporções. Entretanto, nosso foco para este escrito está nos sentimentos que as professoras estavam manifestando durante os primeiros meses de escolas fechadas e afastamento físico em função da covid-19, embora as questões estejam muito interrelacionadas.

Método

Esta pesquisa visa discutir a autopercepção de professoras sobre sua condição e atuação durante o isolamento social devido à pandemia de covid-19, no ano de 2020. Para tanto, criou-se um formulário *on-line*, utilizando o Google Drive Formulários. A presente pesquisa está caracterizada como um levantamento qualitativo. As pesquisas do tipo *survey*, ou levantamento, possuem a característica de buscar gerar dados primários a partir de uma consulta direta aos indivíduos sobre suas crenças, opiniões e atitudes, conforme Joseph Hair Jr. et al (2005). Nesse sentido, a pesquisa é um levantamento qualitativo, pois optou-se por utilizar perguntas abertas, em que os respondentes pudessem se expressar livremente, conforme Norman Denzin e

Yvonna Lincoln (2006).

A consulta foi feita durante o mês de junho de 2020. Enviamos o formulário por e-mail para colegas professoras, grupos de WhatsApp relacionados à educação e publicamos em nossos perfis na rede social Facebook. As perguntas elaboradas representam as categorias *a priori* deste estudo. Elas versam sobre a reflexão da condição de docente em tempos de isolamento, com as escolas fechadas, longe das crianças e do cotidiano escolar, buscando entender os anseios, as angústias, as frustrações e as preocupações desses docentes. Somaram trinta e seis respostas válidas. As duas perguntas iniciais referem-se à percepção de como é ser docente afastado da escola. E nas duas seguintes, solicitamos que as respondentes apontassem pontos positivos e negativos no trabalho remoto com as crianças. A seguir, está a análise das respostas referentes às perguntas feitas via formulário. Tal análise é interpretativa, com foco na interpretação das respostas a partir das experiências da autora e do autor.

Análise de dados

Ao fazer tal consulta, imaginávamos que os resultados não teriam uma face positiva. O que não sabíamos é que a pandemia se estenderia por muito mais tempo, que as vidas das professoras seriam postas em risco pela volta à modalidade presencial e que viveríamos ainda mais retrocessos nas práticas educacionais na Educação Infantil. Tais retrocessos vão desde protocolos que submetem as crianças a um pequeno espaço delimitado nas salas, impedem-nas de brincar coletivamente, de usufruir dos espaços coletivos da escola, até a adoção de cartilhas e livros didáticos.

A primeira pergunta do nosso formulário refere-se à percepção dos respondentes sobre ser professora ou professor durante o isolamento social e com as escolas fechadas. Pelas análises feitas, encontramos algumas palavras-chave que possuem recorrência e, portanto, foram agrupadas em respostas semelhantes. Embora não tenhamos encontrado palavras necessariamente positivas, encontramos “desafio” e “tranquilidade” como palavras que podem expressar aspectos que tendem a ser positivos. A maioria das palavras-chave encontradas têm uma conotação negativa: “difícil”, “frustrante” e “angústia”. A palavra que mais aparece, com onze incidências, é “difícil”. Alguns respondentes apenas escreveram “difícil” ou “bem difícil”, mas a maioria relatou os motivos para as dificuldades. Vejamos as seis respostas que apresentam os motivos do sentimento relacionado à dificuldade:

Difícil, sinto falta da rotina escolar!

Bem difícil!! Não poder dar um colo, um abraço, não poder contar ou ouvir as histórias deles, não poder estar diariamente com a presença deles é bem difícil.

Sinto muita **dificuldade**, pois como estava iniciando minha caminhada na Educação Infantil e aprendendo as rotinas, o funcionamento, o real cotidiano desta etapa, me sinto despreparada para promover as interações que, no meu entendimento, precisam tanto do contato pessoal.

Tem sido um tempo **difícil**, de muitas preocupações como: eventuais dificuldades financeiras sofridas pelas famílias, como estará o emocional das crianças, que muitas vezes **NÃO** conseguem expressar seus sentimentos.

Uma **dificuldade**, pois como vai trabalhar o desenvolvimento da criança e avaliação

Psicologicamente **não tem sido fácil**, é um querer “vol-

tar logo” com um “vamos ficar todos em casa”. [grifos nossos]

As dificuldades relatadas pelos respondentes estão intimamente ligadas ao fazer cotidiano da Educação Infantil, às rotinas escolares e à atividade docente e especialmente ao afeto expresso de forma física, como o colo, o carinho, a escuta atenta, o envolvimento com as famílias, a educação emocional, o desenvolvimento das crianças. O sentimento expresso nas respostas varia entre questões mais tradicionais da vida escolar (avaliação, desenvolvimento e cotidiano), a dualidade – abrir as escolas ou manter o distanciamento –, e questões de ordem financeira e do próprio cuidado. Quando as crianças estão nas escolas, as professoras e a equipe diretiva estão atentas a possíveis violações dos direitos das crianças e à violência nas suas mais variadas formas. Acreditamos que essas preocupações com o emocional das crianças se refletem também no emocional das professoras.

Uma segunda leva de respostas foi agrupada em função de palavras-chave, pois, no nosso entendimento, elas têm uma conotação próxima, relacionada ao sentimento de angústia, solidão, frustração e ansiedade. Esse bloco é composto por cinco respostas, conforme segue:

Tem sido uma experiencia um pouco **angustiante**, pelo fato de estar distante das crianças, porém por outro lado muito **desafiadora**.

É uma realidade diferente da qual estava acostumada, tudo muito novo. Às vezes se torna **difícil** e **angustiante**, mas com a ajuda dos colegas fica mais fácil.

Esse isolamento para mim tem sido um sentimento de **solidão**, misturado com **incerteza** pelo que vem pela frente. Mas a palavra-chave é **impotência**.

Muita correria e pouca devolução, fico **frustrada**.

Sinto **saudades** da rotina escolar, da energia das crianças, da rotina e relação de amizade com colegas. Me sinto, às vezes, **frustrada**, **abandonada** e **inútil** por não poder exercer a docência. [grifos nossos]

Podemos perceber, por meio das respostas, que há uma gama de sentimentos negativos que atormentam professoras. Destacamos aspectos muito semelhantes aos que já aparecem relacionados à palavra “difícil”, que são o afastamento das rotinas da escola, das crianças, o sentimento de impotência frente a uma situação sobre a qual não temos controle, e pela convicção de que apenas o isolamento social pode, em parte, garantir nossa sobrevivência. Aliadas a isso, também aparecem as incertezas sobre o futuro, sobre como será o trabalho nas escolas em uma possível volta. Agora sabemos que a volta às escolas não foi pacífica. Houve uma série de desencontros, desmandos, protocolos fora da realidade ou impossíveis de serem cumpridos, vontades políticas que se sobrepujaram ao direito à vida, condições precárias às quais docentes e crianças foram submetidos em nome de uma normalidade e prestação de contas à sociedade do trabalho desenvolvido nas escolas.

Encontramos quatro respostas que relatam certa “tranquilidade” como palavra-chave. A seguir, trazemos as respostas:

No momento **tranquilo**, as orientações que recebemos da rede é para não passar atividade práticas, para que a nossa profissão não seja desvalorizada.

Posso considerar que **tranquilo**. Tenho conseguido manter o contato com a maioria das crianças dos anos anteriores, da turma atual não, pois infelizmente ainda não criamos vínculo. (Estou P2, entrei apenas 4x na turma)

Não tenho exercido à docência. Considero um período atípico e que será superado. É um momento em que podemos nos dedicar à nossa **formação**, visto que não estamos conseguindo atuar com as crianças. [grifos nossos]

A “tranquilidade” expressa na primeira resposta está relacionada diretamente às orientações recebidas dos superiores, que, provavelmente, indicam como e quando agir. Pode ser que a resposta indique uma simplificação do trabalho docente, pois, como já vimos, não é uma tarefa fácil de ser cumprida. A resposta parece sugerir que simplesmente passar tarefas práticas já garante a efetividade do trabalho pedagógico e a valorização da profissão. Se fosse assim tão fácil, não seríamos professoras, seríamos recreacionistas, aplicando atividades práticas para entreter as crianças enquanto os adultos fazem outras coisas.

Já na segunda resposta, a “tranquilidade” expressa vem de manter vínculos pré-estabelecidos com as crianças. Entretanto, a respondente relata não ter conseguido se vincular com as novas crianças, principalmente, por ser a pessoa que substitui a titular (P2) uma vez na semana. Essa nomenclatura varia muito de rede para rede, mas significa que, no dia em que a titular está realizando seu planejamento semanal, outra professora ou professor assume a turma. Logo, essa professora ou professor atende quatro turmas distintas, uma em cada dia da semana, substituindo a professora que está em planejamento. Pela própria natureza da função, Professora Número 2 (substituta) não é a figura principal de referência da turma de crianças.

Na última resposta, aparece uma professora que estava ainda afastada da docência. Como ela estava nessa condição, teve a possibilidade de se dedicar à sua formação. Em

muitas realidades, o corpo docente ficou com todas as atividades suspensas durante um período grande. Em outras, as propostas remotas começaram logo em seguida do fechamento das escolas via grupos de famílias em aplicativos de mensagens diretas ou redes sociais. Esses momentos de retorno remoto e presencial, do fechamento e abertura das escolas, também dos novos fechamentos e novas reaberturas, deram-se de formas muito díspares e de acordo com cada realidade, normativas, decretos e fase da pandemia nas cidades.

A última palavra-chave da primeira pergunta é “desafio”, conforme segue:

Um **desafio**, algo novo que exige novas metodologias, conhecimentos.

Está sendo um enorme **desafio** visando aguçar ainda mais minha criatividade para as atividades, mas ainda sim com certa restrição já que cada família é diferente da outra.

Tem sido **desafiador**, tenho mantido contato com as crianças apenas pelo grupo de WhatsApp com as famílias, mantendo vínculos. Mas fico apreensiva pensando em como estarão as crianças.

Um grande **desafio**, muitas vezes assustador, mas ao mesmo tempo, a cada nova forma de comunicação que consigo estabelecer com as crianças e com as famílias, sinto-me revigorada [grifos nossos].

Os desafios relatados pelas respondentes estão direcionados para duas possibilidades: a primeira delas é o uso das tecnologias e a reinvenção da docência via aplicativos, vídeos, brincadeiras que possam ser conduzidas de forma autônoma com as crianças ou com o auxílio da família, dentro das possibilidades de tempo e de materiais

disponíveis; já a segunda trata da manutenção dos vínculos afetivos com as crianças. Em conversas informais com professoras, notamos que há um consenso de que a carga de trabalho aumentou consideravelmente durante a pandemia. O controle de grupos, respostas para as famílias, reuniões, elaboração de material, novos aprendizados e outras tantas atividades ocuparam a carga horária docente de forma intensa.

No nosso cotidiano nas escolas infantis criávamos esses vínculos entre docentes e crianças. Com o fechamento das escolas, a criação e a manutenção dos vínculos passam a ser de forma remota, em geral, via celular. Temos a preocupação com o tempo de exposição das crianças às telas, sabemos o quanto isso é prejudicial e o quanto evitamos (ou deveríamos evitar) em nossas práticas na escola. Sabemos que há muitas realidades e em algumas delas há um excesso de utilização de telas para as crianças. Defendemos o uso controlado das telas – celular, tablet e televisão – e não como uma forma de aquietar as crianças e hipnotizá-las para ocupar o tempo. Lembremos que nosso trabalho está fundamentado no cuidado e na educação, no brincar e na interação, no conhecer o mundo e no desenvolvimento pleno.

Essas respostas que vieram para a primeira pergunta são fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois as dificuldades, as frustrações, o sentimento de impotência, o uso das novas tecnologias, a manutenção dos vínculos, as características essenciais da Educação Infantil serão recorrentes nas respostas da segunda pergunta, que se refere aos anseios, às angústias, frustrações e preocupações durante esse processo de afastamento das atividades escolares vividas pelas professoras. Dentre as respostas, a

recorrência reside na preocupação com a saúde e com o bem-estar das crianças, como percebe-se nos excertos a seguir:

Minhas preocupações estão relacionadas com o cuidado da saúde de todos.

Medo da situação da saúde [...].

Minha maior preocupação tem sido com o bem-estar das crianças.

Como estava a situação das crianças em suas casas, quem eram seus cuidadores, alimentação etc. [grifos nossos]

Os primeiros excertos evidenciam a preocupação com os cuidados para com a saúde de todos, da população em geral. Nas outras duas respostas, a preocupação se refere à saúde das crianças em seu contexto familiar. Compartilhamos com as respondentes essa mesma preocupação, pois, além de todas as problemáticas causadas pela pandemia que podem assolar essas famílias, acrescentamos a inquietação com a segurança física e psicológica dessas crianças em casa, sem o suporte da escola. Como já havíamos referido, sempre houve a preocupação sobre o bem-estar físico e psicológico das crianças no ambiente escolar. Durante a pandemia essa preocupação se multiplicou, pois não há como ficarmos sabendo de maus tratos, fome, violência, se estamos afastadas das crianças.

Outros anseios relatados pelas professoras têm ligação com o futuro das crianças e seu desenvolvimento cognitivo, assim como com a manutenção do vínculo entre a escola e as famílias, conforme as seguintes respostas:

Seu crescimento pessoal.

Angústia sobre o futuro da escola, da sociedade, o desenvolvimento dos alunos sem aula e suas famílias.

Angustiante, quando penso no retorno. Como retornar e manter o distanciamento social com crianças tão pequenas e que necessitam deste contato físico constante?

Quanto ao atraso das crianças do pré que irão para o primeiro ano no próximo ano.

Em relação ao aprendizado das crianças penso naquelas que não tem uma vida fácil em casa. [grifos nossos]

Existe uma preocupação generalizada com o futuro da escola, principalmente, no caso da Educação Infantil, que se fundamenta em práticas de carinho e proximidade física, valorização da infância e espaço seguro de aprendizagens. Sabemos que a volta à modalidade presencial, ainda que gradual, tem se pautado pelo afastamento físico entre as crianças e das crianças com a professora. No nosso entendimento, é muito difícil conceber a Educação Infantil sem o contato próximo com as crianças e entre as crianças.

Ainda, foi demonstrada pelos docentes certa apreensão quanto aos estudos e à preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. A resposta que fala sobre o pré revela a preocupação com o futuro. As crianças do pré estão no último ano da Educação Infantil e no ano seguinte irão para o Ensino Fundamental. A resposta revela uma concepção de Educação Infantil ou da etapa da pré-escola como preparatória para o Ensino Fundamental. Ressaltamos nosso entendimento de que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória, tampouco há lista de conteúdos a serem cumpridos por nós, professoras. Nosso cotidiano é fundamentado na socialização entre os pares (criança-criança) e das crianças com os adultos. A questão é como fazer isso

em meio a uma pandemia.

Há que se pensar em como as concepções de Educação Infantil que aparecem nas respostas podem estar afastadas do que está regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e, até mesmo, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nenhum documento oficial aponta para o ensino, a lista de conteúdos, as aulas, a defasagem de conhecimento, avaliação quantitativa; justamente, fazem o contrário, condenam as práticas tradicionalmente vinculadas ao Ensino Fundamental e Médio.

Assim, há a necessidade de reinvenção de práticas pedagógicas e de reconstrução de paradigmas. Alguns respondentes demonstram essa reinvenção com um processo de estabelecimento de novas estratégias, percebendo isso como ponto positivo. Todavia, outros percebem essas mudanças como algo negativo. Vejamos as seguintes respostas:

Estamos tendo que nos **reinventar** com essa nova forma de trabalho, e percebo que tenho conseguido manter uma relação bacana com as famílias no meu grupo, mantendo o vínculo com as crianças, ainda que **à distância**.

Tem sido um **processo de construção**, foram inúmeras **estratégias** até chegarmos aos encontros virtuais [...]. Iniciamos agora em junho os encontros virtuais semanais por percebermos o quanto as crianças estão sentindo falta da escola, dos colegas e das profes. Percebemos que todas estas estratégias são fundamentais à manutenção dos vínculos e vêm de encontro ao direito das crianças.

O principal creio que a manutenção dos **vínculos** com professoras e a escola. Oferta de **propostas** educativas e lúdicas para as crianças saírem da ociosidade Auxílio

aos pais neste momento de isolamento social. [grifos nossos]

É interessante perceber nas respostas a busca por estratégias que facilitem a criação de vínculos que, de alguma forma, garantam os direitos de aprendizagem das crianças expressos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No formato remoto, é muito difícil pensarmos em muitos desses direitos. Em uma das respostas aparecem os encontros virtuais ou remotos como uma forma de convivência, de propor brincadeiras, de estimular a participação, a expressão e até mesmo o autocohecimento. Em alguns contextos, esses encontros perdem essas características e até a própria vocação da Educação Infantil para se transformarem em aulas, nas quais a professora ou o professor demonstra alguma técnica, ensina algo, confere se a tarefa foi feita com sucesso, controla a turma e ocupa o tempo ocioso (e precioso) das crianças.

Nesse novo paradigma de educação remota, percebemos, por meio das respostas, que a mediação das famílias é imprescindível para que essa modalidade de educação para as crianças pequenas se efetive. É o que veremos a seguir:

A **falta de participação** e não valorização do trabalho criado pelo professor para o ambiente virtual.

Na maioria das vezes é preciso o **envolvimento das famílias** e muitas gostariam, mas não podem acompanhar.

Penso que a maior dificuldade é engajar, **envolver** todas as **famílias**.

Um ponto negativo é a **falta de empenho e comprometimento dos pais** em fazer as atividades solicitadas.
[grifos nossos]

Essas respostas demonstram o distanciamento entre as famílias e as professoras e reforça o quanto essa relação precisa estar afinada, especialmente nesse momento, para que juntos possamos tornar os processos educativos das crianças válido e efetivo. Em nosso entendimento há a necessidade de que as famílias priorizem as suas crianças, organizem rotinas para que elas possam participar das propostas pensadas, desenvolvidas e compartilhadas por suas professoras. Nosso objetivo não é ocupar tempo, mandar tarefas para os adultos fazerem no lugar das crianças ou apenas atrapalhar as rotinas familiares. Nós estudamos muito para poder ter a responsabilidade de ter uma turma de crianças na Educação Infantil. Nós nos preparamos muito e temos que nos preparar ainda mais para propor formas de descobrir o mundo, possibilidades de compartilhar momentos especiais com as crianças e nos maravilharmos juntos com o mundo.

Quando perguntamos sobre os pontos negativos da Educação Infantil na modalidade remota, muitas respostas versam sobre essa mesma questão – a falta de participação das famílias. Vejamos algumas delas:

Um ponto negativo é a falta de **empenho e comprometimento** dos pais em fazer as atividades solicitadas e com isso desestimula a prof., mas nunca desistir a nossa parte estamos fazendo.

A **falta de participação e não valorização** do trabalho criado pelo professor para o ambiente virtual.

A **dependência** da boa vontade dos mediadores do processo.

O que me abalou foi **a falta de interesse** de alguns pais.
[grifos nossos]

As respostas sobre os pontos negativos estão muito próximas das angústias descritas na segunda pergunta, pois a falta de retorno, o descaso das famílias com as propostas, a pouca participação têm angustiado quem espera do outro lado da tela. Outro ponto negativo que merece destaque é o que diz respeito ao convívio em um espaço coletivo afetivo, que é uma das características da Educação Infantil.

A educação infantil é um espaço de trocas de **interação**, de percepção para o incentivo do desenvolvimento. Como se dá tudo isso à distância?

A falta de **contato físico**, o olho no olho com os pais, que facilita a comunicação entre a escola e a família. E a falta do **afeto físico** com as crianças, o colo, a interação durante as atividades e brincadeiras, tão importantes para o desenvolvimento delas.

A falta da **relação** orgânica e humana que o **contato presencial** da escola garante. [grifos nossos]

Nesses pontos negativos, aparecem as características essenciais do que acreditamos constituir a Educação Infantil – o cotidiano baseado no afeto, nos encontros, no olhar, na convivência. Como transportar essas práticas para o remoto? Essa é a pergunta que todas fizemos. Ainda aparecem menções sobre as questões de tecnologia, tanto o uso de novas tecnologias pelas professoras, quanto a falta de acesso a uma internet de qualidade ou plataforma. Uma resposta também indica o medo em se tornar um “professor blogueiro”, um criador de conteúdo para o YouTube, em suas palavras:

Minhas dificuldades e limitações pessoais para assumir um trabalho “blogueiro”, visto a minha timidez frente

às câmeras. Não gosto de gravar vídeos, mas sinto uma certa “pressão” para que nos transformemos em “digital influencer” e isso me incomoda muito.

No momento em que as escolas e as Secretarias Municipais de Educação propõem um modelo de trabalho, elas não levam em conta as características pessoais das professoras, massificando a educação. Quando estamos com uma turma de crianças também temos que estar atentas às particularidades delas, suas personalidades, seus estilos de ser e estar no mundo. Da mesma forma, mesmo seguindo as mesmas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2009) e a mesma Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), nossas práticas pedagógicas têm íntima relação com nossos princípios, crenças e personalidades.

Buscamos encerrar este escrito com as questões positivas do trabalho remoto com as crianças. A primeira delas é a manutenção de vínculos com as crianças em famílias, embora haja muitas respostas que apontam a pouca adesão das famílias às propostas remotas. Vamos destacar uma resposta que explicita melhor o que é a manutenção de vínculo com as crianças:

Meu trabalho a distância tem sido somente de **manutenção de vínculos**. Conto histórias que já contei presencialmente, relembro alguma cena ou brincadeira partindo de mini-histórias, proponho uma brincadeira num mesmo horário para estarmos conectados pelo brincar cada um na sua casa, nada com cobrança, nem periodicidade obrigatória. Isso tem me deixado mais **tranquila** em relação às famílias que vez ou outra **retornam** com fotos, vídeos, e **permanecemos em contato**.
[grifos nossos]

Embora a professora busque manter o vínculo por meio das suas propostas, também reconhece o pouco retorno

das famílias. O contato parece ser mais importante para a manutenção dos vínculos do que propriamente o retorno das propostas. Há uma série de respostas nas quais aparece a produção de vídeos e as videochamadas como pontos positivos. Os encontros virtuais já apareceram como uma alternativa para substituir o convívio cotidiano.

Fiz algumas **videoaulas**, foi bem legal poder fazer algo para eles.

Eles nos verem nas **lives**.

Quando fizemos **vídeos** para eles, gostei muito, desenvolvi minha criatividade e me diverti muito. [grifos nossos]

O recurso dos encontros síncronos⁵ tem sido um aliado na manutenção dos vínculos, na lembrança de que existe uma escola para voltar, trazendo esperança para crianças, famílias e professoras. Mesmo com o retorno gradual, os encontros síncronos remotos com as crianças e famílias continuam uma alternativa para estreitar os laços e manter o contato com as crianças que ainda não voltaram para o presencial.

Mesmo que apareça apenas em uma resposta como ponto positivo e em outra como um aspecto da docência em tempos de pandemia, a possibilidade da formação continuada tem uma grande procura, tendo em vista a quantidade de cursos, lives, debates e outras nomenclaturas de formação continuada, algumas gratuitas e outras pagas, que surgem a todo o instante. Algumas professoras estão com mais tempo disponível para investir em sua formação

⁵ Os encontros síncronos acontecem em tempo real, geralmente, por uma plataforma que permite reuniões. Já as propostas assíncronas são preparadas pela professora antecipadamente, enviadas para as famílias, e cada uma fará de acordo com a sua disponibilidade, dando o retorno para a professora.

continuada. Conforme o seguinte relato:

Acho que o principal ponto positivo é ter mais tempo para qualificar ainda mais o meu trabalho com formações, cursos, estudos à distância, o que acaba ficando em segundo plano quando estamos trabalhando full-time.

Pela nossa experiência, o recurso da formação continuada foi muito utilizado pelas professoras. Entretanto, pode se tornar uma questão de saúde mental e um fator estressor pela quantidade de possibilidades de formação continuada. É muito fácil nos contaminarmos pela onda de *lives* sem nos darmos conta que precisamos ter o tempo da reflexão e estarmos sujeitas a certa doutrinação.

Em resumo, podemos afirmar que as professoras da Educação Infantil que responderam ao nosso chamamento estavam, em junho de 2020, sentindo-se desafiadas pelas tecnologias, pelas novas formas de encontrar com as crianças e pela necessidade de recursos pedagógicos novos ou diferentes do que costumavam usar. Elas também se sentiam frustradas pelo pouco retorno e engajamento das famílias com as suas propostas remotas e pela falta de apoio das respectivas redes municipais. Estavam com receio em função da sua própria saúde e o bem-estar e a segurança física, alimentar e mental das crianças. Por outro lado, algumas professoras descobriram prazer em gravar vídeos e nos encontros remotos síncronos. Outras encontraram tempo para investir em suas formações continuadas.

Para encerrar

Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) esclarecem que um organismo vivo tem o poder de se constituir e de se reconstituir continuamente à medida em que sofre perturbações externas. São essas perturbações que pos-

sibilitam a sua reorganização, constituição, reconstituição e transformações constantes. Assim, propomos que pensemos a escola, nesse momento de pandemia, como um organismo vivo. À medida que ela sofre perturbações externas (isolamento físico, fechamento de suas atividades, reabertura precária, retrocessos impensáveis), percebe também a necessidade de reinvenção e de transformações complexas para que o desenvolvimento dos seus indivíduos não se torne estagnado, tendo em vista que as crianças não estão frequentando a escola ou as que estão indo presencialmente à escola estão constrangidas pelos protocolos.

Nesse sentido, defendemos que sejam possíveis transformações estruturais nos modos educativos, para que, mesmo na Educação Infantil, os modos de educação remota sejam possíveis e efetivos para o desenvolvimento infantil; caso contrário, será apenas a transformação das professoras em *youtubers*, animadoras e recreacionistas ocupadoras de tempo. A modalidade remota tornou-se hoje uma possibilidade emergente em diversas áreas da educação, que sequer eram cogitadas para áreas, como por exemplo, a Educação Infantil. Por conta do isolamento físico e em meio a uma turbulência de informações desconstruídas, a Educação Infantil tem que refletir, repensar e se reinventar para que, mesmo remotamente, os processos de aprendizagem sejam constantes e progressivos. Ressaltamos que não é a vocação da Educação Infantil se tornar uma modalidade remota, mas dentro das atuais circunstâncias, muitas redes, escolas e professoras têm mantido, buscado e inventado formas de manter contato com as crianças e as famílias por meio das redes sociais e aplicativos de mensagens. Mesmo com o retorno à escola presencial, o remoto continua para a maior parte das crianças e famílias que decidiram por esperar para voltar às escolas.

Temos que defender os mesmos princípios que regem a Educação Infantil, os mesmos direitos de aprendizagem, as propostas a partir dos campos de experiência, o binômio cuidar e educar, as culturas infantis, os interesses e os desejos das crianças sejam garantidos.

As palavras mais recorrentes dentre as respostas que obtivemos foram: frustração, angústia, ansiedade, impotência, desafio, reinvenção. Respostas que, ao mesmo tempo que nos angustiam, trazem esperança, pois a reinvenção é um processo necessário em meio às novas formas de se fazer Educação. Uma educação permeada e imbricada pelas tecnologias digitais nos conduz à reflexão sobre as reinvenções necessárias às professoras para que a Educação Infantil realmente se efetive.

Dessa forma, levantamos diversas questões: será que estamos diante de uma mudança de paradigmas? Quais serão os frutos da reinvenção das professoras e das práticas pedagógicas remotas na Educação Infantil? Será que as famílias se adequarão às novas formas de fazer Educação? Estamos diante das primeiras práticas de *homeschooling* no Brasil? Os que defendem o retorno ao modelo presencial entendem o que se está propondo? Qual o valor da vida das professoras? Mesmo com a vacina para o corpo docente, como conter a circulação do vírus entre as crianças e as famílias? Estamos sujeitos a quantos outros surtos nas escolas?

De fato, não temos respostas para nenhuma destas questões; todavia, continuaremos exercendo nossa docência na luta por uma educação de qualidade e equidade para todos. Contudo, defendemos que, mesmo que o contexto atual abra possibilidades remotas para a Educação Infantil, ela é construída primordialmente pela relação

corpo a corpo, pela troca de olhares, nos tons de fala e na convivência, nas conversas, nos encontros, enfim, no cotidiano. Nenhum vídeo ou atividade à distância pode substituir nosso cotidiano com as crianças na escola. Estamos presos nessa dicotomia – queremos todas as crianças nas escolas e queremos a valorização das vidas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasil, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. As políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos. **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 57-66.

CAMPOS, Rosania; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e a educação infantil: quais as possibilidades?. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez., 2015.

DAVID, Tricia. Do nascimento aos 3 anos: A necessidade de uma força de trabalho amorosa e preparada. In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil**: Enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2020, p. 156-169.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens.

2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15 – 41.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 151-166.

HAIR JR. Joseph E. et al. **Fundamentos de métodos em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

Aprendizagem histórica na EJA em tempos de pandemia: as consequências do ensino remoto emergencial na cidade de Fortaleza – CE

Antonio Jorge Ferreira Severino¹

Lineker Sampaio Luque²

Virgínia Rosa Vieira dos Santos³

Resumo

O presente texto trata-se de uma pesquisa sobre os impactos na aprendizagem dos estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia da covid-19. Tal trabalho tem como escopo principal descrever, por meio de uma análise comparativa, o impacto na realização das avaliações, bem como os

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande e professor da rede estadual de educação do estado do Ceará, jorgejsbce@hotmail.com

² Mestre em Filosofia Profissional pela Universidade Federal do Ceará e professor da rede estadual de educação do estado do Ceará, linksluque@yahoo.com.br.

³ Mestranda em Educação e Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande e professora da rede municipal de educação do município do Eusébio – Ceará, virginiariosavs@gmail.com.

resultados das avaliações do alunado na disciplina de História que compõe a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do biênio 2018-2019 pré-pandemia, com os de 2020/2021, já no período pandêmico. Foi estabelecido como dado amostral para essa comparação 794 avaliações, sendo escolhidas de modo randômico na planilha do Excel. Os resultados revelaram que houve um decréscimo na quantidade de avaliações aplicadas em 43,01% e de uma média aritmética do período anterior saltando de 5,5 para 6,2. Diante dos resultados encontrados, infere-se que a pandemia da covid-19 desencadeou grandes dificuldades e desafios aos estudantes, aumento da evasão e incertezas sobre a efetividade da aprendizagem deles. É necessário, portanto, tratar-se com especial atenção acerca dos prejuízos na aprendizagem decorrentes da não presencialidade das aulas nos estudantes da EJA, considerando, sobretudo, que quase a metade deixou de realizar as atividades pedagógicas e avaliações e que o aumento da média nas avaliações não implica necessariamente uma aprendizagem efetiva. Vislumbra-se, portanto, a elaboração e desenvolvimento de projetos que visem promover no pós-pandemia meios para diagnóstico e estratégias que visem à recuperação bem como a redução das perdas nesse período.

Palavras-chave: Ensino de História; Pandemia; Aprendizagem; EJA.

Para começo de conversa

No mundo, a crise gerada pela pandemia do novo coronavírus, com auge em 2021, adquiriu proporções que até alguns pessimistas duvidariam. Casos crescentes de infec-

tados, grande quantidade de mortes, falta de leitos para o tratamento da doença devido ao grande número simultâneo de doentes nos hospitais, exacerbação das desigualdades no acesso aos serviços de saúde... Todas as áreas foram acometidas por tamanha crise, na saúde, na economia, na política e, notadamente, na educação.

Vários locais, dentre eles as escolas, viram-se obrigados a interromperem suas atividades na tentativa de que o isolamento social fosse de alguma forma a maneira mais eficaz de diminuir a curva de contágio da doença até que uma vacina fosse desenvolvida. A partir disso, os sistemas de ensino de todo o mundo buscaram novas alternativas emergenciais para dar continuidade ao ensino-aprendizagem, lançando mão de soluções em tecnologias digitais, o ensino remoto.

Em março de 2020, os sistemas de educação tiveram que ajustar a legislação e as escolas tiveram que paralisar suas atividades presenciais, adotando assim o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meios tecnológicos para continuidade das aulas.

Diante desse contexto, tal pesquisa tem como escopo avaliar o grau de impacto na aprendizagem, evasão e autonomia de estudo durante o período pandêmico, dos estudantes do ensino médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Adelino Alcântara Filho, localizado no bairro do Conjunto Ceará⁴, no município de Fortaleza – CE, na disciplina de História, que compõe a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Criado em 2005, o CEJA Adelino Alcântara Filho é uma

⁴ O bairro já foi o maior conjunto habitacional de Fortaleza, sendo este projeto da Companhia de Habitação do Ceará no fim da década de 1970.

das 32 escolas públicas estaduais que se organizam através da oferta da educação semipresencial na modalidade EJA. Para atender ao público a partir de 15 anos para o Ensino Fundamental e a partir de 18 anos para o Ensino Médio, o futuro estudante necessita assistir a uma reunião introdutória que lhes apresenta todo o funcionamento escolar, contemplando aspectos de rotinas e fluxos pedagógicos para só assim efetivar a matrícula e escolher uma disciplina do seu nível educacional para iniciarem os estudos. Solicita-se ao aluno a frequência mínima de 02 vezes por semana e é considerado evadido aquele aluno que deixa de frequentar a escola, sem justificativa, por um período de 30 dias. Usualmente, os CEJAs atendem seus educandos por disciplinas, que por sua vez estão reunidas por áreas do conhecimento. Em tempos “normais”, as unidades funcionam em atendimento individualizado ao estudante, com professores plantonistas de manhã, tarde e noite para atender alunos que têm seus próprios cronogramas de estudos. Os CEJAs possuem funcionamento ininterrupto de janeiro a dezembro e, de 2ª a 6ª feira, no horário de 7 às 22 horas.

O decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, do Governo do Estado do Ceará, definiu que, a partir do dia 19 de março de 2020, até o dia 30 do referido mês, as escolas seriam fechadas. Foi então que gestão da escola iniciou o trabalho de pensar estratégias de um novo modelo de ensino observando a realidade imposta pela pandemia.

De forma inesperada e urgente, os professores tiveram sua rotina negativamente alterada. Reinventar e adaptar-se às pressas era uma necessidade urgente, para garantir interação de modo remoto e oferecer um ensino de qualidade para os estudantes. O desafio era operacionalizar

metodologias pedagógicas digitais diversificadas para alcançar a realidade dos estudantes da EJA, ao mesmo tempo que não receberam formação prévia para utilizar esses métodos, muito menos grande parte dos estudantes, que não era familiarizada com acesso à tecnologia na escola.

Em 2021, os CEJAs contam com 75.708 alunos matriculados⁵. São cidadãos que não tiveram acesso à educação na escola regular na idade apropriada, que não completaram os anos da educação básica, ou ainda que, por necessidade de trabalhar, tiveram que se ausentar. Segundo Miguel Arroyo (2001), os sujeitos da EJA são em sua grande maioria trabalhadores urbanos e rurais, oprimidos e pobres, tendo como destaque nesse grupo a participação da população mestiça e negra, ou seja, da população que foi expulsa dos bancos escolares ou que não teve oportunidade de acesso a eles na idade desejada. São advindos de realidades distintas e que recorrem aos CEJAs em procura de melhorias, buscando preencher as necessidades intermediadas pelo atendimento individualizado, horários e dias de estudo flexibilizados.

Particulariza-se neste trabalho o Ensino de História e seu impacto durante a pandemia ainda em curso, uma vez que é importante componente do currículo da educação básica e desempenha relevância para a formação do educando enquanto cidadão no sentido de compreender a trajetória dos seres humanos através do tempo. Segundo Fonseca (2003) a “disciplina de História é formativa em todos os sentidos”. Dessa maneira, diz:

[...] o seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as

⁵ Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/na-pandemia-manter-alunos-na-escola-e-desafio-maior-para-aeja-1.2994087>>. Acesso em: 02 de jun. 2021.

experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos e mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as idéias e as representações produzidos por homens e mulheres em diversos tempos e lugares (FONSECA, 2003:11).

Reflete-se sobre os desafios e as perspectivas para o Ensino de História da EJA, geradas em razão da pandemia, que apresentou mudanças nas estratégias de ensino e avaliação e, conseqüentemente, o aumento da evasão escolar. Fundamenta-se a escrita em trabalhos que abordam de maneira holística a realidade atual e salienta-se que as conseqüências advindas do cenário atual influenciaram diretamente a educação e, mais especificamente, o Ensino de História, objeto desta análise, que passou por diversas transformações. Associa-se três temas recorrentes na educação brasileira: avaliação, evasão escolar e autonomia de estudo.

Mãos na massa

Pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa com uso do método de estudo de caso de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da rede estadual de ensino do Ceará chamado CEJA Adelino Alcântara Filho, localizado na periferia de Fortaleza - CE.

Trata-se de uma investigação no qual dados foram obtidos por meio do Sistema de Apoio a Aprendizagem (SISACOMPA) usado na escola, que registra atendimentos pedagógicos e informações sobre o rendimento escolar das provas dos estudantes nas diversas disciplinas.

Primeiramente, delimitamos que o estudo se limitaria ao rendimento das avaliações do ensino médio na discipli-

na de História, com um corte temporal comparativo de dois momentos, a citar: o pré-pandemia (2018-2019) e período pandêmico (2020-2021). Neste contexto, infere-se que a História aliada ao processo educacional, quando devidamente trabalhada, pode fornecer subsídios essenciais para que jovens e adultos reflitam e ampliem sua visão crítica a respeito da realidade que os cerca.

Com a finalidade de oferecer uma amostra expressiva e nível de confiança elevado, optamos por contabilizar 794 notas de avaliações em planilhas do Excel referente ao período pandêmico (março de 2020/maio 2021) extraíndo uma média aritmética desse cenário, e confrontá-lo com a mesma média aritmética resultante do período pré-pandemia (março de 2018/ maio de 2019). Comparamos, ainda, o número de provas realizadas no período, a fim de compreender a diferença em números absolutos de avaliações não realizadas, assim como rendimento das provas realizadas abaixo da média nos períodos avaliados.

Notadamente, concordamos que é evidente o impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes, ainda mais daqueles da EJA que historicamente possuem mais dificuldades. O que pretendemos é saber qual o nível e tamanho desse impacto, bem como refletir sobre possíveis causas demonstradas nos dados para esse público.

Nada está normal. Como encarar os novos desafios?

As instituições escolares, com o intuito de evitar que os estudantes fossem ainda mais prejudicados pelo não atendimento pedagógico e da suspensão das aulas presenciais, implementaram metodologias e estratégias de ensino para que a maior quantidade de estudantes pudesse continuar a estudar e ter o direito à aprendizagem ao longo da vida.

A Lei n. 13.632, de 06 de março de 2018, altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no artigo 37, apresenta a seguinte redação: “A educação de jovens e adultos será destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018).

Quando falamos do público da EJA, por si mesmo por definição deve ser dada atenção especial. Além de toda a problemática que este público já enfrenta, no período pandêmico somam-se outros desafios ainda mais preocupantes, como o fato de não possuírem aparelhos para o acesso às plataformas devido à dificuldade econômica para aquisição, a pouca habilidade no uso das ferramentas digitais e em alguns casos ter que aprender num curto período para utilizá-las, tais como *Google Classroom* e o *Google Meet*. A mudança do modelo do ensino presencial para o *on-line* escancarou ainda mais as desigualdades no acesso às tecnologias digitais, em especial aos alunos da EJA. Para Amparo e Furlanetti (2011) *apud* Franco (2003, pág. 219):

é na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, que se tem mais dificuldade em implantar a inclusão digital e, também, onde mais deveria ter atenção, o que gera muitos desafios e discussões. Estes indivíduos já estão excluídos da sociedade por não saberem ler e escrever e com o advento das tecnologias, estes sujeitos se tornam também excluídos digitalmente. Com isso, fazer com que eles tenham acesso às TICs permitirá a adesão à atualidade [...]

Na escola que foi objeto de nossa pesquisa, a estratégia utilizada para a avaliação da aprendizagem nesse período foi a utilização do *Google formulário*, que consiste numa ferramenta capaz de coletar informações por meio

de questionários personalizados de acordo com cada disciplina. Tal escolha, apesar de ter facilitado para alguns na continuidade dos estudos, para outros estudantes em condições desfavoráveis, por causa do seu contexto social e familiar, inviabilizou o acesso ao ensino na pandemia, ocasionando evasão.

O problema da evasão escolar no Brasil data de muitos anos, mas no período pandêmico tornou-se desastrosa, em especial para os alunos da EJA. Aliados às dificuldades comuns desse público na aprendizagem, o alto índice de desemprego e a necessidade de procurar trabalho levaram muitos desses alunos abandonarem a escola. Outro fator que pode ter favorecido a evasão foi a falta da merenda escolar. Ela constitui um fator essencial na vida desses alunos, garantindo em muitos casos o vínculo com a escola. Com as escolas fechadas, esse direito foi suspenso. É preciso criar meios para enviar alimentos e garantir acesso ao ensino remoto a esse público que, além de não possuir computador, celular ou mesmo a internet para a continuidade dos estudos, muitos tem dificuldade em garantir meios de subsistência. Não queremos aqui afirmar que a escola é a única responsável na busca de alternativas contra a evasão escolar na pandemia, muito menos ser culpabilizada por tal cenário, o dever é de todos, Estado, família, sociedade e, claro, a escola.

Neste sentido, podemos perceber que desde o início do isolamento social nossa sociedade passou e ainda passa por profundas transformações. O sistema capitalista se reinventa e ganha fôlego ao se adaptar através do fomento de novos nichos de mercado e de consumo. A flexibilização dos direitos dos trabalhadores, que já vinha sendo articulada, hoje é uma realidade e tem como alvo em potencial

os educandos com as características da EJA por tentarem conciliar a educação com o trabalho.

Comumente a precarização do trabalho se dá através do trabalho intermitente ou a precarização *uberizada* nas plataformas digitais de trabalho que, por exemplo, possibilita que os consumidores não frequentam mais restaurantes e supermercados, porém as mercadorias chegam a sua porta. Ao mesmo tempo que há relação de trabalho, os profissionais não possuem direito algum: salário-mínimo, hora-extra, licença saúde ou maternidade ou negociação coletiva. Com todas essas mudanças, o conhecimento não se encontra apenas nos conteúdos programáticos de cada componente curricular. Está vivo, no dia a dia das pessoas, nos valores culturais, éticos e morais que constrói as relações e identidades dos indivíduos. Daí a necessidade e importância do estudo e do ensino de história na EJA. Para Rüsen, o ensino de história é uma ciência que orienta para a vida prática e de consciência histórica que ajudará aos sujeitos a estruturar os níveis de racionalização da história:

Essas qualidades racionais dos conteúdos podem ser descobertas. Elas consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a libertação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. (RÜSEN, 2007, p. 124).

Estudar ou ensinar história é formar cidadãos conscientes de seu tempo. Rocha (1996) sustenta que o ensino de história, "...deverá ser capaz, se estiver em sintonia com o seu tempo, de construir para que o aluno possa ler o seu entorno social qualificando-se para uma política conscien-

te e para o mundo do trabalho”.

Diante do cenário do Ensino Remoto Emergencial, uma nova preocupação surgiu entre os docentes da EJA: como avaliar os educandos em tempos de pandemia? O ato de avaliar por si só não é tarefa fácil. Acrescenta-se ao contexto de aulas remotas em tempos de pandemia a dificuldades de acesso a novas tecnologias, de local reservado para estudo, além da situação econômica e complicações de saúde agravada pela covid-19. Aos docentes, foi necessário e urgente se reinventar e aprender novas formas de ensinar e avaliar.

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBANEO, 1998, p. 3)

Há de se pensar também sobre a falta de autonomia de muitos estudantes no que diz respeito a sua formação. É comum a falta de interesse em buscar por si mesmo o conhecimento, o esclarecimento das coisas. Nesse sentido, o posicionamento do filósofo alemão Immanuel Kant ensina o quão é importante o entendimento de uma educação cujo objetivo principal seja oferecer meios para que o indivíduo saia de seu estado de menoridade e passe a uma reivindicação da autonomia da capacidade racional como expressão da maioridade. Esse raciocínio pode nos conduzir à ideia de uma educação que esteja pautada numa prática autônoma, ou seja, o ato de aprender está relacionado a um fazer, ir atrás, buscar o esclarecimento:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A me-

noridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 1985, pág. 100).

Para aqueles que ainda conseguiram permanecer, ter certa autonomia e manter o vínculo de modo remoto com a escola é necessário ponderar uma realidade intrigante que se mostrou. O modelo de educação a distância, desde a implementação das aulas remotas, são cada vez mais recorrentes episódios de fraudes envolvendo avaliações. De fato, durante a realização das avaliações via formulário do *Google*, muitos estudantes veem nelas uma oportunidade para tirar boas notas e em muitos casos sem sequer ter estudado ou lido qualquer coisa sobre o assunto da disciplina. O problema é ainda maior quando vemos relatos de que provas digitais são realizadas por terceiros.

Existe, portanto, uma contradição entre o cenário de dificuldades na aprendizagem relatado pelos estudantes e seu rendimento muito positivo em algumas avaliações. Qual seria então a efetividade da aprendizagem nesse modelo? Quais impactos na formação dos estudantes no curto e no longo prazo? Estas são perguntas que devem ser levadas em consideração quando ao retorno presencial.

Desafios encontrados no Ensino Remoto Emergencial

A partir do dia 26 de março de 2020, tentou-se utilizar a estratégia de publicação diária de conteúdos via redes sociais de aulas, a fim de garantir uma rotina mínima de estudo aos estudantes, que poderiam interagir apenas nos

comentários das publicações. No dia 13 de abril inicia-se o atendimento remoto aos estudantes nos turnos tarde (das 14 às 17h) e noite (das 18 às 21h), através da plataforma *Google Meet*. Agora o atendimento é síncrono, direto, personalizado e ainda tornou possível o retomar da rotina de realização de tarefas de sala, orientação e tira dúvidas dos conteúdos das diversas disciplinas de forma personalizada. Para isso, foi necessário o fornecimento de e-mail institucional para todos os professores, que diariamente geram *links* de salas de aulas virtuais. Os alunos recebem os *links* das salas virtuais via *WhatsApp* ou redes sociais da escola. Os registros com os históricos de atendimentos dos estudantes ficam disponíveis apenas para os professores através da plataforma do *Google docs*. Para a realização de provas é utilizada a plataforma do *Google Forms*. O aluno recebe o *link* da prova via *chat* da sala de aula virtual ou e-mail desde que tenha cumprido o requisito prévio de realização da atividade referente àquele conteúdo programático. Para a conclusão da disciplina de História é necessária a realização de nove provas relacionadas aos conteúdos programáticos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

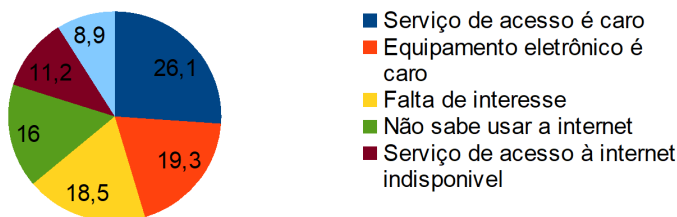
Durante o Ensino Remoto Emergencial, algumas experiências foram vivenciadas para garantir o acesso à educação. Existia e ainda perdura a necessidade de uma maior interação entre estudantes e professores. A partir daí novas adaptações e o uso de plataformas foram surgindo, deixando visível a importância das tecnologias digitais para garantir o acesso ao ensino durante o isolamento social. Ao mesmo tempo, a barreira tecnológica, agravada por uma questão geracional e social, deixou pelo caminho alguns estudantes que não estavam incluídos digitalmente o que diminuiu em quase pela metade o número de provas aplicadas num mesmo período, demonstrado a tabela a seguir:

Disciplina de História		
Período pré-pandêmico (março de 2018 a maio de 2019)		Período pandêmico (março de 2020 a maio de 2021)
1846 provas aplicadas		794 provas aplicadas
Redução de 43,01%		

Fonte: SISACOMPA.

A redução de 43% no número de provas realizadas nos leva ao debate sobre a evasão escolar no atual contexto pandêmico. No decorrer da pesquisa, percebemos algumas dificuldades impostas pelas condições sociais dos alunos como ter que conciliar aulas *online* com seu trabalho, ou atividades domésticas, não dispor de certos recursos tecnológicos como *smartphones*, nem acesso à internet ou simplesmente a inexistência de uma conta de *e-mail*. Não basta apenas ter o acesso a equipamentos e internet, precisa saber utilizar. Soma-se ainda a desigual e ineficiente infraestrutura digital que para o uso de plataformas online exige uma boa conexão com a internet, tornando-se um desafio a ser superado por parte da comunidade escolar.

Recentemente foi divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) realizada em 2019 (IBGE, 2021), e os dados apontaram que 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à internet. A maioria desses estudantes, 95,9%, é de alunos da rede pública de ensino.



Motivos da não utilização da internet por estudantes da rede pública em %

Figura 1: PNAD Continua TIC 2019 - IBGE

Mediante essa conjuntura complexa, esses discentes, muitas vezes, decidem por priorizar o trabalho e acabam por abandonar a escola, o que contribui para o aumento dos percentuais de evasão escolar nos dias atuais. Em tempos de pandemia, o vínculo do aluno com a escola necessita ser mantido e o abandono da escola, combatido, por governantes, professores, gestores e pela comunidade.

Com base nesses dados, é possível perceber que o Ensino Remoto Emergencial, como uma das estratégias pedagógicas de opção no contexto de pandemia, também aumenta as desigualdades sociais já existentes.

Os sujeitos que, por um motivo ou outro, abandonam ou evadem-se da escola farão parte de um grande contingente de cidadãos com má formação educacional, com dificuldades de assumir questões fundamentais de uma vida em sociedade tanto na esfera pessoal, profissional ou no que tange à cidadania. Em âmbito pessoal a baixa escolaridade pode comprometer a consciência de direitos e deveres. Profissionalmente podem encontrar limitações para assumir cargos que exigem formação acadêmica. A baixa escolaridade pode também dificultar ou comprometer a escolha com discernimento de

governantes e a compreensão de que podem ter papel importante na estruturação da sociedade (AURIGLIETTI, 2014, p. 3).

As desigualdades sociais são parcialmente minimizadas quando são possibilitados o acesso e a permanência dos educandos da EJA em uma escola de ensino presencial/se-
mipresencial, pública, gratuita, de qualidade e que atenda a suas especificidades. A pesquisa, assim como a elaboração deste artigo, permitiu-nos identificar que, mesmo com a redução no número de provas aplicadas na disciplina de História durante a pandemia, o desempenho satisfatório, contrariando nossa hipótese inicial, foi mais elevado, se comparado ao período pré-pandêmico, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Disciplina de História		
Período pré-pandêmico (março de 2018 a maio de 2019)		Período pandêmico (março de 2020 a maio de 2021)
794 notas avaliadas		794 notas avaliadas
5,5 - nota média		6,2 - nota média
Crescimento de 12,73 %		

Fonte: SISACOMPA.

Durante o período pré-pandêmico, a escola possuía como rotina a realização de atividades complementares, oficinas ou “aulões” para os estudantes, onde a efetiva participação era bonificada com 1 (um) ponto a ser acrescido na nota da prova a ser realizada. Com a realização das atividades e estudos remotos, essa possibilidade de bônus ficou suspensa e, mesmo assim, não causou impacto ne-

gativo nos resultados durante o período da pandemia. Ao contrário de nossa hipótese inicial, durante o período pandêmico conseguimos observar um crescimento de 12,73% na nota média das avaliações realizadas se comparadas ao período pré-pandêmico.

Outro dado verificado, durante o período pré-pandêmico: 37,81% das provas da disciplina de história que foram aplicadas ficaram com nota abaixo da média 6,0, necessitando do educando a realização de estudos complementares e intervenção pedagógica para a realização de uma nova prova. No período pandêmico, constatamos que esse índice foi um pouco menor, 31,99%.

Os dados apresentados nos fazem questionar sobre as mudanças na rotina, ausência de aulas no ambiente escolar e das dificuldades para a maioria dos estudantes da EJA. Tais resultados inferem que, com as atividades de ensino remoto, os alunos podem ter acesso à consulta no momento da realização da avaliação, o que pode-lhe garantir um melhor resultado, além de não se ter também a certeza que são realmente os estudantes que realizam os testes e atividades, tornando ainda mais o cenário de aprendizagem duvidoso. São muitas as dificuldades que enfrentam os educandos da EJA, que vão além do uso das novas tecnologias e que dificultam diretamente seu processo de aprendizagem. A necessidade de interação com outros alunos e com o professor é essencial nesse processo de aprendizagem, pois o professor deve mediar e propor estratégias de aprendizagem atrativas e que se adequem à nova realidade do ensino. A dificuldade vivenciada pelos docentes é um desafio constante. Como avaliar e perceber as reais necessidades dos discentes através das telas?

De acordo com Luckesi (2010), a avaliação constitui-se

de uma relação ética entre o educador e o educando:

O princípio ético que pode e deve nortear a ação avaliativa do educador é a solidariedade com o educando, a compaixão; o que quer dizer desejar com o educando o seu desejo e garantir-lhe suporte cognitivo, afetivo e espiritual para que possa fazer o seu caminho de aprender e, conseqüentemente, de desenvolver-se na direção da autonomia pessoal, como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade na qual vive e com a qual sobrevive e se realiza (LUCKESI, 2010).

Durante o período do Ensino Remoto Emergencial, não sendo possível mensurar com transparência as competências e habilidades, o docente ficará limitado para observar o progresso dos discentes. Tornará inviável a análise das dificuldades e a implementação de novas práticas para que se desenvolvam e aprendam. Encontrar novos instrumentos de avaliação e novas formas de registros da aprendizagem tem sido um desafio a ser superado pelos educadores durante o Ensino Remoto Emergencial.

Algumas considerações, para finalizar e refletir...

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é sem dúvida uma conquista garantida pela Constituição de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que universalizou o direito à Educação Básica. Num momento de crise, em que a pandemia assola o mundo, a EJA também sofre as consequências da crise sanitária aliada à crise financeira.

O estudante que voluntariamente estava matriculado na EJA precisou rever suas prioridades e deixou de estudar. Falta de local adequado para estudo em casa, problemas de saúde familiar, dificuldade de adaptação ao novo meio

tecnológico, além da crise econômica causada pelo isolamento social, que faz ressurgir com força a fome na periferia das grandes cidades, podem ser motivos da evasão dos estudantes na participação das atividades e interação virtual. As necessidades mais imediatas batiam à porta e as consequências dessa evasão são devastadoras para a sociedade brasileira, pois impactam na estrutura social como um todo e no próprio combate contra a desigualdade.

Percebe-se que, nesse cenário pandêmico, a implantação do Ensino Remoto Emergencial desafiou todos os educadores para repensar as práticas metodológicas e técnicas utilizadas na EJA. O diálogo, que era olho no olho, passou a ser através das telas de computadores e celulares. Consultas aos livros agora eram folheados em *PDFs*. Palavras que não pertenciam ao vocabulário passaram a ser comuns e a fazer parte do cotidiano escolar: *login, link, e-mail, formulário, chats...* Os estudantes e professores tiveram que adaptar-se a uma nova rotina de vida em isolamento, muito diferente da rotina escolar presencial.

Constatamos também que, além do agravamento da exclusão social, das dificuldades para enfrentar os sentimentos de insegurança e despreparo frente a essa nova forma de ensino, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos, a diminuta autonomia para a realização de estudos afetou diretamente os resultados apresentados na pesquisa.

Em geral, historicamente os educandos da EJA tiveram sua trajetória escolar interrompida. Muitos nem chegaram a iniciar o ensino médio. São pessoas que tiveram que abandonar as salas de aulas por algum motivo e que, quando retornam aos CEJAs, vêm com uma bagagem de experiências e conhecimentos adquiridos em outros espaços

educadores. Nesse sentido, pressupõe-se que estudaram, mesmo que o mínimo possível, de uma maneira sistematizada, com a presença e as instruções de um professor presencial na forma mais tradicional de organização do currículo escolar. Sendo assim, existe grande possibilidade dos estudantes da EJA apresentarem autonomia de estudo reduzida e consequentemente podem apresentar menor desenvoltura em meio ao Ensino Remoto Emergencial vivenciada pelas redes de ensino durante a pandemia.

Constata-se que nos CEJAs encontram-se uma política pública reparadora que contribui para que público de jovens e adultos tenha como recuperar um direito que foi negado em outro momento de sua vida, garantindo o exercício da autonomia necessária para a construção da identidade individual e coletiva. Essa especificidade requer do educador e do educando uma conduta ética solidária, comprometida com a emancipação do estudante.

A disciplina de História, no contexto da EJA, precisa ser uma ferramenta de investigação abrangente e próxima da vida cotidiana do educando, ao mesmo tempo que precisa deixar de ser focada em fatos e datas. Com a realização da pesquisa, constatamos que o processo avaliativo da disciplina de História precisa ir além do atual modelo já implementado. Durante o ensino remoto, a avaliação precisa atender às reais necessidades dos discentes, ser diversificada, plural e de modo a oportunizar a socialização dos conhecimentos adquiridos durante os estudos. Existem inúmeras possibilidades, dentre as quais destacamos: entrega de atividades, análise de imagens referentes ao conteúdo estudado, participação em fóruns, relatórios de documentários assistidos, produção de paródias ou de textos sobre temas estudados dentre outros. O processo avaliativo não

necessita ser, mesmo que on-line, tradicional e cansativo, que retém e divide os educandos que atingem e não atingem a média escolar. Avaliar é muito mais que aplicar provas, lançar notas e classificar estudantes apenas pelo desempenho em um teste.

Constatamos também que a avaliação durante o Ensino Remoto Emergencial deixa dúvidas quanto ao resultado das avaliações e da aprendizagem obtidos pelos discentes nesta nova condição de ensino, uma vez que os estudantes podem utilizar fontes externas de consulta, sem o conhecimento dos professores sobre esses atos. Nesse sentido, alguns discentes sabotam seu próprio aprendizado por meio de consultas realizadas durante as atividades e avaliações do Ensino Remoto Emergencial, não permitindo as intervenções pedagógicas necessárias por parte do educador.

Como sugestões de novas investigações, podem ser realizadas pesquisas de cunho quali-quantitativo, com a elaboração de entrevistas e questionários que demonstrem as percepções dos alunos e professores sobre os impactos na aprendizagem além das condições de trabalho e estudos. Também é importante promover estudos e pesquisas que obtenham dados e diagnósticos que visem promover, no período pós-pandêmico, meios para que recuperem ou minimizem as perdas nesse período.

Referências

AMPARO, Matheus Augusto Mendes; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **Inclusão digital na educação de jovens e adultos: dificuldades e desafios**. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Matheus1>

pdf.> Acesso em: 12 jun. 2021.

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Educação. **Os desafios na escola paranaense da perspectiva do professor PDE**. Artigos. 2014. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf> Acesso: 06, jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) para dispor sobre a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em 15 jun.2021.

FONSECA, S. G.. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

IBGE. (2018). **PNAD Contínua TIC 2019**: internet chega a 82,7% dos domicílios do país. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 8 mai. 2021.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: _____. **Textos Seletos**. 2. ed. Petrópolis: 1985. p 100-117. (Resposta).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professo-**

ra?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. p. 3.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.180.

ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S. M. L. **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. In: RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007, p. 85-133.

La triple journée des enseignantes au temps de la pandémie

Sophie Devineau¹

Jade Aramburu²

François Féliu³

Résumé

Le travail à distance par temps de pandémie a engendré de nombreuses difficultés notamment pour les femmes qui ont dû assumer à la fois l'école à la maison, le télétravail et le travail domestique.

L'étude porte spécifiquement sur les enseignantes dont le travail éducatif a pour caractéristique de s'effectuer devant un public d'élèves à l'école. L'obligation inédite de le réaliser à domicile bouleverse cette configuration et offre l'opportunité quasi expérimentale de rendre visibles les

¹ Sophie Devineau, professeure de sociologie, laboratoire DySoLab, université de Rouen Normandie, <https://cv.archives-ouvertes.fr/sophie-devineau>, sophie.devineau@univ-rouen.fr

² Jade Aramburu, diplômée d'un master recherche en sociologie de l'université de Rouen Normandie, jade.aramburu@gmail.com

³ François Féliu, ingénieur d'études BAP D au laboratoire DySoLab, université de Rouen Normandie, <https://cv.archives-ouvertes.fr/francois-feliu>, francois.feliu@univ-rouen.fr

nombreux ajustements nécessaires à l'articulation complexe de leur temps professionnels et domestiques d'ordinaire vécus sur un mode implicite (Bonnery, 2020). Ceci est confirmé par l'enquête de l'Institut Français d'Éducation (Bédouchaud & Leszczak, 2020) qui évalue les effets du confinement sur l'activité des enseignant·e·s du primaire et du secondaire.

Dans le cas des femmes, l'enseignement en distanciel met à l'épreuve plus crûment encore l'idée reçue la plus répandue qu'enseigner serait un métier parfait pour les femmes (Cacouault, 1987 ; Devineau, 2012). Mais ce bénéfice d'être une enseignante devant les tâches de mère éducatrice imposées à beaucoup de femmes par le confinement n'est-il pas plus supposé que réel dès lors que l'on considère la travailleuse de l'éducation à l'aune des assignations de genre (Carignan, Beaudry & Cohene, 2020) ?

D'une part, le propos rend compte des situations inégalitaires partagées par toutes les femmes inscrites dans des rapports sociaux de genre au sein de leur couple. Sont ainsi observés les effets du contexte pandémique sur les inégalités sexuées. D'autre part, l'accent est porté sur la spécificité du métier d'enseignantes en termes de préparation des cours et de relations aux élèves et à leurs parents, à travers une comparaison avec des non enseignantes.

Mots clés : Genre – Education — Rapports sociaux de sexe — Enseignantes

Resumo

O trabalho a distância pelo tempo da pandemia causou inúmeras dificuldades, sobretudo para as mulheres que ti-

veram de assumir na escola, assim como em suas residências, atividades do ensino remoto e do trabalho doméstico. O estudo é centrado especificamente nas características do trabalho educativo das professoras face ao público de aluno(a)s na escola. A inédita obrigatoriedade de realizar esse trabalho em seus domicílios apresenta perturbações na configuração do trabalho com implicações a numerosos ajustamentos à articulação complexa de seus tempos profissionais e domésticos (Bonnery, 2020). A pesquisa do Instituto Francês de Educação (Bédouchaud & Leszczak, 2020) avalia os efeitos e consequências do confinamento sobre as atividades das professoras do primário e do secundário. No caso das mulheres, os ensinamentos a distância colocam em desafio de forma cruel a ideia e difusão de que ensinar é um assunto perfeito para as mulheres (Cacouault, 1987; Devineau, 2012). Entretanto, ser professora frente às atividades de mãe impostas pelo confinamento não seria considerar as mulheres trabalhadoras da educação à luz das atribuições de gênero (Carignan, Beaudry & Cohene, 2020)? De uma parte, a proposta corrobora as situações de desigualdades compartilhadas por todas as mulheres inscritas no espaço das relações sociais de gênero no campo conjugal, observados no contexto epidêmico sobre as desigualdades sexuais. De outra parte, a situação é centrada acerca da especificidade do *metier* das professoras em termos de preparação dos cursos e das relações com os(as) alunos(as) e seus pais através e com uma comparação de não professora.

Palavras-Chave: Gênero. Educação. Relações Sociais de Sexo.

Introduction

Le contexte médiatique a mis en scène les difficultés rencontrées par les parents, surtout les femmes, pour assumer à la fois l'école à la maison, le télétravail et le travail domestique en temps de pandémie du COVID 19⁴. La presse française questionne à cette occasion le partage des tâches domestiques dans ce huis clos imposé durant cette période et pointe déjà les risques psychosociaux encourus par les femmes se retrouvant à gérer l'essentiel de la charge mentale liée à ce profond bouleversement de l'organisation familiale. L'imbrication des deux sphères que sont la famille et le travail est une spécificité féminine fondée historiquement sur le modèle de la « bonne mère » qui conduit à une sexuation des tâches domestiques (Barrère-Maurisson, 1992 ; Fagnani, 2000 ; Delphy, 2003). Lors des confinements imposés par la pandémie – essentiellement celui du printemps 2020 – , la double journée de travail pour les femmes (Méda, 2001) s'en trouve ainsi réactualisée autour du suivi scolaire des enfants (Haut Conseil à

⁴ Ballet, V. (2020). Les foyers pas vaccinés contre la charge mentale. Libération, 2,3 - Celnik, P. N. (2020). Le confinement vu par les sciences sociales. Libération, 21 - Damgé, M. (2020). L'accroissement des inégalités femmes-hommes pendant le confinement en graphiques. Le Monde. fr - Daumas, C. (2020). Manon Garcia « Il n'y a plus la moindre excuse pour justifier l'assignation des femmes au travail domestique ». Libération, 20,21 - Fabre, M. (2020). Coronavirus : Pendant le confinement, la charge mentale des femmes explose. Novéthic - Hunzinger, E. (2020). Confinement : Quand le télétravail fait souffrir. Franceinfo - La rédaction. (2020). Le confinement, un révélateur de la place des femmes. Vie publique.fr - Leclercq-Vandelannoitte, A. (2020). Parents télétravailleurs : Comment concilier l'inconciliable ? The Conversation - Lorenzo, S. (2020). Face au coronavirus et au confinement, pourquoi les femmes paient un si lourd tribut. Le Huffington Post LIFE - Madeline, B. (2020). « Cette crise souligne les conditions de vie très inégales des Français ». Le Monde, ECO14 - Quesnel-Vallée, A., Bilodeau, J. (2020). Covid-19 : Un impact plus grand chez les femmes. The Conversation.

l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2020). Plusieurs recherches ont été lancées au niveau international en vue de tester l'hypothèse d'un creusement des inégalités entre les hommes et les femmes produit par la généralisation du télétravail à domicile (Collins, Landivar, Ruppanner & Scarborough, 2020 ; Erb & Silvera, 2020 ; Craig, Churchill, 2020 ; Fodor, Gregor, Koltai & Kováts, 2020 ; Hipp & Bünning, 2020) ; Matthewman & Huppatz, 2020 ; Czymara, Langenkamp, & Cano 2021). On sait maintenant que « parmi les personnes en emploi qui n'ont pas été en autorisation spéciale d'absence pour garde d'enfant⁵, 80 % des femmes passaient plus de 4 heures quotidiennement auprès des enfants (contre 52 % des hommes) et 45 % assuraient une « double journée » professionnelle et domestique, cumulant quotidiennement plus de 4 heures de travail et 4 heures auprès des enfants, contre 29 % des hommes » (Albouy & Legleye, 2020). En somme, le travail à distance étendu à l'ensemble des actifs-ves, hormis quelques professions dites de première ligne dans les secteurs de la santé, du commerce de première nécessité ou des services publics essentiels, peut se révéler inégalitaire envers les femmes comme il l'est pour le télétravail⁶ « si le télétravail a pu être présenté dans le débat public comme un privilège qui protège des risques sanitaires et bénéficie davantage aux cadres, il s'exerce pourtant dans des conditions inégales en fonction du lieu de vie et de la position sociale du ménage, ainsi que du sexe » (Lambert et al. 2020).

⁵ Dispositif permettant à un travailleur de s'arrêter de travailler pour s'occuper des enfants sans perte de salaire.

⁶ Article 46 de la loi de simplification du droit du 22 mars 2012: Le télétravail est une forme d'organisation du travail dans laquelle un travail qui aurait également pu être exécuté dans les locaux de l'employeur est effectué par un salarié hors de ces locaux de façon régulière et volontaire en utilisant les TIC dans le cadre d'un contrat de travail ou d'un avenant à celui-ci».

Par son caractère non choisi et inopiné, le travail à distance se distingue du télétravail même si les modalités de réalisation de l'activité s'en rapprochent par les outils numériques mobilisés et du fait qu'il s'effectue à domicile. Dans les deux cas, cette modalité de l'activité convoque dans l'imaginaire collectif un a priori positif l'associant souvent à une amélioration de l'équilibre travail-famille en tant que bonne alternative pour les femmes pour une meilleure articulation entre obligations professionnelles et vie privée. En effet, à première vue, les avantages paraissent nombreux : autonomie, gain de temps, liberté d'organisation, réduction du temps de transport, de la fatigue et des coûts liés aux trajets domicile-travail, meilleure concentration, gain de productivité, diffusion de nouvelles technologies, baisse de l'absentéisme, meilleur équilibre entre travail et vie personnelle, image de l'entreprise. Toutefois le brouillage des frontières entre le monde professionnel et le monde domestique (Dumas & Ruiller, 2014. p.73) ouvre la porte à des abus : le risque d'isolement, la difficulté à séparer les vies professionnelle et personnelle, la perte d'esprit d'équipe, les difficultés d'organisation personnelle en cas de travail à domicile, la complexité à mesurer le travail effectif lorsque celui-ci n'est pas traditionnellement mesuré. D'autre part une nouvelle flexibilisation du travail (Scaillerez & Tremblay, 2016) peut engendrer un envahissement du travail dans la vie personnelle avec un décalage des horaires de travail, avec aussi une intensification du temps de travail engendrée par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. « L'imbrication des temps personnels et professionnels, qui est déjà complexe en temps normal, et qui a d'ailleurs toujours été une question épineuse en matière de télétravail, revêt ainsi une acuité encore plus forte dans le contexte actuel, qui

nous impose un mélange problématique entre vie professionnelle et personnelle au lieu de la conciliation normalement attendue en situation de télétravail » (Leclercq-Vandelannoitte, 2020). Dès lors, cette confusion des espaces et des temps sociaux peut faire perdre leurs repères aux salarié·e·s et provoquer leur épuisement professionnel. Pour contrer ce risque, les professionnel·les doivent se fixer un rythme de travail ainsi que des repères nouveaux, par un surcroît d'effort et de vigilance lui-même pathogène, notamment pour les femmes : « cela peut aussi maintenir la concentration des tâches domestiques du côté des femmes, si les hommes ne participent pas davantage à la vie familiale et que les femmes travaillent davantage que les hommes à la maison » (Scaillerez & Tremblay ; 2016).

Ces observations issues de l'analyse du télétravail serviront de guide pour l'étude de la situation d'enseignement à distance en temps de pandémie. Devant ces difficultés communes à tous du travail généralisé en distanciel, nous devons être attentifs à la charge domestique sur le plan matériel comme émotionnel qu'elles devront affronter. Notre question porte spécifiquement sur les enseignantes dont le travail éducatif a pour caractéristique de s'effectuer devant un public d'élèves à l'école. L'obligation inédite de le réaliser à domicile bouleverse cette configuration et offre l'opportunité quasi expérimentale de rendre visibles les nombreux ajustements nécessaires à l'articulation complexe de leur temps professionnels et domestiques d'ordinaire vécus sur un mode implicite (Bonnery, 2020). Ceci est confirmé par l'enquête de l'Institut Français d'Éducation (Bédouchaud & Leszczak, 2020) qui évalue les effets du confinement sur l'activité des enseignant·e·s du primaire et du secondaire, et qui démontre que « le temps disponible pour leur activité professionnelle a été un obstacle

pour plus d'un tiers (38,8%) des répondants. Il a représenté une difficulté pour 64,1% des enseignants confinés avec des personnes nécessitant un accompagnement spécifique et pour 40,5% des femmes contre un tiers des hommes (33,2%), sans doute car ces personnes cumulaient le télétravail et des activités familiales chronophages (école à la maison, soins aux personnes, surcroît de tâches domestiques) » (p. 32).

De cette façon, l'enseignement en distanciel des professeures par temps de pandémie et en situation de confinement met à l'épreuve plus crûment encore l'idée reçue la plus répandue qu'enseigner serait un métier parfait pour les femmes (Cacouault, 1987 ; Devineau, 2012). Serait-il en effet plus facile pour ces professionnelles que pour les autres femmes de vivre les contraintes du confinement ? La sociologie des enseignant.es décrit un certain nombre de traits caractéristiques de ce groupe professionnel (Farge, 2011 ; Devineau & Léger, 2002) qui pourraient plaider en faveur de cette hypothèse, tout en soulignant le piège tendu aux femmes ainsi conservées à leur place au sein de la société et du foyer (Devineau, 2012). Mais, le bénéfice d'être une enseignante devant les tâches de mère éducatrice imposées à beaucoup de femmes par le confinement n'est-il pas plus supposé que réel dès lors que l'on considère la travailleuse de l'éducation à l'aune des assignations de genre (Carignan, Beaudry & Cohene, 2020) ?

La focale portée sur les enseignantes vise à interroger les ajustements spécifiques qu'elles ont dû réaliser pour mener de front leur activité professionnelle et assumer la charge familiale qui leur incombe généralement plus qu'à leur conjoint comme pour l'ensemble des femmes (Barrière-Maurisson, 1992 ; Méda, 2001). Si les femmes sont

assignées à l'éducation des enfants du foyer, c'est probablement encore plus vrai pour les femmes diplômées, et a fortiori pour les enseignantes. L'hypothèse qui est testée dans cette étude porte ainsi sur la triple journée des femmes enseignantes : entre le travail domestique, la classe à la maison et le suivi scolaire de leurs enfants, l'activité à distance est l'occasion de visibiliser les difficultés de cette articulation complexe des temps sociaux. Autrement dit, les enseignantes en tant que femmes ne seraient pas à égalité avec leurs conjoints, notamment par temps de pandémie. Elles ne seraient pas plus à égalité avec d'autres femmes exerçant dans d'autres professions dans la mesure où leur seraient plus systématiquement délégué les tâches de suivi du travail scolaire des enfants.

L'étude repose sur une enquête qualitative par entretiens biographiques menés auprès d'une quarantaine de femmes, ayant des enfants scolarisés, durant l'année 2020-2021. Construit par choix raisonné, l'échantillon est composé pour moitié d'enseignantes et pour moitié de femmes cadres ou de professions intermédiaires dans l'objectif de tester la spécificité de l'expérience vécue par les enseignantes en télétravail au sein d'un groupe social relativement homogène de la classe moyenne. Toutes ont télétravaillé pendant les confinements et ont entre un à quatre enfants âgés de trois mois à vingt ans pour les enfants confiné-e-s avec les enquêtées. La moyenne d'âge des enquêtées est de 42 ans (Encadré méthodologique).

Dans un premier temps, le propos rendra compte des situations inégalitaires partagées par toutes les femmes inscrites dans des rapports sociaux de genre au sein de leur couple. Sera observé ici l'effet du contexte pandémique sur les inégalités sexuées. Dans un deuxième temps, l'accent

sera porté à la spécificité du métier d'enseignant en termes de préparation des cours et de relations aux élèves et à leurs parents dans les conditions de confinement et de travail à distance. La comparaison systématique entre enseignantes et non enseignantes testera le bénéfice supposé de cette profession en situation de travail à distance lors des confinements.

Résultats

I. Des femmes sollicitées partout et constamment

Une première observation s'attache au vécu de l'ensemble des femmes enseignantes ou non et montre qu'elles partagent le fait d'être sollicitées partout et constamment afin de répondre aux besoins des membres de la famille et pour s'assurer du confort de chacun·e. C'est à elles que revient la tâche d'organiser et de ritualiser la vie quotidienne dans une période de pandémie où règne la confusion des espaces et des temps sociaux.

1. La charge d'un foyer confiné

Le confinement génère un accroissement du travail domestique, la vie quotidienne se déroulant désormais exclusivement dans l'espace restreint du foyer. Dès lors, tous les repas s'effectuent dans la sphère domestique ce qui implique des provisions plus régulières ainsi qu'une préparation des repas plus importante. Habituellement, tous les membres de la famille ne dînent pas obligatoirement au sein du domicile et les déjeuners ne s'effectuent que très rarement dans cet espace, chacun passant la journée sur son lieu de travail. Mais, avec la mise en place à grande échelle du télétravail et de l'école à distance, les familles comptent trois à sept, voire huit ou neuf, personnes lors des repas comme c'est le cas pour une de nos enquêtées. C'est particulière-

ment autour du déjeuner que se manifeste cet accroissement du travail domestique comme l'explique une enseignante : « *Ce que j'ai trouvé insupportable c'est d'avoir un repas de plus à préparer. C'était vraiment surtout autour du repas du midi que les choses se cristallisaient un peu parce que il fallait : et le temps de préparation et le temps de débarrasser la table, etc. et que ça obligeait à faire une pause plus longue que d'habitude.* » (Enseignante, 42 ans, compagnon chef de projet et analyste, 1 enfant). Au-delà des repas qui se multiplient, il faut également noter une augmentation du travail ménager comme le souligne cette autre enseignante : « *Quand on est là toute la journée il faut faire à manger le midi aussi, euh voilà le ménage est plus important parce qu'on vit toute la journée tous au même endroit.* » (Enseignante, 45 ans, compagnon responsable hygiène et sécurité, 3 enfants)

Non seulement toute la famille est quasiment en permanence à la maison, mais également les aides ménagères à domicile disparaissent. Avec la mise en place du confinement, cette externalisation du ménage ou encore de la charge des enfants par l'intermédiaire de baby-sitter (Cet-te, Dromel & Méda, 2005) n'est plus possible. Le conjoint peut se mobiliser en s'investissant davantage ou, comme cette enseignante nous le confie, en bravant les règles pour faire revenir, quoi qu'il en coûte, l'aide-ménagère lorsque la situation devient intenable : « *Lui c'est sa façon de participer : de faire toutes les démarches administratives. Et donc un jour il m'a senti fatiguée, il m'a dit "non mais on va tout faire pour que la femme de ménage revienne" il n'était pas à dire "je vais tout faire pour faire du ménage" mais "je vais tout faire pour qu'elle revienne"* » (Michelle, enseignante, 48 ans, compagnon conseiller agricole et exploitant agricole, 2 enfants).

2. La gestion sexuée du foyer

Si les hommes et les femmes perçoivent de la même manière les tâches domestiques à accomplir, les hommes sont plus susceptibles de les ignorer (Colins et al., 2020), ce qui se confirme dans notre enquête notamment lorsque les hommes ont la possibilité de s'enfermer dans leur bureau. Ainsi, sur seize hommes ayant intégralement télétravaillé durant le confinement, six disposaient d'un bureau personnel. Pour certains, cela implique d'y passer la journée enfermée : *« Il rentrait dans son bureau à 8h30, euh je le poussais à midi et demi de sortir de son bureau pour qu'on aille manger, il a qu'une heure, il ne se donne qu'une heure pour manger le midi donc à 13h30 il retournait dans son bureau, euh moi à 19h30 je pétais un plomb. Déjà je parlais à personne à part à mes enfants, euh je lui disais "non mais enfin arrête quoi ! au bout d'un moment sors de ton bureau il faut que, enfin il faut que j'ai une vie aussi moi, autre chose que ce que je suis en train de vivre là parce que c'est, c'est compliqué quoi !" , il était cloîtré dans son bureau. Je le voyais pas il était tout le temps dans son bureau. »* (Non enseignante, 41 ans, compagnon cadre commercial, 2 enfants) ; *« Mon conjoint qui est aussi enseignant, lui passait la journée entière dans son bureau à faire du télétravail sans s'occuper du monde »* (Enseignante, 51ans, compagnon enseignant, 4 enfants).

Ensuite, lorsque les conjoints participent aux tâches domestiques, il s'agit fréquemment d'une aide ponctuelle et occasionnelle en réponse à une demande explicite et insistante de la part de leur conjointe, à des moments clés qui correspondent généralement à des signaux de tensions : *« Non c'est arrivé quelquefois qu'il s'en occupe, mais un peu en mode "bon là elle en peut plus de chez plus : faut que je*

fasse quelque chose quoi !” En dernier recours quoi ! » (Enseignante, 42 ans, compagnon chef de projet et analyste, 1 enfant) ; « *Monsieur me donnait un coup de main le soir quand il revenait. Y’a des moments il me disait “c’est bon tu vas être chiante tu vas sortir un petit peu, tu vas prendre l’air”* » (Non enseignante, 31 ans, compagnon électricien, 2 enfants). Faute de quoi, ils font mine de ne pas voir le problème : « *Lui il y pense même pas quoi, si je lui dis pas “c’est à toi aujourd’hui, je t’ai demandé d’aller chercher les gamins !”, tu vois ça fait pas partie de lui quoi !* » (Non enseignante 41 ans, compagnon cadre commercial, 2 enfants) ; « *On a fait un peu une mise au point et mon mari s’est beaucoup plus impliqué on va dire au bout d’un mois en fait* » (Enseignante, 48 ans, compagnon conseiller agricole et exploitant agricole, 2 enfants) ; « *C’était vraiment haché tout temps, j’arrivais pas à me dire de telle heure à telle heure sauf les quelques fois où quand même on s’est dit avec mon mari “ben là tu t’en occupes là moi j’ai besoin de 2h c’est, c’est... c’est plus possible je peux plus repousser il faut absolument que je je consacre 2/3h de cet après-midi et pas demain à telle chose !”* » (Enseignante, 42 ans, compagnon chef de projet et analyste, 1 enfant).

Dans l’ensemble des entretiens, il ressort que la vie du foyer a suivi deux temporalités durant le confinement avec une seconde période mieux ajustée autour de compromis moins déséquilibrés entre les conjoints. Une fois passé le choc d’une organisation improvisée dans l’urgence qui a largement reposé sur les femmes, certains couples ont ménagé des *modus vivendi*, à la marge certes, mais qui ont ouvert la voie à des reconfigurations dans le partage des tâches susceptibles d’avoir des effets sur le long terme, après le déconfinement.

Malgré tout, le conjoint qui s'abstient d'initiatives ou évite de se porter volontaire pour les tâches domestiques au même titre que les enfants adolescents, et qui se repose sur sa femme pour donner des consignes, est une expérience partagée par toutes les catégories de femmes enseignantes ou non. Une situation de l'homme auxiliaire déjà commune hors période de pandémie et qui implique de la part des femmes toute une activité spécifique d'enrôlement (Cartier Marie, Collet Anaïs, Czerny Estelle *et al.*, 2021). Dans ces conditions, le féminisme des femmes se révèle être un facteur décisif d'un partage plus équitable des tâches domestiques en temps de pandémie. Engagées comme référentes pour l'égalité fille-garçon, ou bien dans la sphère politique et associative à travers des marches et diverses initiatives contre les violences faites aux femmes et aux enfants et les discriminations homme-femme, ces enquêtees féministes défendent directement et avec succès leurs droits à l'égalité : « *Moi je crois qu'il faut pas donner de mauvaises habitudes* » (Enseignante, 42 ans, compagnon employé de Mairie, 2 enfants).

Ou encore, le fait que le conjoint n'ait pas travaillé du tout du fait de l'arrêt de certaines activités pendant le confinement a aussi été un facteur très important dans l'élaboration d'un partage plus équitable. Moins souvent, le simple allègement des contraintes comme l'arrêt de certains déplacements a réellement permis une plus grande équité dans la répartition des tâches domestiques. Par ailleurs, ce sont surtout les activités de loisir des enfants qui ont bénéficié de leur concours confortant une autre forme de division sexuée du travail au sein même du foyer. Le temps parental « est plus agréable, en tout cas moins pénible et plus valorisé que les autres tâches. Il représente aussi un investissement en capital humain dans le bien commun qu'est

l'enfant. Délaisser à l'autre les tâches spécifiques aux enfants, c'est aussi perdre de son autorité, de son droit de regard et d'intervention dans l'éducation » (Pailhé ; Solaz, 2004).

3. Le télétravail au féminin

Les femmes disposent de moins de temps que les hommes pour réaliser leur activité professionnelle qui par ailleurs doit s'adapter aux impératifs du foyer : « *Mais voilà vraiment tout ce qui était de l'ordre de mon travail je l'ajustais en permanence en fonction de, du reste de l'organisation familiale, des besoins... c'était un peu la variable d'ajustement quoi !* » (Enseignante, 42 ans, chef de projet et analyste, 1 enfant).

Les enquêtées sont aussi plus régulièrement interrompues dans leur activité professionnelle : « *Tu peux être plus facilement dérangée par les enfants, par l'environnement de la maison* » (Non enseignante, 43 ans, compagnon agent de maîtrise prévention-sécurité, 4 enfants). Dans les représentations des enfants, la femme qui est à la maison est la mère et non la professionnelle : « *Voilà la règle c'est quand même que je sois disponible quand je suis à la maison et du coup, ouais ! quand je suis à la maison je, je peux m'interrompre de travailler pour n'importe quelle raison que ce soit des tâches domestiques ou l'éducation de notre fils quoi enfin.* » (Enseignante, 42 ans, chef de projet et analyste, 1 enfant) ; « *Pour eux c'était pas normal qu'on soit à la maison et que je puisse pas être avec eux* » (Non enseignante, 31 ans, compagnon électricien, 2 enfants) ; « *Le temps m'échappait* », (Enseignante, 40 ans, compagnon enseignant, 1 enfant).

En sorte que les femmes n'ont plus de temps personnel : « *Finalement tout le monde pouvait faire ce qu'il avait à*

faire et moi je devais m'adapter aux emplois du temps de tout le monde » (Enseignante, 51 ans, compagnon enseignant, 4 enfants) ; « Et encore le bain ça finissait la moitié du temps avec un enfant dans la salle de bain qui lisait son livre ou qui me parlait ou qui disait "oh tu prends un bain maman je peux venir avec toi ?" C'était plus mon bain quoi ! » (Non enseignante, 36 ans, compagnon responsable d'un service banquier, 2 enfants) ; une autre nous confiera faire ses courses pendant trois heures parce qu'il s'agit de son moment à elle, comble du paradoxe pour ces femmes qui ne disposent que de peu de temps personnel et qui se retrouvent à accomplir une nouvelle fois les tâches domestiques pour pouvoir trouver un peu de répit. « Pendant le confinement c'était travail, maison, enfants tout mélangé » (Non enseignante, 31 ans, compagnon électricien, 2 enfants).

4. La triple journée

Les recherches ont montré que la double journée de travail impliquait pour les femmes de réaliser une première journée de travail dans le monde professionnel puis d'en réaliser une seconde dans l'espace domestique, ce qui produit une superposition des temps (de Singly, 1987 ; Chaudron, 1992). Mais : « la double journée de travail ne consiste pas simplement à s'y replonger au retour du domicile, elle se vit et s'effectue déjà dans l'expérience même de l'activité salariée : il s'agit plus précisément d'une "vie en deux" [Hainault, 1984] à gérer comme une double présence [Dussuet, 1997] » (Bessin, 2013. p. 3). Au-delà, « la notion de "double journée de travail" n'épuise pas la réalité matérielle et idéale de l'imbrication des temps professionnels et domestiques pour les femmes », s'y ajoute la charge mentale mais aussi émotionnelle (Dunezat, 2016. p. 181). Finalement, les femmes sont contraintes à « la re-

cherche de la résolution d'une tension, celle issue d'une conciliation des rôles et des temps sociaux problématique » (Fusulier & Nicole-Drancourt, 2016, p. 125).

En contexte de confinement, il devient plus proche des faits observés de parler d'une triple journée de travail (Helfter, 2014) puisque les femmes doivent articuler sur vingt-quatre heures les trois temps du travail à distance, de la gestion du foyer, et de la garde des enfants dont leur suivi scolaire. Dès lors, les femmes passent souvent d'une tâche à une autre successivement : « *Par exemple entre deux coups de téléphone, je me souviens ça m'est déjà arrivé de nettoyer la table de la cuisine avec un collègue au téléphone* » (Non enseignante, 36 ans, compagnon responsable d'un service banquier, 2 enfants) ; « *Si je suis dans la salle commune, que je suis en train de travailler mais que j'entends que la machine à laver est finie, je suis pas en train de faire un truc ultra important bah comme ça fait bip bip bip tout le temps je vais éteindre le bip bip et je vais éteindre la machine* » (Enseignante, 39 ans, compagnon en reconversion professionnelle, 1 enfant). La métaphore du cirque et de la prouesse souvent invoquée par les enquêtées illustre le défi et l'adresse qu'impliquent des activités simultanées : « *Je jonglais, je jonglais entre les deux, je jonglais entre les deux, j'avais des pauses pour aller voir ce qu'il faisait, je m'arrêtais effectivement pour donner des explications* » (Non enseignante, 49 ans, célibataire, 3 enfants).

Articuler les différents impératifs revient le plus souvent à empiler les tâches pour gagner du temps. La situation la plus fréquente étant a minima celle de la double tâche : « *Je pouvais être en train de m'occuper des devoirs de mon grand et de ma petite fille, et en même temps décrocher le téléphone parce qu'il fallait envoyer une fiche enfin voilà*

que l'inspection demandait » (Enseignante, 37 ans, conjoint conseiller en clientèle, 3 enfants) ; « Entre le goûter, entre, envoyer les enfants à la douche, commencer à faire à manger euh ça m'est arrivé souvent d'avoir mon PC dans la cuisine pour travailler en même temps que je cuisinais. C'était plus discontinu à partir de la fin de l'après-midi. » (Non enseignante, 36 ans, compagnon responsable d'un service banquier, 2 enfants) ; « C'était vraiment, c'était très, très varié les situations aussi mais oui c'était compliqué, c'était compliqué de... d'avoir, de réussir à travailler en journée sans être interrompue constamment, sans avoir sans cesse en tête une autre tâche du type préparer le repas ou faire une lessive. » (Enseignante, 42 ans, conjoint cadre, 1 enfant)

Ainsi, contrairement aux hommes qui peuvent généralement se concentrer sur leur activité professionnelle, les femmes n'ont pas d'autre option que de traiter en parallèle leurs différentes obligations.

II. Les enseignantes

Les enseignantes, comme la majorité des femmes, ont assumé durant les épisodes de confinement l'essentiel de la charge du foyer selon une répartition sexuée des tâches domestiques, même si quelques ajustements avec leur conjoint ont pu rééquilibrer un peu les choses. Seul le féminisme de certaines, ou encore l'arrêt du travail des conjoints ont pu produire un partage plus équitable des obligations familiales. Dans de telles conditions, le travail à distance contribue à réduire encore le temps personnel des enseignantes. La spécificité du travail enseignant (Hérou & Lantheaume, 2008 ; Wagnon, 2020) conduit en second lieu à repérer les facteurs facilitants ou bien aggravants l'inégalité des rapports sociaux de sexes.

1. Une conjointe parfaite par temps de confinement

La division sexuée de l'accompagnement scolaire des enfants fonctionne d'autant plus inégalement que les enseignantes paraissent plus qualifiées que leur conjoint non enseignant pour se charger de la scolarité de leurs enfants. En sus des diplômes disciplinaires du supérieur, master voire doctorat, sont en jeu des compétences pédagogiques validées par l'institution éducative pour les professeures exerçant dans les divers degrés de l'enseignement. Nous observons en effet que sur huit femmes enseignantes en couple avec des non-enseignants, quatre gèrent complètement l'école des enfants, deux partagent ce suivi et seulement deux conjoints s'en occupent intégralement. On repère donc une tendance à la délégation du suivi scolaire des enfants à la femme enseignante en cas d'hétérogamie puisqu'elles paraissent plus qualifiées que leur conjoint, un argument qui ne tombe d'ailleurs pas toujours en cas d'homogamie : « *Je te fais confiance c'est ton métier* » (Enseignante ; 35 ans, compagnon enseignant, 2 enfants). Une assignation intériorisée par les enseignantes elles-mêmes : « *C'est mon métier, ça facilite* » (Enseignante, 37 ans, compagnon conseiller clientèle, 3 enfants). En somme, les femmes enseignantes sont dans une situation inégale face à leur conjoint puisque ce sont elles qui gèrent davantage l'école des enfants comme les autres femmes de notre enquête. Un désavantage dont témoignent les enquêtées qui vont relater la difficulté d'être enseignante toute la journée.

La facilité est pourtant plus présumée que réelle de la part des conjoints, dans la mesure où la matière et le niveau enseignés ne correspondent pas à ceux de leurs enfants : « *Je leur ai pas fait des cours en fait, j'ai, j'ai accompagné*

leur travail mais j'ai pas fait des cours. De toute façon les cours de primaire, je suis incapable de faire un cours en primaire c'est pas... je suis pas formée pour ça » (Enseignante, 44 ans, compagnon policier, 3 enfants). Dans les faits, alterner entre l'école de ses propres enfants et l'école de ses élèves revient à faire le grand écart entre des niveaux et des contenus disciplinaires hétérogènes. On repère de plus que la cohabitation du télétravail et des enfants impose de jongler entre les injonctions professionnelles et maternelles, engendre un fort sentiment de culpabilité. « *Quand je faisais cours souvent ils étaient à mes pieds et ils jouaient en silence. Parfois on entendait des petits trucs. Je culpabilisais de pas être assez avec eux et en même temps de pas être assez à mon travail, enfin j'avais le cul entre deux chaises »* (Enseignante, 45 ans, compagnon responsable hygiène et sécurité, 3 enfants) ; « *Ou c'est pareil, ils sont dans la même pièce que moi et ils se mettent à se chamailler et là j'ai les yeux qui partent partout ! »* (Enseignante, 44 ans, compagnon technicien de laboratoire, 2 enfants). Exercer un métier de la relation humaine à ses élèves engendre un sentiment de faute professionnelle qui vient s'ajouter à celui de négligence familiale envers ses enfants. Des émotions liées aux jeunes dont on a la responsabilité dans les deux univers.

2. Un bureau à soi

Travailler à distance dans une maison où l'on dispose d'un espace consacré à l'activité professionnelle ou bien télétravailler dans le salon d'un appartement entourée de son conjoint et de ses enfants sont deux situations bien différentes. Par construction, dans l'enquête toutes les femmes appartiennent à la classe moyenne voire à la classe moyenne favorisée et disposent d'un habitat confortable,

la majorité des enquêtées de notre échantillon vivant dans une maison individuelle. Les enseignantes sont d'ailleurs généralement propriétaires d'une maison individuelle (Devineau, Léger, 2002). Néanmoins, posséder une maison n'implique pas systématiquement de détenir un espace consacré au travail et notamment au télétravail. « En moyenne un quart des femmes télétravaillent dans une pièce dédiée où elles peuvent s'isoler contre 41% des hommes : la plupart du temps, elles doivent partager leur espace de travail avec leurs enfants ou d'autres membres du ménage » (Lambert *et al.*, 2020). Dans notre enquête c'est également quasiment la moitié des hommes télétravaillant qui disposent de leur propre espace quand les femmes ne représentent qu'un quart. Par obligation lors des confinements les enquêtées aménagent un coin faisant office de bureau pour pouvoir travailler, la majorité ne jouissant pas d'une pièce spécifiquement dédiée à un bureau personnel. Des conditions matérielles qui les amènent à travailler dans les espaces communs où se concentrer est rendu difficile du fait qu'elles sont davantage dérangées soit par les membres du foyer soit par les contraintes horaires de la vie familiale : « *C'est vrai que c'est pas très pratique parce que du coup on est plus facilement dérangée, il faut pousser ses affaires au moment du déjeuner...* » (Enseignante, 48 ans, compagnon conseiller agricole et exploitant agricole, 2 enfants) ; « *Alors je vous dis pas qu'il y a des matins des fois je me mettais dans un petit coin parce qu'ils avaient pas tous déjeuné* » (Enseignante, 44 ans, compagnon technicien de laboratoire, 2 enfants). Parfois même, elles doivent se réfugier dans la chambre du couple, ou bien comme pour cette enseignante donner les cours en visioconférence depuis la cabane au fond du jardin, au milieu des outils, avec un bureau improvisé à l'aide de deux tréteaux. Dans son couple,

la pièce principale est réservée en priorité à son conjoint et son fils qui font l'école à la maison. Pour d'autres enseignantes, elles en sont réduites à circuler de pièce en pièce selon les besoins de chaque membre de la famille : « *Du coup je sortais dehors pour pas avoir le bruit des enfants et répondre avec voilà plus de concentration* » (Enseignante, 37 ans, compagnon conseiller clientèle, 3 enfants) ; « On avait un bureau commun, je me suis fait virée mais proprement virée » (Enseignante, 51 ans, compagnon enseignant, 4 enfants). Elle se qualifie dès lors de « SBF » (Sans Bureau Fixe) et travaille dans la salle occupée par son conjoint et son fils qui viennent y faire leur sport en fin de journée, ou bien à l'extérieur mais cela implique de monter une installation à l'aide d'un parasol, ou encore dans la cuisine, lieu où elle est finalement moins dérangée puisque c'est elle qui gère les courses et les repas.

Les enseignantes comme toutes les femmes sont assignées en temps ordinaires à la gestion du foyer et des enfants, ce qui en période de crise sanitaire provoque une hausse du volume de ces deux activités pesant alors davantage sur leur emploi du temps que pour les hommes. L'idéologie qui impose aux femmes une disponibilité absolue et permanente à l'égard du foyer et des enfants explique qu'elles soient davantage interrompues que les hommes : « *Et puis en termes de caractère je pense que mon mari pourrait pas accepter, mais il le dit lui-même !* » (Enseignante, 48 ans, compagnon conseiller agricole et exploitant agricole, 2 enfants). Réciproquement, l'espace familial est envahi par le travail dans une confusion des espaces et des temps : « *On a laissé les ordis sur la table enfin l'ordi sur la table et la tablette aussi, les piles de cahiers etc sur la table pour être prêts finalement le matin en se disant de toute façon je vais les ressortir. On va pas se mentir donc j'avoue*

qu'on les rangeait pas » (Enseignante, 40 ans, compagnon enseignant, 1 enfant).

2. Inventer la pédagogie virtuelle

Contrairement aux femmes dans d'autres professions pour lesquelles le suivi dématérialisé des dossiers est déjà entré dans les routines numériques du travail en présentiel, les enseignantes en situation de télétravail, vont devoir littéralement inventer une nouvelle pédagogie dans l'urgence. Créer des questionnaires en ligne, ouvrir un blog, concevoir une chaîne *Youtube*, trouver du contenu interactif sont autant d'éléments qui montrent que tous les enseignants ont dû faire preuve d'une créativité et d'une inventivité à toute épreuve afin de développer de nouvelles façons de faire permettant l'apprentissage à distance. *« Mais c'est quand même invraisemblable ce qu'on a fourni comme, comme, comme effort, comme inventivité pour s'adapter à ça alors que personne avait jamais fait ça »* (Enseignante, 42 ans, compagnon chef de projet et analyste, 1 enfant) ; *« Il a fallu réadapter complètement parce que en classe y'a des choses qu'on vidéo-projette et y'a pas de doc papier correspondant parce que enfin c'est du débat, de la discussion »* ; *« Pour les os on a trouvé une visite virtuelle du musée d'histoire naturelle de Paris »* (Enseignante, 40 ans, compagnon enseignant, 1 enfant). Une autre enquêtée explique avoir chanté des chansons en visioconférence à ses élèves, comparant l'activité de faire classe à distance à faire du théâtre car il s'agit de capter l'attention des élèves. Cela est épuisant et elle a le sentiment d'être vidée à chaque fois qu'elle coupe sa caméra (Enseignante, 53 ans, compagnon enseignant, 3 enfants).

Au-delà de la créativité à développer, c'est tout le travail d'auto-formation et d'acquisition de ressources qui

sollicite du temps et de l'énergie supplémentaires. Selon l'enquête menée par l'IFE, « veiller, se former, collecter et organiser les ressources nécessaires a été une activité plus réalisée que d'habitude par plus de la moitié (54,3%) des répondants, autant par 31% et moins par 10,9% ». En somme, la pédagogie a dû être largement réinventée dans l'urgence pour adapter les contenus d'apprentissage (Bonnelly & Douat, 2020). Métier passion, l'enseignement en sur-sollicitant ainsi la créativité des enseignant-e-s a pesé plus lourdement sur les femmes déjà très contraintes par des rapports de genre inégalitaires dans l'espace domestique confiné. *« Voilà donc on a passé beaucoup de temps à tâtonner ; enfin moi en tout cas je vois, je suis pas, je suis pas complètement neuneu avec les outils numériques, enfin je suis pas non plus à la pointe, donc voilà j'ai passé un peu de temps à, à tâtonner, à trouver les bons outils, à me demander ce qui était pertinent par rapport aux élèves »* (Enseignante, 42 ans, compagnon chef de projet et analyste, 1 enfant).

Or, les femmes disposent de moins de temps que les hommes pour réaliser toutes ces adaptations en contexte de confinement. Et il est plus difficile d'inventer une nouvelle pédagogie dans son salon ou sa cuisine, espaces occupés aussi par ses enfants. En distanciel la préparation des cours est plus longue comme le confirme ce témoignage : *« Les cours à distance ça nécessite quand même pas mal de préparation »* (Enseignante, 45 ans, compagnon responsable hygiène et sécurité, 3 enfants) ; *« Ce qui prenait beaucoup de temps c'était de rédiger toutes les consignes parce que là où quand on est en classe on leur explique à l'oral et puis on improvise puis ça, enfin ça nous prend pas du temps dans notre tête de se demander comment on va leur expliquer »* (Enseignante, 42 ans, compagnon chef de projet et analyste, 1 enfant).

3. Le care éducatif à distance

Du point de vue de la charge de travail, entre les heures de préparation des cours, de correction des copies et de réunions, l'activité semble ne jamais finir contrairement à d'autres missions professionnelles plus encadrées par des horaires de bureau, même virtuel (Devineau, 2019). A la pédagogie de l'enseignante qui se déploie en moyenne auprès de 30 élèves dans le premier degré – un chiffre qui atteint des sommets dans le supérieur –, s'ajoutent quotidiennement les nombreuses communications avec leurs parents par messagerie ou par téléphone devenues indispensables (Ria et Rayou, 2020). Entre, les élèves, leurs parents et les collègues avec lesquels il a fallu trouver de nouvelles modalités de coordination, le nombre d'interlocuteur.es a ainsi explosé avec en sus une multiplication des réunions pédagogiques comme de services administratifs et scolaires. Une situation donc moins enviable qu'il n'y paraît et que renforce le manque d'équipements informatiques entièrement laissés à la charge individuelle des enseignantes contrairement aux pratiques des autres employeurs.

Sur le fond, c'est la pertinence de l'action éducative qui est perturbée. Lorsque l'on interroge ces enseignantes de manière approfondie sur ce qu'elles aiment dans leur travail, l'élément récurrent est le contact humain et notamment le contact avec les élèves : « *La relation avec les jeunes, le côté éducatif plus que le sport* » (Enseignante, 41 ans, compagnon enseignant, 2 enfants) ; « *Le contact humain qu'est sympathique quand même parfois quand on est en face* » (Enseignante, 39 ans, compagnon en reconversion professionnelle, 1 enfant) ; « *Ce qui me plaît le plus dans mon métier c'est l'échange qu'on peut avoir avec les*

étudiants » (Enseignante, 45 ans, compagnon responsable hygiène et sécurité, 3 enfants). Dès lors, le passage en distanciel provoque chez les enseignantes une diminution de la satisfaction voire de la frustration : « *On m’a enlevé la partie que j’aimais le plus* » (Enseignante, 45 ans, compagnon responsable hygiène et sécurité, 3 enfants) ; « *Ce que j’aimais c’était vraiment le contact humain c’est ça qui m’a manqué et qui me manque terriblement aujourd’hui.* » ; « *Quand t’as un métier comme ça de contact c’est jamais satisfaisant de pas voir les élèves ou les étudiants* » (Enseignante, 40 ans, compagnon enseignant, 1 enfant) ; « *Pour moi c’est un travail très humain donc passer par l’ordinateur pour moi c’est, c’était pas satisfaisant comme échange* » (Enseignante, 37 ans, compagnon conseiller clientèle, 3 enfants). Dans nos observations comme dans l’enquête de l’IFE, « suivre, accompagner et aider les travaux personnels des élèves a été moins facile que d’ordinaire selon une très forte majorité (78,8%) d’enseignants. 14,1% ont jugé cette activité sans difficulté particulière, et seulement 3,2% plus facile ». Au-delà de la simple adaptation il s’agit parfois de concevoir intégralement de nouveaux documents au format numérique avec pour objectif de répondre aux différents besoins des enfants qui varient selon les niveaux d’enseignement : « *Ils avaient tous des besoins très divers et des conditions matérielles très diverses donc c’était compliqué de répondre à tous ces différents besoins* » (Enseignante, 42 ans, compagnon chef de projet et analyste, 1 enfant). Selon l’IFE, « adapter les enseignements à la diversité et aux besoins particuliers des élèves a été une activité réalisée par plus de la moitié des enseignant·e·s (54,4%) ».

L’enseignement dans sa dimension relationnelle propre au care éducatif⁷, a pâti lourdement du travail à distance.

La perte de sens du métier, la frustration vont se trouver renforcées chez les enseignantes par le sentiment de culpabilité lié au manque de temps éprouvé entre la classe virtuelle avec leurs élèves, le suivi scolaire de leurs enfants et les tâches domestiques de leur foyer. Le vécu professionnel est ainsi particulièrement douloureux dans la mesure où les enseignantes sont mises en difficulté à la fois dans leur place de mère, de conjointe et d'enseignante, des rôles sociaux de sexe auxquels elles sont assujetties par le système de genre. Cette réalité n'épuise pas pour autant tout le spectre des expériences individuelles lesquelles ont pu se révéler parfois positives à certains égards. En outre, les enseignantes ont pu éprouver un avantage de leur bonne compréhension des programmes scolaires pour relativiser les consignes liées aux devoirs que leurs enfants avaient à rendre et ainsi mieux identifier les priorités pour leur dégager du temps libre et de loisirs.

Conclusion

La généralisation du télétravail et le suivi scolaire des enfants a conduit les enseignantes comme les autres professionnelles à vivre la porosité des temps familiaux et des impératifs scolaires. On a pu relever que les conjoints des enseignantes ont tendance à leur déléguer le suivi scolaire des enfants, une division sexuée à laquelle elles ne peuvent se dérober y compris dans les couples de deux enseignants.

⁷ Care éducatif : relation bienveillante d'accompagnement des élèves. Education et socialisation, n°40 - 2016, Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? — Varia, numéro coordonné par Pierre Usclat (UCO Angers), Renaud Hétier (UCO Angers) et Roger Monjo (université Montpellier3) — Devineau S. et Confais A., « Le care éducatif : principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués », Education et socialisation [En ligne], 45, mis en ligne le 01 septembre 2017, URL : <http://edso.revues.org/2297>

Par ailleurs, les résultats montrent que, plus que pour d'autres professions, le confinement a accru la charge mentale des enseignantes. En effet, la part invisible de l'activité d'enseignement qui réside dans les préparations des cours et dans l'accompagnement de l'apprentissage des élèves a été rendue plus explicite et plus manifeste par l'école à distance. Métier créatif par définition, la pédagogie a dû être largement réinventée dans l'urgence par des enseignantes déjà fortement sollicitées en tant que femmes par la gestion du foyer. Par surcroît, le care éducatif propre au métier s'est étendu en direction des parents d'élèves qu'il a fallu aider à accompagner leurs enfants. Un lien social retrouvé par une relation parents/professeur.es plus suivie donc, mais prise sur le temps hors travail. L'empiètement devient plus net sur la vie privée, et si le brouillage des frontières entre sphère professionnelle et sphère privée est une expérience ordinaire des enseignantes (Devineau, 2019), les consignes sanitaires l'ont aiguisé.

En somme, cette pandémie met à mal l'image d'un métier idéal pour les femmes et éclaire au contraire le piège qui leur est tendu en les assignant encore plus sûrement au suivi des enfants à la maison du fait de leur expertise professionnelle. Les enseignantes comme les autres femmes ne sont pas à égalité avec leurs conjoints, et encore moins par temps de pandémie.

Bibliographie

Albouy, Valérie, et Stéphane Legleye. 2020. « Conditions de vie pendant le confinement : Des écarts selon le niveau de vie et la catégorie socioprofessionnelle ». *Insee Focus*, no 197. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4513259>.

Barrère-Maurisson, Marie-Agnès. 1992. *La division familiale du travail: la vie en double*. Economie en liberté. Paris: Presses Univ. de France.

Bessin, Marc. 2013. « Temporalités, parcours de vie et de travail ». In *Travail et genre dans le monde: l'état des savoirs*, édité par Margaret Maruani, 107 16. L'état des savoirs. Paris: La Découverte.

Bonnéry, Stéphane. 2020. « L'école et la COVID-19 ». *La Pensee* 402 (2): 177 86.

Bonnéry, Stéphane, et Étienne Douat, éd. 2020. *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris: La Dispute.

Carignan, Isabelle, Marie-Christine Beaudry, et Katie Cohe-
ne. 2020. « L'enseignement-apprentissage à la maison en
période de pandémie en mettant sa casquette de maman-
-enseignante-chercheure : un défi de taille ». *Formation et
profession* 28 (4 hors-série): 1. [https://doi.org/10.18162/
fp.2020.689](https://doi.org/10.18162/fp.2020.689).

Cartier Marie, Collet Anaïs, Czerny Estelle *et al.*, « Allez, les
pères ! Les conditions de l'engagement des hommes dans
le travail domestique et parental », *Travail, genre et socié-
tés*, 2021/2 (n° 46), p. 33-53.

Cette, Gilbert, Nicolas Dromel, et Dominique Méda. 2005.
« Conciliation entre vies professionnelle et familiale et re-
noncements à l'enfant ». *Revue de l'OFCE* 92 (1): 263 313.

Chaudron, Martine. 1991. « Vie de famille, vie de travail ». In *La Famille, l'état des savoirs*, édité par François de Singly, 133 44. Textes à l'appui. Paris: Editions La Découverte.

Collins, Caitlyn, Liana Christin Landivar, Leah Ruppanner, et
William J. Scarborough. 2021. « COVID-19 and the Gender

Gap in Work Hours ». *Gender, Work & Organization* 28 (S1): 101 12. <https://doi.org/10.1111/gwao.12506>.

Craig, Lyn, et Brendan Churchill. 2021. « Working and Caring at Home: Gender Differences in the Effects of Covid-19 on Paid and Unpaid Labor in Australia ». *Feminist Economics* 27 (1 2): 310 26. <https://doi.org/10.1080/13545701.2020.1831039>.

Czymara, Christian S., Alexander Langenkamp, et Tomás Cano. 2021. « Cause for concerns: gender inequality in experiencing the COVID-19 lockdown in Germany ». *European Societies* 23 (sup1): S68 81. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1808692>.

Delphy, Christine. 2003. « Par où attaquer le « partage inégal » du « travail ménager » ? » *Nouvelles Questions Feministes* 22 (3): 47 71.

Singly, François de. 1987. « La journée double ». *Informations sociales*, no 5.

Devineau, Sophie, et Alain Léger. 2002. « Les enseignants et leur famille ». In *Conditions et genres de vie: chroniques d'une autre France*, édité par Salvador Juan et Didier Le Gall. Paris: L'Harmattan.

Devineau, Sophie. 2012. *Le genre à l'école des enseignantes: embûches de la mixité et leviers de la parité*. Logiques sociales. Paris: l'Harmattan.

Devineau, Sophie, et Aurélia Confais. 2017. « Le care éducatif : principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, no 45 (septembre). <https://doi.org/10.4000/edso.2297>.

Devineau, Sophie. 2019. « Quitter son métier, sortir de l'école : ce que disent du travail enseignant des projets féminins de reconversion professionnelle ». *Education et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, Les professions éducatives à l'heure des réformes, 1 (43): 137 53. <https://doi.org/10.3917/es.043.0137>.

Dumas, Marc, et Caroline Ruiller. 2014. « Le télétravail : les risques d'un outil de gestion des frontières entre vie personnelle et vie professionnelle ? » *Management Avenir* 74 (8): 71 95.

Dussuet, Annie. 1997. *Logiques domestiques: essai sur les représentations du travail domestique chez les femmes actives de milieu populaire*. Collection Logiques sociales. Paris: L'Harmattan.

Fagnani, Jeanne. 2000. *Un travail et des enfants: petits arbitrages et grands dilemmes*. Paris: Bayard éd.

Fodor, Éva, Anikó Gregor, Júlia Koltai, et Eszter Kováts. 2021. « The impact of COVID-19 on the gender division of childcare work in Hungary ». *European Societies* 23 (sup1): S95 110. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1817522>.

Fusulier, Bernard, et Chantal Nicole-Drancourt. 2016. « La conciliation des rôles et des temps sociaux sous le prisme de la négociation. Une introduction ». *Negotiations* 25 (1): 119 26.

Haicault, Monique. 1984. « La gestion ordinaire de la vie en deux ». *Sociologie du Travail* 26 (3): 268 77.

Hélou, Christophe, et Françoise Lantheaume. 2008. « Les difficultés au travail des enseignants ». *Recherche et for-*

mation, no 57 (avril): 65 78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>.

Helfter, Caroline. 2014. « Contrepoint — De la double à la triple journée ». *Informations sociales* 183 (3): 63 63.

Hipp, Lena, et Mareike Bünning. 2021. « Parenthood as a driver of increased gender inequality during COVID-19? Exploratory evidence from Germany ». *European Societies* 23 (sup1): S658 73. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833229>.

Lambert, Anne, Joanie Cayouette-Remblière, Élie Guérait, Guillaume Le Roux, Catherine Bonvalet, Violaine Girard, et Laetitia Langlois. 2020. « Le travail et ses aménagements : ce que la pandémie de covid-19 a changé pour les Français ». *Population Societes* 579 (7): 1 4.

Matthewman, Steve, et Kate Huppatz. 2020. « A Sociology of Covid-19 ». *Journal of Sociology* 56 (4): 675 83. <https://doi.org/10.1177/1440783320939416>.

Méda, Dominique. 2001. *Le temps des femmes: pour un nouveau partage des rôles*. Essais. Paris: Flammarion.

Pailhé, Ariane, et Anne Solaz. 2004. « Le temps parental est-il transférable entre conjoints ? Le cas des couples confrontés au chômage ». *Revue économique* 55 (3): 601 10.

Ria, Luc, et Patrick Rayou. 2020. « La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance ». *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation* 28 (4): 1 11. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.675>.

Wagnon, Sylvain. 2020. « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie ». *Recher-*

ches & éducatons, no HS (mai). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>.

Rapports

- Béduchaud, Diane, et Elodie Leszczak. 2020. Enquête de l'IFE : *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire*.
- Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. 2020. *Le confinement : Un révélateur des rôles sociaux des femmes et des hommes*.

Encadré méthodologique

L'enquête de terrain, par entretien semi-directif (n=39), s'est déroulée de novembre 2020 à juin 2021 auprès de 22 enseignantes et de 17 non-enseignantes essentiellement par téléphone ou visioconférence en raison de la situation sanitaire par une enquêtrice (n=32) et un enquêteur (n=7).

Le profil sociologique de ces 39 femmes est par construction homogène en termes d'appartenance à aux professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de la classe moyenne. La moyenne d'âge des enquêtées est de 43 ans (de 31 ans à 53 ans) et elles sont toutes en couples cohabitant à l'exception de deux femmes vivant en couple non-cohabitant. Lors du confinement du printemps 2020 ces femmes avaient en moyenne deux enfants à charge, bien que certaines puissent vivre avec quatre enfants (n=3) ou trois enfants (n=4), lorsqu'il s'agit d'une deuxième union. Les enseignantes vivent le plus souvent dans des familles à 3 ou 4 enfants (n=5 sur les 7 familles nombreuses). Les enfants à charge sont tous scolarisés et seulement huit

enfants sont majeurs (en terminale ou étudiants). Les étudiant.es sont, majoritairement, revenu.es vivre avec leurs parents durant le confinement.

La différence importante entre les deux sous-groupes de l'échantillon – Les enseignantes et les non-enseignantes — se manifeste surtout sur le niveau social des enquêtées, plutôt situées en haut de la hiérarchie des classes moyennes, voire au sein de la catégorie des cadres supérieurs pour les enseignantes, et dans une position plus moyenne pour les non-enseignantes. Les enseignantes sont, pour beaucoup, en couple avec des enseignants ou des cadres, alors que les non enseignantes occupent plus majoritairement des professions intermédiaires ainsi que leur conjoint.

**O estudo de caso do projeto de Química
“Modernidade líquida: quais características
Bauman observou nos tempos modernos
para chamá-los de líquidos?”,
fruto da formação de professores
em tempos de pandemia**

Halana Rebeca Justino do Nascimento Bomfim¹
Valéria Cristina de Andrade Barros²

Resumo

O presente trabalho irá abordar as práticas pedagógicas vivenciadas por uma Escola Técnica Estadual do eixo “saúde”, localizada em Olinda - Pernambuco, inaugurada em 2021, com o ensino totalmente remoto por conta da pandemia. Um relato de uma experiência exitosa na disciplina de Química com o projeto “MODERNIDADE LÍQUIDA: QUAIS CARACTERÍSTICAS BAUMAN OBSERVOU NOS TEMPOS MODERNOS PARA CHAMÁ-LOS DE LÍQUIDOS?” Partimos do questionamento: como engajar os estudan-

¹ Mestra em Química – UFRPE, professora de Química da rede estadual de Pernambuco, atuante na ETE Chico Science. halanarebeca@gmail.com

² Doutora em Educação e Mestre em Administração, Atuante na IESO – Instituto Superior de Olinda e na ETE Chico Science.

tes em tempos remotos no ensino de Química? A partir da formação de professores da rede estadual de Pernambuco sobre metodologias ativas aplicadas ao ensino de Ciências da Natureza, surgiu a perspectiva de atuar com a personalização do ensino, onde buscamos encontrar um tema de interesse dos estudantes para apresentar um dos conteúdos químicos da respectiva unidade.

Palavras-Chaves: Ensino remoto. Ensino de Química. Modernidade Líquida.

Abstrat

This work will address the pedagogical practices experienced by a State Technical School of the health axis, located in Olinda-Pernambuco, inaugurated in 2021 with totally remote teaching due to the pandemic. A report of a successful experience in the Chemistry discipline with the project “LIQUID MODERNITY: WHAT CHARACTERISTICS BAUMAN OBSERVED IN MODERN TIMES TO CALL THEM LIQUIDS?” Starting from the question: How to engage students in remote times in teaching Chemistry? From the training of teachers from the state network of Pernambuco on active methodologies applied to the teaching of Nature Sciences, the perspective of acting with the personalization of teaching emerged, where we sought to find a topic of interest to students to present one of the chemical contents of the respective unity.

Keywords: Remote Learning. Chemistry Teaching. Liquid Modernity.

Introdução

A Escola Técnica Estadual Chico Science, inaugurada em

2021 na cidade de Olinda – Pernambuco – Brasil, devido à pandemia causada pela covid-19, realizou suas atividades pedagógicas remotamente, com o desafio de articular conhecimentos necessários para formar jovens técnicos em Farmácia e Nutrição e Dietética. O presente trabalho mostra um projeto exitoso da disciplina de Química que, mesmo remotamente, conseguiu articular os conhecimentos necessários para o aprendizado desses estudantes.

O mundo tecnológico revolucionou o modo de viver da humanidade. Essa revolução apresentou muitas oportunidades para nós professores e, também, para os estudantes. Nessa era digital, os estudantes estão cada dia com mais acesso às informações, sejam elas confiáveis ou não. É nesse ambiente em que hoje somos desafiados a apresentar a Química, uma ciência essencial para a vida, mas que muitas vezes é exposta como uma justaposição de conteúdos não aplicáveis ao dia a dia ou isolada dos demais conhecimentos científicos, aumentando o desafio dos professores na missão de engajar os estudantes na aprendizagem.

Surge, então, uma pandemia mundial e, com ela, muitos desafios, como o ensino remoto emergencial, a construção de um ensino híbrido e formação de professores nas tecnologias digitais, entre outros. A formação dos professores foi fundamental para esse começo remoto, um desafio em aprender a ensinar com um aplicativo corporativo (Tecnologia *Google Meet*) o ensino síncrono, a melhor forma de ofertar um ensino em tempo de pandemia. Mas também surgem infinitas possibilidades: apresentar alguns dos conceitos considerados abstratos na Química com a ajuda de simuladores, laboratórios virtuais; desenvolver espaços confortáveis para o despertar da criatividade e do protagonismo do estudante, entre outros. Diante dessa dicotô-

mica realidade, surge o projeto Química e Você, que busca temas de interesse dos estudantes para correlacionar com os conteúdos da Química, com o objetivo de tornar essa ciência um objeto de interesse dos estudantes e com a perspectiva de aumentar o engajamento dos estudantes e apresentar uma Química aplicável.

Portanto, esta pesquisa foi conduzida a partir da seguinte questão: como engajar o estudante em tempos remotos no ensino de Química?

Na busca de respostas para a questão de pesquisa em tela, delimitamos os objetivos gerais e específicos. Como objetivo geral, temos: descrever a construção e aplicação uma experiência exitosa aplicada no ensino remoto de Química numa escola técnica estadual do Estado de Pernambuco, que surge a partir da formação de professores dessa rede de ensino.

Neste sentido, os objetivos específicos delimitados foram:

- Conceituar a escola integral e interdimensional como política pública na rede estadual de Pernambuco – Brasil;
- Apresentar a importância da formação dos professores e experiências exitosas no contexto do ensino remoto; e
- Descrever a aplicação do projeto “MODERNIDADE LÍQUIDA: QUAIS CARACTERÍSTICAS BAUMAN OBSERVOU NOS TEMPOS MODERNOS PARA CHAMÁ-LOS DE LÍQUIDOS?”.

Visando a esses objetivos, foram desenvolvidos os seguintes tópicos: Fundamentação Teórica, Metodologia da Pesquisa, Resultados e Discussões e Considerações, que serão abordados a seguir.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação Integral: política pública na rede estadual de Pernambuco

Criação do Programa de Modernização de Educação Integral, instituído em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 julho de 2008.

O referido programa como política pública estadual priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. (Dutra, 2019).

Dutra (2019), no seu artigo intitulado “Ensino Médio em foco: Uma década da política pública de educação integral no estado de Pernambuco”, informa que a Secretaria Executiva de Educação profissional tem a função de cuidar dessas escolas integrais e que elas são dotada de autonomia administrativa e financeira, responsáveis pelos programas de Educação Integral e de Educação Profissional.

A Escola Técnica Chico Science foi inaugurada em 2021 em Olinda e, conforme afirma o autor citado, foi pensada para atender o eixo “saúde” com os cursos de Farmácia e Nutrição e Dietética. Dutra afirma que:

Para dar sentido a essa política foram criadas as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, que nada mais são que a transformação dos Centros de Ensino experimental e das escolas regulares, em escolas com atendimento específico em ensino médio integral. Foram criadas também as Escolas Técnicas Estaduais – ETE, complementando assim a política Pública de Educação Integral. Ambas voltadas para o Ensino Médio (DUTRA, 2019, p. 19).

Corroborando com o autor, a ETE Chico Science foi uma grande conquista para a comunidade de Rio Doce - Olinda/

Pernambuco e de grande importância para os jovens estudantes egressos do Ensino Fundamental II que poderão cursar Farmácia ou Nutrição e Dietética com o Ensino Médio Integrado, vivenciando a prática pedagógica da Educação Interdimensional.

1.2 Educação Interdimensional

A Educação Interdimensional é a fundamentação teórico-metodológica da Política da Educação Integral de Pernambuco e de acordo com Carlos Gomes da Costa, professor que defendeu essa filosofia que é conceituada a seguir:

Nossa proposta é a criação de uma nova educação, uma educação interdimensional, que seja capaz de reequilibrar as relações do logos com o pathos, o mythos e o eros de forma mais inteligente e harmônica. Isto significa recalcar a dimensão do logos? De forma alguma. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivialidade e tantas outras dimensões relacionadas com o pathos, o eros e o mythos. (COSTA, 2008 p.192).

A ETE Chico Science segue a filosofia do professor Carlos Gomes da Costa em seus projetos e suas vivências pedagógicas. Em concordância com essa prática pedagógica, segue o surgimento da Escola Técnica Chico Science.

1.3 Em Olinda, nasce a ETE Chico Science, Educação e Empregabilidade nos cursos de Farmácia, Nutrição e Dietética: um passo à frente, e você não está no mesmo lugar (Chico Science)

A Escola Técnica Estadual Chico Science é uma das unidades da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco. Lo-

calizada na Rua das Acácias, S/N, na III Etapa do bairro de Rio Doce/Olinda/PE, tem como ponto de referência a Vila Olímpica e a EREFEM Compositor Antônio Maria. A escola está autorizada pelo decreto 50.598 de 28 de abril de 2021, publicado no Diário da União do Estado de Pernambuco em 29/04/2021, a ofertar a Educação Profissional de Nível Médio em Jornada Integral. Em 2021, foram matriculados 182 estudantes, distribuídos em dois cursos técnicos: Farmácia e Nutrição e Dietética. No curso de Farmácia foram matriculados 90 estudantes; desses, 70 são do sexo feminino. No curso de Nutrição e Dietética foram matriculados 92 estudantes, desses, 72 são do sexo feminino. A clientela é oriunda de algumas cidades da região metropolitana do Estado de Pernambuco e bairros diversos da cidade de Olinda/PE. A gestão desta Unidade Escolar é composta pelo professor Roberto Lima Miranda, gestor, e a professora Virgínia Lícia de Andrade Cavalcanti, a assistente de gestão, ambos bastante experientes na arte de gerir escolas públicas.

As atividades educativas dessa Unidade de Ensino iniciaram em 4 de fevereiro de 2021, dentro de um espaço virtual, pois, nessa época, a escola ainda estava sendo construída fisicamente. Mas isso não foi empecilho para que o time de profissionais desenvolvesse todas as atividades que haviam sido planejadas pela SEIP, SEE e Gestão Escolar, como também as relacionadas às datas comemorativas. Podemos afirmar que as atividades foram diversas e significantes. Para sermos exatos, no primeiro semestre do citado ano, foram desenvolvidas 20 ações e 6 projetos educativos, todos com selo de exitosos. Dentre esse universo, escolhemos um projeto do qual iremos relatar o seu peculiar desenvolvimento: MULHER ETECS - O SER MAIS IMPORTANTE É VOCÊ!

Na 1ª Unidade Didática, através do trabalho da professora Halana Rebeca sobre “Modernidade Líquida”, percebemos que alguns estudantes apresentavam problemas relacionados à autoimagem e autoestima, dificultando seu relacionamento familiar e junto aos amigos (nesse momento de forma remota). Como é uma prerrogativa da Educação Interdimensional e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) trabalhar as quatro dimensões do ser humano, dentre elas, a dimensão emocional, o time de professores(as) criou o projeto *Mulher ETECS: o ser mais importante é você*, cujo objetivo foi o de fortalecer a autoestima de todos os estudantes matriculados na ETECS, especialmente das mulheres, já que representam 80% das matrículas dessa Unidade de Ensino e que estavam inseridas no contexto dos problemas anteriormente mencionados. Para isso, o time foi conversando com os jovens e cada professor (a) iniciou um trabalho em sua área de conhecimento através da descoberta das MULHERES QUE INSPIRAM. Foram pesquisadas mulheres inspiradoras das mais diferentes áreas de atuação e época, inclusive mulheres mais próximas que fazem parte da vida de nossos futuros técnicos. Durante 31 dias, estudantes e professores, através das redes sociais de nossa escola, postavam cards, podcast e vídeos que enalteciam mulheres e seus feitos. Além disso, participavam de palestras ministradas por mulheres inspiradoras, atuantes e empoderadas, as quais foram convidadas para socializarem suas experiências profissionais, pessoais e, acima de tudo, sobre como venceram os desafios e (re)construíram sua autoestima, conquistaram seu Empoderamento frente a tantos preconceitos sociais. As temáticas discutidas foram: 1. Conversa com Versos, ministrada por Graça Coelho; 2. Empoderamento Feminino, com Maria Medeiros; 3. Empoderamento de mulheres e

violência de gênero, ministrada por Inalva Cavendish; 4. Empoderamento Feminino e Inclusão, ministrada por Giovana Pedrosa; 5. “Sou Mulher, tenho direitos”, ministrada por Verônica Brayner; 6. Bate-papo sobre “O Mundo da Nandinha”: autodisciplina e organização, ministrada por Maria Fernanda Aquino; e 7. Autocuidado Feminino: como olhar para si e ser mais feliz, ministrada por Luciana Araújo. Encerramos o mês com a comemoração Pascal e a realização da Ação Solidária ETECS, ofertando fraldas geriátricas e/ou valores para o abrigo feminino Imaculada Conceição, em Olinda.

A avaliação do projeto foi feita com foco na autoestima das estudantes ETECS e aconteceu de forma diagnóstica, formativa e somativa, em ambiente virtual por meio de questionários produzidos no *Google Forms*. Os professores perceberam que algumas estudantes melhoraram a autoestima, enquanto outras precisavam de intervenção profissional, feita por uma equipe multidisciplinar (psicopedagogos, psicólogos e conselho tutelar) e com acompanhamento familiar, buscando caminhos para melhorar a vida dos jovens. A partir deste trabalho, surgiu a proposta SAÚDE MENTAL ETECS, que nos direcionou, durante todo o ano letivo, a realizar ações psicossociais e pedagógicas envolvendo toda a comunidade escolar, afinal de contas, “somos responsáveis por quem cativamos” e momentos como acolher, cuidar, ter empatia e transformar perpassa por todo o trabalho realizado até o momento junto a este Time, o Time ETECS.

Dificuldades? Algumas e, por que não dizer, muitas, porém o apoio da GREMN, na pessoa do Gestor Saulo Guimarães, ofertando a plataforma *Zoom* para a realização das palestras, a acolhida de todos os palestrantes e o foco

que estamos mantendo a fim de que as arestas, que são muitas, possam ser “cortadas”, nos faz e nos torna profissionais além de conteúdos e metodologias e nos faz intensificar a proposta filosófica e pedagógica da Educação Interdimensional idealizada por nosso Mestre, Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa.

Não está sendo fácil, mas estamos dando o melhor que podemos com as ferramentas que temos. A cada ação, novas descobertas e a necessidade de nos reinventarmos, de descobrimos o que é verdadeiramente ser resiliente e ao mesmo tempo descobrir que “nada sabemos”.

Para estar de fevereiro a outubro trabalhando e convivendo com jovens apenas pela tela do computador, da acolhida virtual à acolhida presencial... um longo caminho foi traçado, construído e reconstruído (está ainda em construção) e aí surgem novos e velhos desafios do aprender a conviver consigo, com o outro, com o meio em que estamos inseridos. Não é fácil, mas é frutífero. Afinal de contas, somos um time que inspira (uns aos outros – estudantes, famílias, funcionários terceirizados, professores, coordenadores, gestão). Somos todos mulheres e homens ETECS, com o brilho no olhar, deixando-nos seguir o embalo da ciranda, do frevo, do maracatu – mangue beat e descobrindo que, como disse Chico Science, “um passo à frente e já não estamos no mesmo lugar.

2. METODOLOGIA

2.1. Público-alvo

O projeto no ensino remoto da disciplina de Química tem como tema: “MODERNIDADE LÍQUIDA: QUAIS CARACTERÍSTICAS BAUMAN OBSERVOU NOS TEMPOS MODERNOS PARA CHAMÁ-LOS DE LÍQUIDOS?” teve como públi-

co-alvo estudantes do 1º ano do Ensino Médio dos cursos técnicos em Farmácia e em Nutrição e Dietética, discentes da Escola Técnica Estadual Chico Science durante a primeira unidade do ano letivo de 2021.

No total, são 4 turmas do 1º ano, que durante o ensino remoto foi dividido em 2 salas on-line de acordo com seus cursos técnicos. Portanto, no *Google Classroom*, temos uma sala chamada de Técnico em Nutrição e Dietética, que inclui as turmas A e B desse curso, e outra sala chamada de Técnico em Farmácia, que inclui as turmas A e B desse curso, com uma média de 70 estudantes presentes nos momentos on-line e com as aulas ao vivo sendo realizadas pelo Meet.

2.2. Identificação do projeto

ÁREAS DO CONHECIMENTO/DISCIPLINA: CIÊNCIAS DA NATUREZA / QUÍMICA

PROFESSORA: HALANA REBECA.

NOME DO PROJETO: QUÍMICA E VOCÊ

2.3. Metodologia do projeto

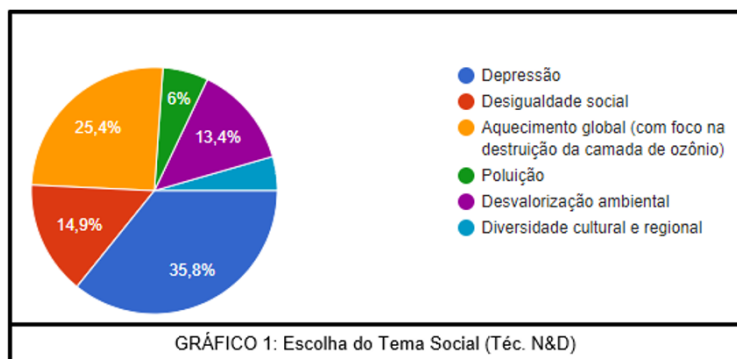
Inicialmente, foi realizada uma diagnose com os estudantes sobre o contato que eles já tiveram com a Química, seja enquanto componente curricular ou através do conhecimento empírico. Em seguida, foi descrito que um dos objetivos da nossa disciplina é apresentar uma ciência aplicável ao dia a dia. Então, foi solicitado que eles apresentassem temas do seu interesse para que, posteriormente, esses temas fossem apresentados correlacionados com um conteúdo da unidade didática.

Esses temas são os chamados “temas sociais”, tidos assim com base no conceito apresentado por Paulo Freire ao afirmar que, na busca por compreender o seu contexto social de vida, entendendo os problemas que o circunda e, assim, o sujeito é capaz de agir e desenvolver uma prática transformadora (FREIRE, 2006).

A seguir, estão listados os temas que surgiram durante esse levantamento por sala.

Na sala Técnico em Nutrição e Dietética, os temas que levantados pelos estudantes foram:

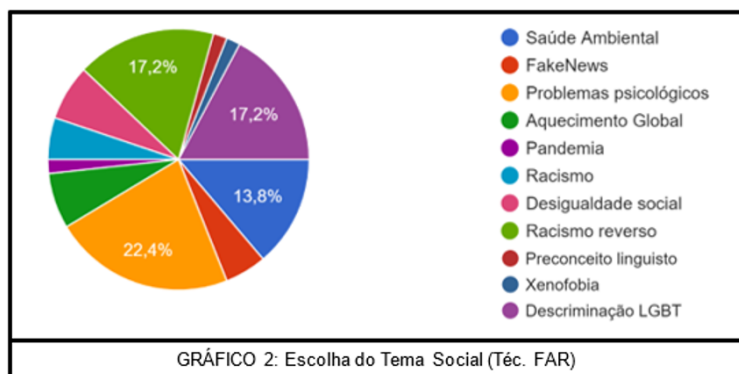
- Depressão;
- Desigualdade social;
- Aquecimento global (com foco na destruição da camada de ozônio);
- Poluição;
- Desvalorização ambiental;
- Diversidade cultural e regional.



Após o levantamento dos temas, foi disponibilizado um formulário para que os estudantes votassem no tema de sua preferência. Com 67 estudantes participando da votação, obtivemos o resultado apresentado no gráfico 1: Escolha do Tema Social (Téc. N&D).

Na sala Técnico em Farmácia, os temas levantados pelos estudantes foram:

- Saúde ambiental;
- Fake news;
- Problemas psicológicos;
- Aquecimento global;
- Pandemia;
- Racismo;
- Desigualdade social;
- Racismo reverso;
- Preconceito linguístico;
- Xenofobia;
- Discriminação LGBT.



Após o levantamento dos temas, foi disponibilizado um formulário para que os estudantes votassem no tema de sua preferência. Com 58 estudantes participando da votação, obtivemos o resultado apresentado no gráfico 2: Escolha do Tema Social (Téc. FAR).

De acordo com o levantamento apresentado, os temas escolhidos pelos estudantes foram:

- Tema Social (Téc. N&D): Depressão, com 38,5% dos votos.
- Tema Social (Téc. FAR): Problemas psicológicos, com 22,4% dos votos.

O passo seguinte foi definir um conteúdo Químico dessa unidade letiva no qual fosse possível correlacionar os temas sociais escolhidos. Diante do fato dos temas tão próximos, sugerimos que as turmas trabalhassem um único tema: Problemas psicológicos nos nascidos na Modernidade Líquida, com ênfase em depressão. Então, o conteúdo químico escolhido foi: “Estados físicos da matéria e suas transformações”. Com consenso dos estudantes, esse foi o tema social definido para as duas salas.

Bauman (2001) apresenta a fluidez como uma característica da sociedade moderna. Segundo este autor:

Os fluidos se movem facilmente: “Fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pinguam”, são “filtrados”, “destilados” diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho.

Segundo esse mesmo autor, o grande desafio da humanidade é equilibrar segurança e liberdade, uma vez que hoje se tem uma maior liberdade, mas uma menor segu-

rança nas relações sociais.

Um exemplo são as amizades. Hoje pode se ter milhares de “seguidores” e ninguém para abraçar. Uma sociedade que vive de postagens ou que vive para postar, onde as pessoas são chamadas de consumidores e números podem determinar seu “poder social”. Toda essa fluidez tem causado problemas psicológicos, onde se exige um padrão irreal e, muitas vezes, só atingível com muito filtro e ângulos perfeitos.

Então, apresentamos uma introdução à teoria de Modernidade Líquida de Bauman, sempre correlacionando os conteúdos químicos destacados. Conforme as atividades listadas a seguir:

2.4 Atividades desenvolvidas, estratégias e recursos

ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	RESPONSÁVEL
Aula sobre os estados da matéria.	Aula dialogada e com a apresentação de imagens para facilitar a compreensão.	Google Meet e Power Point.	Professora Halana Rebeca
Apresentação da Modernidade Líquida.	Exposição das definições e apresentação do Autor Bauman através de um vídeo curto.	Google Meet, Power Point e TikTok.	Professora Halana Rebeca
Debate sobre a Modernidade Líquida e a depressão.	Expor as características dos tempos líquidos e as exigências da sociedade como fatores que contribuem para o aumento de casos de depressão entre jovens.	Google Meet.	Professora Halana Rebeca e os estudantes.

Aula sobre as transformações dos estados da matéria.	Aula dialogada e com a apresentação de imagens para facilitar a compreensão e apresentação dos gráficos das transformações das substâncias puras e das misturas.	Google Meet e Power Point.	Professora Halana Rebeca
Aula sobre os estados da matéria.	Aula utilizando o laboratório virtual, para facilitar a visualização dos componentes da matéria.	Google Meet e Nearpod.	Professora Halana Rebeca
Bate-papo com o psicólogo Thiago com o tema: “Nascidos na Modernidade Líquida”.	Introdução ao tema com os conteúdos químicos e, em seguida, debate com o psicólogo Thiago.	Culminância do projeto pela plataforma Zoom.	ETECS

2.5. Avaliação

O trabalho realizado foi avaliado no decorrer de sua execução, observando a interação dos estudantes com as atividades propostas. Incluindo uma atividade proposta durante a culminância do projeto, que ocorreu no dia 20 de abril de 2021 sobre o tema abordado, onde os resultados obtidos serão descritos no item a seguir: Resultados. Foi elaborada uma questão para a avaliação final da unidade sobre a temática abordada. A seguir apresentamos a questão elaborada para abordar a temática desenvolvida no projeto.

Modernidade líquida é um termo apresentado pelo filósofo Zygmunt Bauman para se referir às relações no mundo. Que passaram por mudanças e de acordo com Bauman deixaram de serem sólidas para serem líquidas. Maurício de Souza também utiliza as mudanças de fases para fazer uma brincadeira na charge abaixo. Sobre mudanças de fase, assinale a alternativa incorreta.

Leia a charge de Maurício de Souza abaixo com atenção.



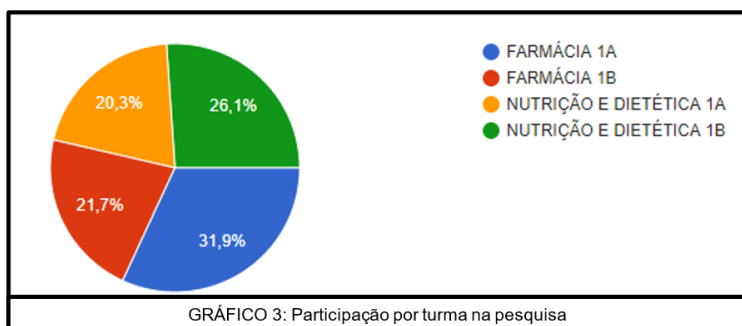
- ☐ No terceiro quadrinho da charge ocorreu a evaporação.
- ☐ Entre o primeiro e o segundo quadrinho da charge ocorre a fusão.
- ☐ A fusão também representa a mudança de estado que ocorreu com a sociedade.
- ☐ No terceiro quadrinho da charge ocorreu a sublimação.
- ☐ A charge faz uma brincadeira sobre as mudanças de estado físico da água.

A única alternativa incorreta era: “No terceiro quadrinho da charge, ocorreu a sublimação”. Nessa avaliação, 163 estudantes (incluindo todas as turmas participantes) que responderam a avaliação, 118 assinalaram a alternativa correta, ou seja, 72,4% dos estudantes acertaram a questão. Consideramos, portanto, uma avaliação positiva para o projeto desenvolvido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

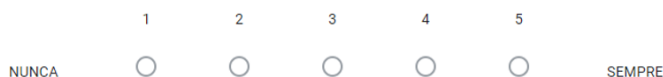
Na culminância do projeto, cerca de 100 estudantes participaram assistindo ao evento, que ocorreu de forma remota, no dia 20 de abril de 2021, com a participação do convidado psicólogo Thiago Alves, que abordou o tema “Nascidos na Modernidade Líquida”.

Após esse momento, foi solicitado que os estudantes preenchessem o formulário para contribuir com a pesquisa em andamento. Nesse formulário, eles preencheram a turma da qual fazem parte e responderam a três perguntas sobre a temática abordada durante todo o projeto. No total, obtivemos 69 respostas válidas. Associamos o número reduzido de participantes ao fato dessa atividade não gerar pontuação para os mesmos. Inicialmente, buscamos compreender a participação por turma, obtendo um resultado equilibrado entre as quatro turmas participantes, conforme é apresentado no gráfico 3: Participação por turma na pesquisa.



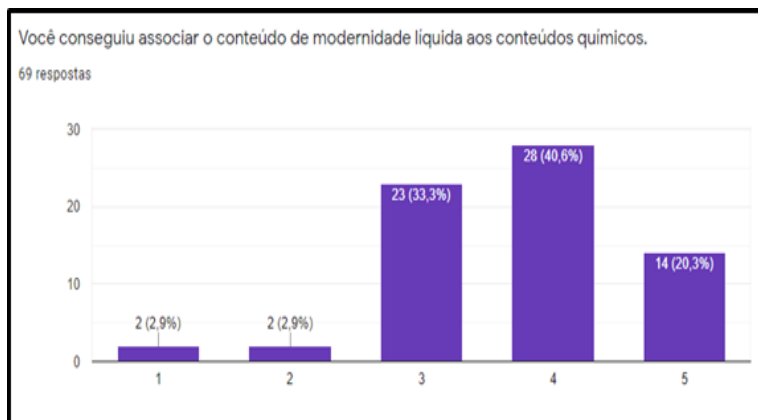
A segunda questão visava a compreender a identificação dos conteúdos na temática abordada:

Você conseguiu associar o conteúdo de modernidade líquida aos conteúdos químicos.



Como resultado, obtivemos que 94% dos estudantes percebem a existência dessa relação muitas vezes, conforme apresentado no gráfico 4: Modernidade Líquida e conteúdos químicos.

A terceira questão foi uma pergunta aberta: Quais características Bauman observou nos tempos modernos para chamá-los de líquidos?, onde pudemos observar respostas direntes e escolhemos duas para incluir nesse projeto:

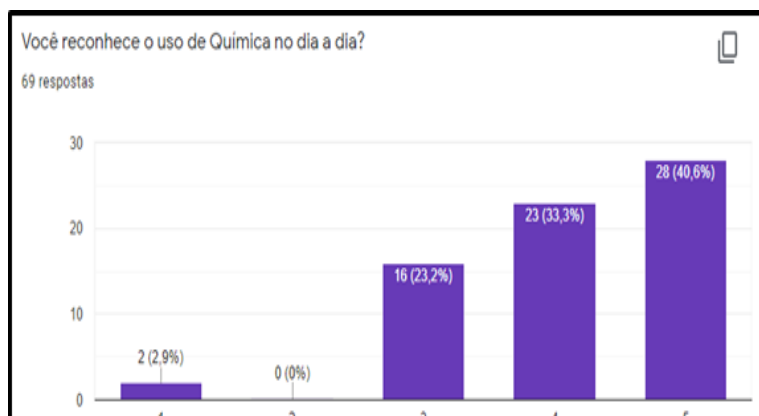


“Bauman escolheu a metáfora do ‘líquido’, porque um líquido sofre constante mudança e não conserva sua forma por muito tempo. A nossa sociedade é fragmentada, vulnerável e fluída, nós somos incapazes de manter a mes-

ma identidade por tempo indeterminado, o que reforça um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos. Com a tecnologia que vem sendo cada vez mais avançada com o passar dos anos, nós podemos nos movimentar sem sair do lugar. O tempo líquido permite o instantâneo e o temporário” (Aluno 1).

“Bauman observou a constante mudança na sociedade e, por isso, criou a metáfora líquido, que relaciona as mudanças de um líquido as mudanças da sociedade” (Aluno 2).

A quarta questão visava a verificar se os estudantes conseguiam reconhecer o uso de Química no dia a dia. E 97% dos participantes conseguem perceber essa aplicação muitas vezes, com destaque para os 40,6% conseguem perceber essa aplicação sempre.



Devido aos resultados alcançados, esse projeto foi apresentado na 27ª Ciência Jovem, no ano de 2021, na categoria “Educação Científica”.

4. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida. **Folha de São Paulo**, v. 19, p. 4-9, 2003.

DE OLIVEIRA FRAGOSO, Tiago. **Modernidade líquida e liberdade consumidora**: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman. *Perspectivas Sociais*, n. 1, 2011.

DUTRA, Paulo F.V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública de ensino médio**. Recife: editora UFPE, 2014.

Dutra, Paulo Fernando de Vasconcelos [org]. **Além do Olhar: Práticas, Relatos e Pesquisas sobre as Políticas Públicas de Educação Integral e Profissional em Pernambuco** – Recife: Ed. do Autor, 2019

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

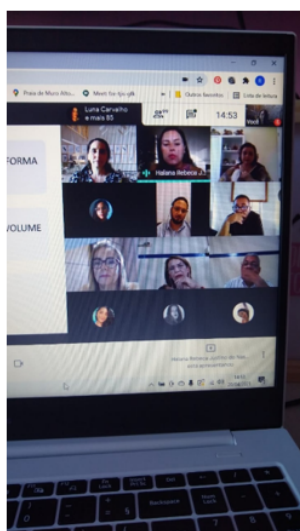
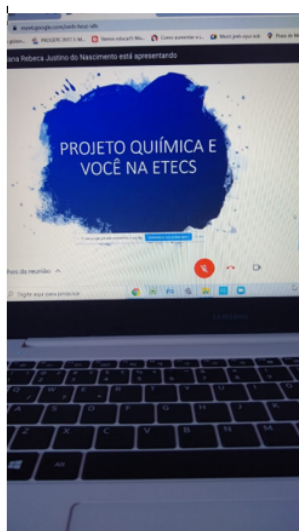
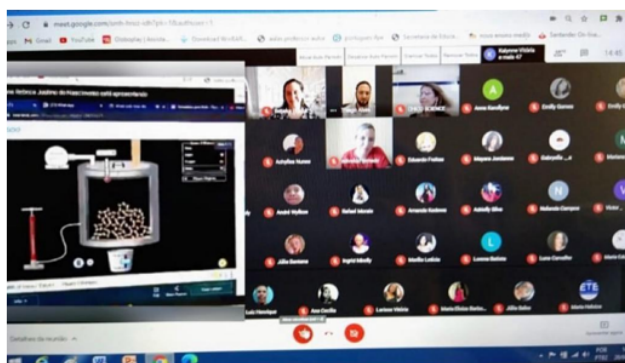
Gomes, Candido Alberto. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares** / Candido Alberto Gomes. Artigo - **Por Uma Educação Interdimensional**. Antonio Carlos Gomes da Costa – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

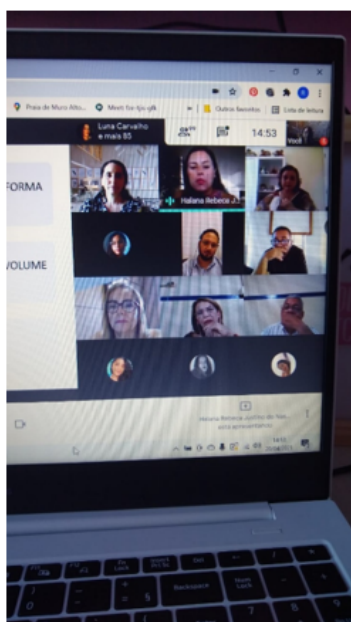
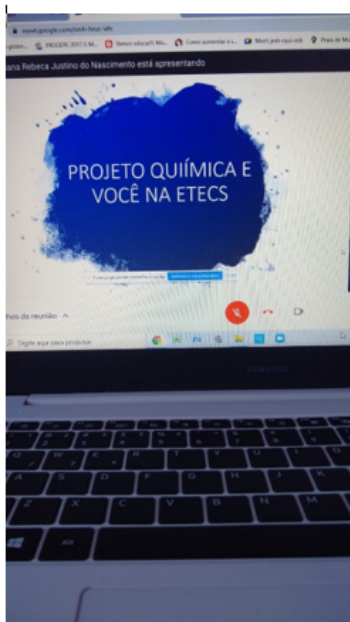
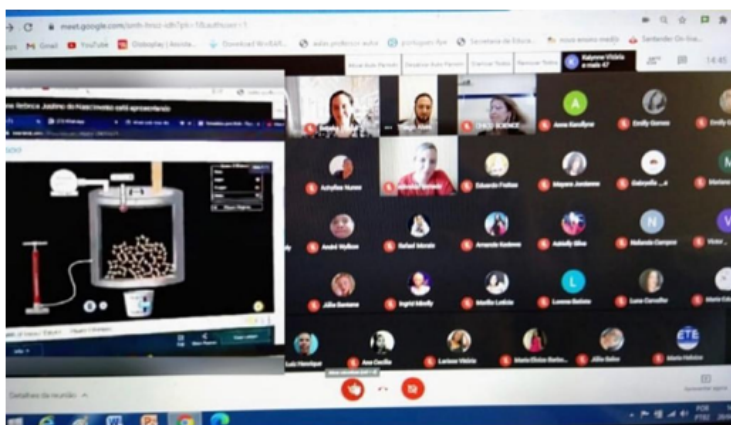
MENEZES, F. C.; et al. **Dificuldades no Ensino de Química**: um estudo realizado com alunos de um projeto de ensino. In: Congresso Brasileiro de Química. 57. 2017. Gramado/RS. Anais eletrônicos... Gramado: FAURGS. Out. 2017. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2017/trabalhos/6/11430-15734.html>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar Física**, 1 ed. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2017.

VICTOR, Camila Mayara B.; DE SANTANA, Iany Silva; DE MACEDO, Francisca Liliane. **Uma Proposta de Ensino para trabalhar o Conteúdo de Mudanças do Estado Físico da Matéria**. XVI ENEQ/X EDUQUI-ISSN: 2179-5355, 2012.

5. ANEXO 1: Fotos do projeto





Construção da identidade avaliativa de professores de Ciências da Natureza em tempos de pandemia

Crisna Daniela Krause Bierhalz¹

Emanuelle Boeno Stochero²

Letícia Leite Chaves³

Palavras iniciais

Esta escrita ocorre em novembro de 2021, um momento de resiliência pessoal e coletiva frente às questões vividas nestes quase dois anos de pandemia de covid-19. São inegáveis as mudanças diante da disseminação do vírus, do cenário desconhecido, das incertezas, dos rígidos protocolos de segurança instituídos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e reforçados pelas instituições sanitárias locais, pela adoção de hábitos como o uso de máscara, a intensificação do hábito de lavar as mãos corretamente, a

¹ Doutora em Educação pela PUC-RS, professora associada da Universidade Federal do Pampa, crisnabierhalz@unipampa.edu.br.

² Licenciada em Ciências da Natureza, discente do Programa de Pós-graduação em Ensino, emanuellestochero.aluno@unipampa.edu.br

³ Licenciada em Ciências da Natureza, discente do Programa de Pós-graduação em Ensino, professora da Rede de Educação Básica, leticia-leite.aluno@unipampa.edu.br.

utilização de álcool em gel e o distanciamento social que fizeram e continuam fazendo parte do cotidiano (WHO, 2020), mesmo que, atualmente, tenhamos uma flexibilização relacionada ao avanço da vacinação, os cuidados continuam.

Não podemos deixar de mencionar que, entre as ações individuais e coletivas de proteção à vida, o trabalho foi ressignificado, serviços essenciais continuaram funcionando, mas com limitação de atendimento ao público, com horários reduzidos/escalonados, o *home office* substituiu as atividades laborais antes realizadas nos escritórios e nas escolas/salas de aula, e exigiu adaptações em nossas residências. Nesse novo ambiente, trabalho, estudo, família e rotina do lar passaram em muitos casos a ser uma coisa única; em muitas situações perdeu-se também a noção do tempo.

No que diz respeito ao sistema educacional, as atividades presenciais foram suspensas, amparadas pela portaria do Ministério da Educação, nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizou a substituição, durante a situação de pandemia, das aulas presenciais por digitais. Na sequência, outros documentos oficiais foram publicados com intuito de subsidiar o sistema de ensino, entre eles o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que instituiu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, dando ênfase ao processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias, com atividades síncronas e assíncronas, utilização de mídias sociais de longo alcance e avaliação online ou através de material impresso (BRASIL, 2020).

Considerando o contexto apresentado, compreendemos que nossa existência está diretamente relacionada às

incertezas da pandemia, evidenciando antigos problemas de saúde, como a depressão, e novos, como a síndrome da gaiola. As relações pessoais sofreram significativas mudanças, interferindo na forma como as pessoas se relacionam e constroem vínculos, quanto tempo sem um abraço, sem realizar confraternizações, sem sequer enviar um presente, tal o medo da contaminação pelo contato de superfície.

Sem dúvida, o cenário tecnológico que ora possibilitou diferentes formas de comunicação, o pertencimento, a demonstração de afetos, a sensibilidade e o cuidado com o outro, também aumentou o isolamento e a exclusão, pois muitos brasileiros não possuem acesso a equipamentos como *smartphone* e *notebook*, contas em redes sociais, tão pouco à internet. Ao mesmo tempo, a tecnologia aproxima e distancia, inclui e exclui. Estes elementos implicam na identidade pessoal e profissional, confirmando seu caráter mutável, transitório, complexo, principalmente quando o cenário em que é constituída sofre alterações tão significativas como as apresentadas anteriormente.

Para Hall (2003), a identidade somente se torna uma questão de destaque quando existe crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. A crise de identidade é conceituada por Hall (2003, p. 07) como “[...] parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais da sociedade moderna e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”.

E quando pensamos na docência, vários são os elementos imbricados nesta crise identitária ocasionada pela pandemia: professores formados e preparados para atuar no ensino presencial, a falta de referências de como é ou

deveria ser a docência mediada por tecnologias; a substituição da sala de aula física por plataformas digitais, como *Moodle*, *Classroom*, encontros síncronos no *WhatsApp*, *Meet*, *Zoom* etc.; bem como a substituição do conteúdo no quadro, no livro didático e impresso pelas ferramentas digitais de áudio, vídeo, *game*, mensagens, fórum, geralmente disponibilizados de forma assíncrona.

Também as estratégias de avaliação precisaram ser repensadas, quando possível adaptadas à realidade digital, considerando efetivamente a participação do aluno, promovendo sua autonomia e a responsabilidade pela sua aprendizagem. Avaliação compreendida como processo, observação, reflexão e aprimoramento da maneira de pensar e agir, essencial na identificação de fragilidades e potencialidades, exercício da ação reflexiva. (HADJI, 2001).

Assim como Perrenoud (1999), consideramos que a diversificação de estratégias e a intencionalidade da avaliação deve condizer com os pressupostos da LDB 9393/96, garantindo uma avaliação contínua e qualitativa, onde o resultado deve ser reflexo do percurso das aprendizagens, possibilitando redirecionar ou traçar novas estratégias, promovendo o autoconhecimento e valorizando o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A partir dos elementos que caracterizam esta crise identitária educacional e, em específico neste artigo crise de identidade avaliativa, provocada em especial pelo rompimento de modelos consolidados, cabe refletir sobre qual o espaço que avaliações na perspectiva formativa ocupam na formação de professores, por conseguinte, as implicações das alterações decorrentes da pandemia na constituição da identidade docente. Para tal, propomos uma reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem desenvol-

vido no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, durante o ensino remoto, em especial discutindo o espaço da autoavaliação, considerando que, em nossa concepção, caracteriza-se como essencial na construção e compreensão da aprendizagem.

O espaço da autoavaliação na formação de professores de Ciências

É inegável que um dos principais objetivos das licenciaturas está relacionado à formação de profissionais críticos e reflexivos. Para Pimenta (2012), este modelo formativo ultrapassa um currículo normativo e busca desenvolver a capacidade de refletir, responder a questões emergentes, agir em situações de incerteza e utilizar os conhecimentos teóricos e práticos, para compreender os contextos coletivos e individuais nos quais a atividade docente ocorre, possibilitando intervir e transformar.

Uma das questões relacionadas a este ideal de contexto formativo diz respeito ao espaço nos cursos para as discussões relacionadas à avaliação da aprendizagem, para experiências avaliativas que potencializam o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, da colaboração, bem como garantam aos envolvidos a identificação de fragilidades e a elaboração de estratégias para avançar e atingir os objetivos estabelecidos, exemplificados pela autoavaliação.

Muitas são as possibilidades de identificação dos elementos supracitados, entre eles o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento que apresenta a organização, estrutura e normativas legais que regulamentam e orientam as ações tomadas no âmbito dos cursos e o plano de ensino onde são elencados objetivos relacionados a emen-

ta, a organização dos conteúdos ao longo do cronograma, priorizando estratégias e recursos para o desenvolvimento e avaliação da aprendizagem, bem como a indicação dos referenciais. Podemos dizer que estes documentos, entre outros aspectos, constituem a identidade do curso.

Para apresentar os dados, torna-se importante explicitar o contexto de análise. Trata-se do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa, *campus* Dom Pedrito. São ofertadas 50 vagas anuais, sendo que o primeiro ingresso ocorreu no ano de 2012 e estão atualmente matriculados 154 acadêmicos⁴. O curso conta com 12 docentes, 3 de cada uma das áreas, Física, Química e Biologia, 2 da área da Educação e 1 de Libras. Recebeu conceito três na avaliação realizada e aguarda avaliação de reconhecimento. O PPC explicita o caráter interdisciplinar e o propósito de formar professores na área de Ciências da Natureza aptos a exercerem a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma perspectiva interdisciplinar articulada à Educação Básica, levando-os à pesquisa e à reflexão entre teoria e prática nas diferentes áreas do conhecimento científico. A matriz está organizada em 10 semestres, totalizando 3260 horas, e as aulas ocorrem no turno da noite. (UNIPAMPA, 2019, p.6)

Para análise dos dados empíricos, a abordagem técnico-metodológica caracteriza-se quanto à abordagem como qualitativa e quanto aos procedimentos como Análise Documental: “[...] conjunto de procedimentos efetuados com o fim de expressar o conteúdo de documentos” (CUNHA, 1989, p. 40). Os documentos analisados estão disponíveis de forma pública no site do Curso⁵ e no repositório insti-

⁴ Informações do relatório de gestão disponível no sistema Guri.

⁵ https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%c3%aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf

tucional⁶ e os resultados são discutidos a partir de duas categorias de análise: PPC e planos de ensino.

***Um olhar sobre o PPC de Ciências da Natureza:
a identidade avaliativa na formação de professores***

Para iniciar a discussão a respeito da importância do PPC na construção da identidade dos professores em formação, é pertinente ressaltar o envolvimento das competências conceitual, procedimental e atitudinal, diretamente envolvidas na formação humana, ultrapassando a concepção de regimento ou agrupamento de planos de ensino (VASCONCELLOS, 2007). Ainda este autor defende o documento como “suporte para a ação transformadora, guia da prática, identidade em ação, não apenas intenção de declarações” e salienta a importância do processo de planejamento coletivo, do permanente movimento de reelaboração, pois a identidade é construída na caminhada, com os sujeitos e pelos sujeitos envolvidos (VASCONCELLOS, 2007, p. 37).

Neste sentido, buscou-se identificar elementos da identidade avaliativa no documento oficial, compreendendo que para tal é preciso analisar como ela vem sendo praticada e vivida pelos diferentes sujeitos, especialmente quando se há a clara intenção de romper com as visões tradicionais sobre o que é avaliar, quem deve avaliar e como se avalia em cada contexto educacional (PERRENOUD, 1999).

Em vários trechos do documento, fica evidente a preocupação com uma avaliação de caráter formativa, expresso nos excertos: “coerência entre estruturação do currículo, práticas pedagógicas e avaliação”, “avaliação contínua e qualificadora dos processos de ensino e de aprendizagem.”

⁶ <https://guri.unipampa.edu.br/>

(UNIPAMPA, 2019, p. 29); “avaliação como processo contínuo, reflexivo e como recurso metodológico da formação” (UNIPAMPA, 2019, p. 36).

O documento traz uma seção específica que discute a avaliação, como já mencionado anteriormente, e ancora-se nos princípios da LDB: processual, cumulativa, contínua, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Mas o texto traz nesta seção o embasamento legal da instituição (Resolução 29/2011) e teórico, ancorado em Hoffmann (1995) e Sant’Anna (1995). Os autores explicitam que, por se “tratar de um processo interativo, por meio do qual os estudantes e professores aprendem sobre si mesmos, vivenciando a realidade do processo de ensino e de aprendizagem no ato próprio da avaliação”, deve apresentar como características ser mediador, reflexivo, cooperativo, integrado, abrangente e integrado (UNIPAMPA, 2019, p. 207). Ainda o texto defende que o processo seja realizado conforme o estabelecido no PPC e respeitando as especificidades e individualidades tanto dos componentes curriculares como dos sujeitos.

A busca pelo termo “autoavaliação” resultou em 16 citações, sendo uma, no sumário, “3.2 AUTOAVALIAÇÃO DO CURSO” e uma, na identificação do subcapítulo, com o mesmo título. As demais 14 expressões são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1: Autoavaliação no PPC de Ciências da Natureza

Autoavaliação	PPC 2019
Relacionada ao curso	II. propor procedimentos e critérios para a autoavaliação do Curso, prevendo as formas de divulgação dos seus resultados e o planejamento das ações de melhoria; (UNIPAMPA, 2019, p. 46) X. Utilizar os resultados das avaliações internas (Relatório da CPA, autoavaliação do curso, avaliação docente pelo discente e acompanhamento de egressos) e externas (Relatório de Avaliação do MEC) para o replanejamento do curso. (UNIPAMPA, 2019, p. 46) O NDE está organizando um instrumento de autoavaliação do curso, que será disponibilizado eletronicamente aos acadêmicos e docentes. A partir dessas avaliações o Coordenador do Curso pode ter um diagnóstico para auxiliar a corrigir eventuais falhas no processo, como forma de aprimoramento contínuo do curso. (UNIPAMPA, 2019, p. 48) No Âmbito local, o curso de Ciências da Natureza Licenciatura, mantém-se em permanente qualificação de suas ações, adotando práticas de autoavaliação em três instâncias: (UNIPAMPA, 2019, p. 214) II- O Núcleo Docente Estruturante (NDE), que se reúne periodicamente para atuar no desenvolvimento, autoavaliação e na concepção do curso, bem como no acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC. Estas avaliações têm por objetivo principal ampliar as bases de conhecimento acerca da estrutura, da organização e do funcionamento do curso e qualificar a ação pedagógica docente. (UNIPAMPA, 2019, p. 214)

Relacionada à avaliação institucional	A gestão do curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso, com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica e existência de processo de autoavaliação periódica do curso. (UNIPAMPA, 2019, p. 47) A autoavaliação institucional é promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), órgão colegiado permanente que tem como atribuição o planejamento e a condução dos processos de avaliação interna. (UNIPAMPA, 2019, p. 47) VIII. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional. (UNIPAMPA, 2019, p. 48) Além da autoavaliação institucional, a Coordenação do Curso utiliza a Avaliação de desempenho docente com participação discente. Esta avaliação é realizada semestralmente e que serve, além do acompanhamento da qualidade das práticas pedagógicas, para fins de progressão e promoção docente. (UNIPAMPA, 2019, p. 48) I. elaborar o Projeto de Autoavaliação Institucional em articulação com a comunidade acadêmica, com a Administração e com os conselhos superiores; (UNIPAMPA, 2019, p. 213) III. coordenar os procedimentos de construção, implantação e implementação da autoavaliação; (UNIPAMPA, 2019, p. 213) II. desenvolver o processo de autoavaliação no Campus, conforme o projeto de autoavaliação da Universidade e orientações da Comissão Central de Avaliação; (UNIPAMPA, 2019, p. 213)
--	--

Fonte: Unipampa (2019).

Com base na análise do PPC versão 2019, é possível perceber que a autoavaliação mencionada se relaciona a avaliação institucional, visando a melhorias na qualidade e demonstrando preocupação com a avaliação externa. Muitos excertos corroboram as ideias de Galdino (2011) um processo em que o curso/instituição analisa internamente o que é prioritário, “se a prioridade estabelecida tem valor, qual a razão e para quem tem valor”, identificando “acertos e equívocos, com vistas à reorganização das práticas cotidianas em conformidade com a missão institucional” (GALDINO, 2011, p. 8).

Constata-se a fragilidade em relação à menção da autoavaliação da aprendizagem. Este resultado já fora identificado na análise de versões anteriores do PPC. O estudo de Chaves, Bierhalz e Stoll (2020) descreve as perspectivas de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências do Rio Grande do Sul e indica como resultados a presença da temática avaliação da aprendizagem em menos de 10% do total de componentes curriculares, concentradas nos semestres finais das matrizes curriculares. Evidencia também a correlação entre a concepção avaliativa do PPC e o estabelecido na Lei no 9.494/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que versa sobre a prevalência dos resultados ao longo do percurso, com a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assegurando ao docente a autonomia universitária para definir os instrumentos de recuperação paralela, bem como aponta a fragilidade no que tange a autoavaliação da aprendizagem.

Em direta relação com o contexto deste estudo, a pesquisa de Stochero e Bierhalz (2019) analisou duas versões do PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza (2013 e

2017), identificando as concepções e as mudanças relacionadas à avaliação da aprendizagem. Constatou-se a redução da empregabilidade do termo avaliação da aprendizagem na atualização do documento, que passou de 13 para oito expressões. Também se identificou a preocupação com a avaliação externa do curso, justificado pela nota obtida na autorização e uma fragilidade com relação aos instrumentos avaliativos e as autoavaliações.

A pesquisa de Carvalho e Martinez (2005 p. 137) intitulada Avaliação formativa: a autoavaliação do aluno e a autoformação de professores, recorte da dissertação de mestrado, discute a respeito da possibilidade de “oferecer oportunidades para que o aluno se autoavalie, se o próprio professor não lida bem com autoavaliação do processo onde ele tem importante papel como mediador”. Entre o referencial teórico está Abrecht (1994), que diferencia as concepções avaliativas através da definição do papel do erro. Para o autor, a verificação dos conhecimentos adquiridos ao final de um período (avaliação somativa) implica na consideração do erro como uma “falta” definitiva de algo, pois não tem intenção de retomada. Já no enfoque da avaliação formativa, essa falta é apenas momentânea, pois o processo é cíclico, permeado pela retomada, onde o *feedback* e a autoavaliação são elementos-chave, exige dos envolvidos investimento e envolvimento.

A pesquisa de Carvalho e Martinez (2005) traz interessante elemento para pensarmos na possibilidade de rompimento com a concepção classificatória. Eles discutem que em muitos casos os docentes que atuam na formação de professores não possuem elementos/subsídios sobre uma avaliação formativa. Os autores alegam a existência de

um impasse, uma vez que, se por um lado, é clara a necessidade de que o professor reinterprete as teorias dos especialistas, produzindo uma teoria e uma ação diferente, que pode passar pela própria negação da teoria dos especialistas; por outro, ele somente consegue fazê-lo se já estiver de posse de um quadro teórico-epistemológico mínimo que lhe possibilite o acesso àquelas teorias (CARVALHO E MARTINEZ, 2005, p. 2).

Cabe refletirmos sobre o impasse ora apresentado e reforçado por Mello (2000) ao afirmar que ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende, nem a autonomia que não pôde construir. As palavras de Carvalho e Martinez (2005) e de Mello (2000) suscitam indícios importantes a serem pensados a respeito da avaliação nos cursos de formação de professores.

Autoavaliação nos planos de ensino

Assim como os PPC, os planos de ensino são documentos que orientam o processo ensino-aprendizagem; são inseridos no sistema, aprovados em comissão de curso e comissão local de ensino, discutidos com a turma no início do semestre e reestruturados sempre que necessário pelo caráter flexível. O modelo de plano de ensino adotado no curso possui como estrutura: Dados de identificação, Ementa, Objetivos, Metodologia, Avaliação do processo de ensino e aprendizagem, Atividades de recuperação preventiva do processo de ensino e aprendizagem, Conteúdo programático e Cronograma, Atendimento aos alunos e Referências básicas e complementares.

Os resultados apresentados nesta seção foram construídos a partir da análise das seções: Avaliação do processo de ensino e aprendizagem e Atividades de recuperação

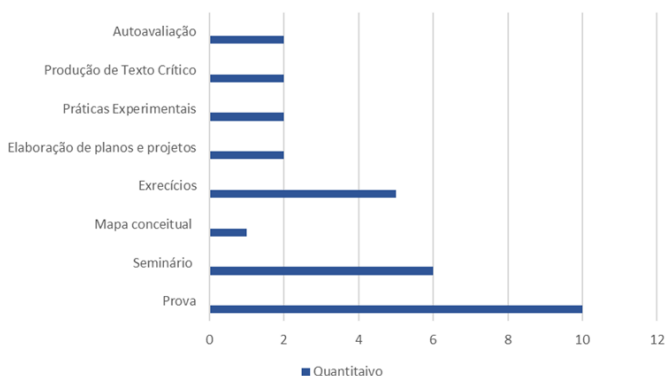
preventiva do processo de ensino e aprendizagem, de 18 componentes, referentes ao segundo semestre de 2021, com a intenção de verificar se apresentavam informação sobre autoavaliação complementares ao PPC.

Dos 18 componentes ofertados no semestre, 2 não constavam o plano de ensino no sistema e 3 não especificam as estratégias avaliativas adotadas, o que resulta em uma amostragem de 13. O resultado em relação às estratégias avaliativas pode ser observados no gráfico 1.

Três aspectos do gráfico merecem ser explorados. O primeiro diz respeito à utilização da prova, 10 dos 13 planos. Em nenhum dos planos é prevista apenas a prova, sempre esta associada a outras estratégias, bem como não consideramos que apenas o instrumento represente a concepção avaliativa do curso. O segundo aspecto diz respeito à diversidade de instrumentos, além do expresso no gráfico constam de forma individual produção de vídeos, participação em aulas, utilização de simuladores, pesquisa, produção de histórias em quadrinhos, ilustrações, glossário e fórum.

O terceiro aspecto indica a fragilidade do desenvolvimento da autoavaliação de forma geral e em específico na área específica de formação (Química, Física, Biologia), os dois componentes que a preveem são da área da educação e um deles tem sua ementa específica para o tema avaliação. Compreendemos que a autoavaliação não é protagonista entre os instrumentos empregados no curso, tampouco podemos afirmar ser desenvolvida, pois o fato de estar ou não previsto no plano de ensino não significa que os docentes a promovam, mas com certeza sinalizam urgência na discussão.

Gráfico 1: Estratégias avaliativas mencionadas nos planos de ensino



Fonte: Planos de Ensino Sistema Guri (2021).

Cabe considerarmos que, ao ingressarem no curso de formação inicial, os sujeitos trazem saberes sobre o ser professor, a escola, ensinar, aprender e avaliar. Todos carregamos vivências de um processo formativo anterior, da educação básica e, muitas vezes, de outros cursos superiores, o que possibilita afirmar que carregamos uma identidade avaliativa.

Como defendemos uma identidade avaliativa em constante reconstrução, urge que sejam oportunizadas experiências alinhadas à concepção formativa, ancoradas na análise crítica e autocrítica, no incremento da autonomia do aluno e na formação de pessoas responsáveis com seu processo. Para tal, justifica-se a necessidade de potencializar a participação do aluno nos processos avaliativos, sejam eles de autoavaliação, coavaliação e/ ou avaliação partilhada (Pastor-López et al., 2005).

Considerações finais

Esta escrita intencionou refletir sobre o desenvolvimento de avaliações na perspectiva formativa na formação de professores e as implicações destas vivências na constituição da identidade docente. Para tal, analisou-se os documentos oficiais do Curso Ciências da Natureza - Licenciatura da UNIPAMPA, *campus* Dom Pedrito, sendo eles o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), versão 2019 e os planos de ensino 2021-2.

Em todo e qualquer curso, o ato de avaliar deve cumprir a legislação vigente, e a análise comprovou que as concepções avaliativas, definições, elementos indicadores de avaliação estão fundamentados na LDB 9.394/96 e na resolução da instituição.

No que tange a questão específica da autoavaliação, na análise do PPC verificou-se uma preocupação em especificar os aspectos da avaliação interna muito atrelada à avaliação externa (autorização, reconhecimento, ENADE), direcionada para a obtenção de um conceito/nota final que seja satisfatório com relação ao desempenho do curso, e demonstra uma menor preocupação com autoavaliação da aprendizagem dos futuros professores.

Na análise dos planos de ensino, destaca-se a diversidade de instrumentos avaliativos e a fragilidade com a previsão da autoavaliação, pois é sabido haver uma tendência em repetirmos, principalmente nos anos iniciais da docência, o que vivenciamos durante a formação. Dessa forma, a intenção de romper com modelos avaliativos classificatórios e excludentes e construir uma identidade avaliativa de autonomia e reflexão parecem não estarem condizentes.

Por fim, considera-se que este estudo possa contribuir com as discussões acerca da avaliação na formação inicial de professores de Ciências da Natureza, sinalizando a importância das comissões de curso, núcleos docentes, estarem conscientes da importância em investir tempo nas discussões sobre a identidade avaliativa, promovendo formações continuadas no coletivo a partir de problemáticas do cotidiano formativo.

Referências bibliográficas

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Trad. José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto: Edições ASA, 1994 (Coleção: Práticas Pedagógicas).

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 de mai de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em 23 de mai de 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em 11 de jun de 2021.

CARVALHO, Lizete. Maria. O. de; MARTINEZ, Carmem Lídia.P; **Avaliação formativa**: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. Ciência & Educação (Bauru) [en linea]. 2005, 11 (1), 133-144 [fecha de Consulta 28 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1516-7313. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019517011>.

CHAVES, Letícia Leite; KRAUSE BIERHALZ, Crisna Daniela; STOLL, Vitor Garcia. Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso da Licenciatura em Ciências da Natureza. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 12, n. 37, p. 956-978, dec. 2020. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2815>>. Acesso em: 26 nov. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2815>.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora; 1997.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GALDINO, Mary Neuza Dias. **A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão**. Fundação CESGRANRIO/Universidade do Grande Rio (2011). Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0399.pdf>.

LÓPEZ-PASTOR, Victor Manuel; GONZÁLEZ, Marta Pascual; BARBA MARTIN, José Juan. (2005). **La participación del alumnado en la evaluación**: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. Tandem: Didactica

de la educación física, 17, 21-37.

MELLO, Guiomar Namo de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo em Perspectiva [online]. 2000, v. 14, n. 1 [Acessado 28 Novembro 2021] , pp. 98-110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-8839200000010001>>.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos: Petrópolis** RJ: Ed Vozes, 1995.

STOCHERO, Emanuelle Boeno; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. **LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: PERSPECTIVAS LEGAIS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.** In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação / organização: Antônio Flavio B. Moreira; Claudia Fernandes; Débora Barreiros; Maria Inês Marcondes; Rosanne.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico - do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Ciências da Natureza - Licenciatura.** Dom Pedrito, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%C3%A7ncias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

WHO - World Health Organization. Coronavirus Disease

(COVID-19) Dashboard, [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://covid19.who.int/region/amro/country/br>>. Acesso em: 12 out. 2020.

Necessidades formativas no contexto das licenciaturas a distância: um estudo a partir do perfil de recém-ingressos

Ercules Laurentino Diniz¹

Valter Ferreira Rodrigues²

Maria das Graças de Almeida Baptista³

¹ Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Professor de Biologia na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Tutor de Educação a Distância na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ercules.diniz@hotmail.com lattes: <http://lattes.cnpq.br/8467645983163709>

² Graduado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE/MG). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: valter.rodrigues@academico.ufpb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7804933907112231>

³ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói). Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP/Campinas). Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). E-mail: mgabaptista2@yahoo.com.br lattes: <http://lattes.cnpq.br/6920726647813120>

Resumo

Os cursos a distância continuam sendo uma opção, por vezes a única, para estudantes que residem distante dos grandes centros urbanos. De igual modo, adultos já inseridos no mercado de trabalho contemplam, na educação a distância, a oportunidade de obter formação em nível superior. No estudo em questão, os profissionais em formação estarão habilitados para o exercício da docência e, portanto, apresentam-se reflexões acerca da formação de professores a partir da modalidade EaD (Educação a Distância). O trabalho tem, por objetivo, identificar o perfil dos sujeitos recém-ingressos na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba. A partir de uma metodologia qualitativa que teve, como instrumento de coleta de dados, formulários elaborados a partir do *Google Forms*, foram recolhidas 124 respostas dos discentes matriculados no primeiro semestre da Licenciatura em questão. Os resultados apontam, entre outros aspectos, um perfil consideravelmente heterogêneo dos estudantes e a possibilidade de conciliar trabalho e estudos como uma das principais causas que motivam a escolha pela educação a distância. As informações obtidas permitem fazer um diagnóstico dos estudantes recém-ingressos e serão fundamentais para que os envolvidos com a Licenciatura ora referida possam desenvolver estratégias que atendam às necessidades formativas dos sujeitos em questão.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Formação de professores. Educação a distância.

Abstract

Distance learning courses continue to be an option, sometimes the only one, for students who live far from large urban centers. Likewise, adults already in the labor market consider distance education the opportunity to obtain higher education. In the study in question, the professionals in training will be qualified to practice teaching and, therefore, we direct our reflections towards the training of teachers based on the EaD modality. The work aims to identify the profile of subjects recently enrolled in the Degree in Biological Sciences at a Distance at the Federal University of Paraíba. Based on a qualitative methodology that had as a data collection instrument, forms developed from google forms, 124 responses were collected from students enrolled in the first semester of the degree in question. The results point out, among other aspects, a considerably heterogeneous profile of students and the possibility of reconciling work and studies as one of the main reasons for opting for distance education. The information obtained allows us to make a diagnosis of the newly enrolled students and this will be essential for those involved with the aforementioned Degree, to be able to develop strategies that meet the training needs of the subjects in question.

Keywords: Formative needs. Teacher training. Distance education.

Introdução

Ao longo dos últimos dez anos, o trabalho desenvolvido junto aos estudantes do Curso de Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, na condição de tutor, tem possibilitado a identificação de fenômenos básicos da educação a distância quando voltada para os cursos de licenciatura. Nesse universo, as relações estabelecidas prioritariamente a partir dos ambientes virtuais – *Aprendizagem Virtual, Mediação Pedagógica e Formação de Professores* – são percebidas a partir das contradições entre o que nos aponta a literatura e o que ocorre na prática.

Nicolodi (2013, p. 33) nos adverte acerca da importância de “ampliar o olhar e os estudos sobre a modalidade a distância para qualificar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nos cursos de formação de professores” e é exatamente isso o que pretendemos ao apresentar um perfil dos estudantes da graduação em questão.

A Licenciatura em questão já chegou a ofertar vagas em 11 Polos, sendo 9 no estado da Paraíba (Alagoa Grande, Araruna, Cabaceiras, Conde, Duas Estradas, Itaporanga, Lucena, Pombal, São Bento) e dois no estado da Bahia (Camaçari e Jacaraci). Entre os municípios contemplados, constam tanto aqueles mais próximos aos grandes centros urbanos, como os mais distantes. Com o passar dos anos e as constantes mudanças nas políticas relacionadas à Educação a Distância, essa oferta de vagas passou a contemplar um número inferior de cidades.

Como exemplo desses municípios, temos o Conde, localizado no litoral do estado da Paraíba, distando 35 quilômetros da capital João Pessoa, o qual, segundo dados do IBGE, tem uma população de 21.400 habitantes. O Polo de

Apoio Presencial fica situado na Secretaria Municipal de Educação e é equipado com um laboratório de informática, uma biblioteca e uma sala de aula. Em uma região mais distante, temos o município de São Bento, que fica a 396 quilômetros da capital João Pessoa, com uma população de 30.879 habitantes, e tem na fabricação de redes sua maior fonte de renda. O Polo de Apoio Presencial conta com um laboratório de informática, uma biblioteca e duas salas de aula.

Atualmente, o curso ainda dispõe de Polos distribuídos em todas as regiões do Estado, que proporcionam oportunidade de formação tanto a estudantes que residem próximo aos dois maiores centros urbanos – João Pessoa e Campina Grande – quanto aos lugares mais isolados. O ano de 2021 representa um marco nessa história, justamente pela nova oportunidade de ingresso de estudantes após um longo período sem entradas.

Criado em 2008, o curso não contava com o ingresso de discentes há alguns semestres, mas voltou a recebê-los em 2021. Oriundos de todas as regiões paraibanas e dos contextos econômico, educacional, social dentre outros, encontram-se em um ambiente acadêmico que os impele a uma significativa mudança de comportamentos.

Tendo uma educação básica no contexto do ensino presencial, ao ingressarem em cursos a distância, os alunos precisam de significativa capacidade de adaptação diante de dois importantes acontecimentos: além de uma mudança de nível acadêmico e a migração dos ambientes presenciais para os virtuais. Por isso, a instituição que oferta cursos nessa modalidade deve “prestar especial atenção a outras necessidades e questões criadas pelo trabalho a distância, tais como sensação de isolamento e problemas

potenciais no acesso aos recursos” (PALLOFF; PRATT, 2004, p.82).

O presente trabalho tem por objetivo identificar o perfil dos sujeitos recém-ingressos na Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba. Acreditamos que se trata de um diagnóstico importante, a partir do qual será possível encontrar elementos necessários ao processo de elaboração de estratégias futuras que possam atender às necessidades formativas dos estudantes em questão.

Inicialmente, apresenta-se uma reflexão acerca dos fenômenos citados no primeiro parágrafo; a seguir os aspectos metodológicos; os resultados da pesquisa, finalizando com as considerações finais, apresentando os limites do trabalho proposto. Reconhecemos que se trata de um fenômeno em constante modificação e com diversas nuances, dados os diferentes contextos em que as formações ocorrem. Ainda assim, acreditamos que as informações aqui apresentadas podem ser úteis à elaboração de estratégias adotadas por outros cursos de formação de professores a distância.

Aprendizagem virtual e as TDIC

Grande parte das transformações pelas quais o mundo passa atualmente diz respeito à influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Seja na economia, na mídia e até mesmo nas relações interpessoais, a sua constante evolução tem exercido um papel importante no tempo em que vivemos.

As referidas tecnologias são meios pelos quais o fluxo de informação transita e tais informações se constituem em conteúdos das mais diversas áreas e que podem ser

acessados por estudantes em diferentes tempos e lugares. Na tentativa de descrever a nossa ação em tempos de tanta informação, Han (2018, p. 36) assim o faz:

Hoje não somos mais destinatários e consumidores passivos de informação, mas sim remetentes e produtores ativos. Não nos contentamos mais em consumir informações passivamente, mas sim queremos produzi-las e comunicá-las ativamente nós mesmos. Somos simultaneamente consumidores e produtores. Esse duplo papel aumenta enormemente a quantidade de informação. A mídia digital não oferece apenas uma janela para o assistir passivo, mas sim também portas através das quais passamos informações produzidas por nós mesmos.

Não poderia ser diferente no campo da Educação; o que enxergamos atualmente é um avanço constante das inovações tecnológicas utilizadas para fins pedagógicos, de tal forma que as maneiras de ensinar e aprender passam por mudanças consideráveis e, diante do cenário inesperado propiciado pela pandemia, a aceleração dessa metamorfose é um filme que ganha novas cenas.

Palfrey e Gasser (2011) apresentam um excelente panorama dessa realidade que nós experimentamos ao relatar as mudanças pelas quais os chamados “nativos digitais” têm passado nessa que é denominada a “Sociedade da Informação”. Diferentemente dos alunos considerados imigrantes digitais, esses jovens e adolescentes apresentam habilidades diferenciadas relativamente ao uso de cada novidade tecnológica que surge todos os dias e que têm transformado, em muitos casos, o âmbito escolar em um espaço de conflito entre estes e seus professores, estes, em muitos casos, despreparados para lidar com tal situação.

Neste contexto, questionamos em que momento esses conflitos se materializam? Muitos professores ainda resistem ao uso de determinados recursos para fins pedagógicos. Alguns não acreditam, por exemplo, que os seus estudantes podem aprender algo enquanto ouvem música e leem um livro simultaneamente. Muitos educadores também consideram que o uso do computador por parte dos adolescentes tem sempre propósitos recreativos, de modo que consideram seu uso um desperdício de tempo.

Para os adolescentes, o processo parece ser invertido. É na escola, vista como desestimulante, que alguns acreditam não aprender nada e nas mídias digitais que eles veem a melhor forma de aprender, aliando, inclusive, entretenimento e aprendizagem.

E aqui chegamos a uma discussão pertinente: o que seria de fato o “virtual”? É mesmo um sinônimo de algo que não existe? Caso a resposta seja sim, as implicações parecem ser graves, uma vez que, ao estarmos adotando as expressões “aprendizagem virtual”, “ambientes virtuais”, “comunidades virtuais” e outros tantos, estaríamos falando de espaços restritos às máquinas, e que na prática não constituem uma realidade.

A fim de dar uma resposta ao referido questionamento, torna-se pertinente recorrermos a Lévy (2003). Este nos leva a ver o virtual não como contrário do real, e consequentemente como algo que não existe, mas, sim, enxergá-lo como contrário do atual, ou seja, algo que existe em potência. Para Colli (2010) “estabelece-se aí a dialética virtual-real, na qual a denominada realidade virtual passa a ser o palco”, mas essa ideia não parece ser tão clara para muitos de nós.

Em outro livro, Lévy (1999) aponta a importância da EAD nesse contexto. Para ele, a EAD apresenta “um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”, gerando assim uma nova compreensão do que vem a ser a aprendizagem virtual.

A aprendizagem virtual não está relacionada apenas ao uso, por parte dos alunos, das *TDIC*, visto que, para além de saber ligar um computador, estar familiarizado com algumas de suas funcionalidades, ou mesmo utilizar uma plataforma com fins pedagógicos, falamos aqui em termos de competência para apreender os conteúdos ensinados em meios virtuais.

Há muito está disseminada, entre nós, a expressão “Letramento Digital”, vista por Xavier (2011) como a capacidade do indivíduo de exercer “ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital”, levando-nos a enxergar tal letramento como sinônimo de habilidade no uso das tecnologias digitais.

Para além do letramento digital, Behar (2013, p. 73) nos leva ao conceito de “Fluência Digital”, segundo o qual é fluente, digitalmente, aquele que, além de estar familiarizado com as *TDIC*, ainda apresenta a capacidade de fazer uso crítico delas.

Neste contexto, o sujeito com potencial para aprender de forma virtual não é dotado apenas de habilidades voltadas ao domínio tecnológico, de modo que este o capacita a buscar informações confiáveis, construir uma rotina de estudos; ter a consciência de que copiar e colar a atividade dos colegas é um crime e que a adoção dessas e de outras atitudes são fundamentais para que a aprendizagem virtu-

al possa realmente se processar.

Não podemos descartar, portanto, a influência do estudante neste processo, posto que ele precisa estar apto ao desenvolvimento da denominada aprendizagem autônoma. Palloff e Pratt (2004) usam o termo Heutagogia para designar a habilidade em questão; tal denominação surge para designar o estudo referente à aprendizagem construída pelo próprio aluno, sendo este capaz de definir os rumos de seus estudos, cabendo ao professor apenas propor elementos para que esta aprendizagem possa ocorrer de fato.

Belloni (2015) apresenta duras críticas aos modelos de ensino a distância que, para ela, focam nos processos de ensino (planejamento, produção de materiais) e parecem deixar em segundo plano as questões referentes à aprendizagem (condições de estudo e níveis de motivação).

A crítica é bastante pertinente, uma vez que a criação desenfreada de cursos a distância no nosso país – num contexto em que as instituições particulares assumem grande responsabilidade nesse processo – parece ter levado a uma despreocupação com o que é realmente mais importante: a aprendizagem do estudante.

É fato que a disseminação do acesso aos cursos superiores, às formações continuadas e aos cursos de curta duração deve ser valorizada, ainda mais quando se trata de um país onde o acesso à educação, embora tenha tido considerável avanço nos últimos anos, ainda deixa a desejar.

No entanto, a ânsia por aumentar o quantitativo de estudantes do ensino superior não deveria promover um distanciamento entre o que é concebido na literatura como

educação a distância e como ela se processa na prática. Alguns dos princípios básicos da modalidade, por exemplo, o atendimento personalizado ao estudante, é, por vezes, desrespeitado como decorrência do número elevado de estudantes proporcionalmente ao de professores e tutores que atuam nesse contexto.

É interessante destacar a importância dos ambientes virtuais nesse processo. Em se tratando destes, acredita-se ser o *Moodle* o de mais sucesso em todo o mundo. Um espaço que permite discussões de forma assíncrona por meio dos fóruns, ou seja, sem que os indivíduos estejam todos on-line simultaneamente, mas também permite discussões síncronas por meio dos chats, onde os participantes estão todos on-line ao mesmo tempo.

Também existe possibilidade de que textos sejam escritos de forma colaborativa por meio dos *Wikis* e os alunos podem enviar suas tarefas para que elas sejam corrigidas com o devido *feedback*. Questionários, enquetes, envio de textos ou mesmo vídeos são algumas das possibilidades a serem trabalhadas em cursos que utilizem o *Moodle* como suporte.

Um dos grandes desafios constitui exatamente em familiarizar os indivíduos com a plataforma, uma vez que ela será utilizada ao longo de todo o curso e é a partir dela que o estudante terá contatos com professores e tutores, bem como com os conteúdos das disciplinas ofertadas em cada semestre.

Mediação pedagógica nos ambientes virtuais

Para que os cursos à distância possam acontecer na prática, além dos requisitos necessários à realização de qual-

quer graduação, a presença de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é fator fundamental, posto que, nele, a maioria das atividades pedagógicas estará situada. Portanto, é de suma importância a escolha de uma plataforma que propicie a maior e melhor interação possível entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são definidos por Pereira *et al* (2007) como “mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir a interação entre os atores do processo educativo”, dispondo, portanto, de um complexo arsenal de recursos utilizados para fins pedagógicos.

O *Moodle*, ambiente virtual utilizado na Licenciatura em questão, foi criado em 1999 e constitui uma expressão formada pelas iniciais da frase *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou seja, Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos. Ele foi desenvolvido a partir da tese de doutorado do australiano Martin Dougiamas e tem sido utilizado em diversas partes do mundo com base em um potencial pedagógico extraordinário.

Por mais que os estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas à Distância tenham à sua disposição, a partir das bibliotecas situadas nos Polos de Apoio Presencial, livros referentes às disciplinas cursadas, bem como módulos impressos elaborados especificamente pelos professores, sem dúvida alguma é ao ambiente virtual que eles dedicam a maior parte do seu tempo.

Prado (2006) aponta os elementos constituintes da mediação pedagógica sob o seu ponto de vista. Para ela, os materiais, as atividades e as interações devem fazer parte

de um curso a distância e precisam funcionar de tal forma que haja uma articulação entre o processo de ensino-aprendizagem.

Entre os materiais, devem estar livros, revistas, sites, filmes e vídeos que possam ampliar o leque de fontes a serem consultadas pelos estudantes, e deve haver também informações a respeito da organização do curso em que eles estão inseridos.

Em relação às atividades, elas devem ser ligadas ao cotidiano dos estudantes, de preferência sob a forma de situações-problema ou de projetos. Por último, as interações, que possibilitam ao estudante de educação a distância participar de um processo de aprendizagem colaborativa.

Em todo esse processo, Prado (2006) esclarece que “comunicar no ambiente virtual do curso é fundamental para o professor intervir e orientar de maneira significativa”, o que aumenta a responsabilidade do professor de educação a distância e, quando não acontece, compromete o processo de aprendizagem do estudante.

Tratando das ferramentas disponíveis nas plataformas virtuais, os fóruns são espaços que procuram simular o ambiente da sala de aula presencial e, como uma roda de conversa virtual, constitui um importante momento no estímulo à formação de opiniões, tendo em vista que, a partir das postagens do professor, do tutor e dos demais estudantes, é provável que o indivíduo se sinta compelido a participar.

Até quando se ausenta dos fóruns, o estudante pode passar por um processo de aprendizagem vicária, ou seja, é possível que, ao ler as respostas dos colegas, bem como

as intervenções de maior cabedal teórico colocadas pelo professor, ele também adquira conhecimento.

Vale ressaltar outras ferramentas, como as webconferências, a possibilidade de acompanhar videoaulas, os *wikis* (ferramentas de construção de texto de forma colaborativa), entre outras.

Formação de professores em cursos a distância

Existem críticas quanto ao uso da Educação a Distância na formação de professores, como as desenvolvidas por Giolo (2008), ao afirmar que os educadores atuarão em salas de aula não como alunos virtuais, mas com estudantes vivos em que serão necessários saberes e habilidades adquiridas na prática da convivência. Por outro lado, autores como Borges e Reali (2012) apresentam a EAD como um sistema que traz reflexos positivos na prática docente, tornando o ensino mais interessante, além de implicar a expansão territorial e a facilidade temporal.

O fato é que a Educação a Distância, concebida como modalidade de ensino, tem cumprido um papel na formação de professores. E, conforme sinaliza Mello (2000), é urgente investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes.

As licenciaturas têm sido procuradas por aqueles que já convivem com o cotidiano escolar, mas exercem suas funções sem a devida formação. Estes são adultos que já atuam no chão da escola e os cursos devem levar em consideração a necessidade de adequação para tais profissionais. Vale salientar que a falta de tempo disponível para formações também constitui um grande problema para os pro-

fessores e um curso em plataforma virtual é uma opção, inclusive para a formação continuada desses profissionais. Muitos são os estudantes que concluem suas licenciaturas sem a necessidade de sair de suas casas todos os dias, somente indo aos polos de apoio presencial quando se faz necessário.

No entanto, a eficácia do ensino a distância não fica restrita à formação continuada. Diversos cursos EAD se apresentam como uma opção no que diz respeito à formação inicial de docentes.

É preciso pensar que o ensino para adultos apresenta muitas particularidades. Knowles (1970) usa o termo *andragogia* para especificar tais peculiaridades e afirma que, dentre outras, os alunos adultos devem saber o porquê de precisarem aprender algo novo, antes de passar a aprendê-lo; querem ver suas experiências como valiosas aos olhos de quem os ensinam e ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Com tantas características próprias do processo de ensino-aprendizagem para adultos, não surpreendem as dificuldades enfrentadas ao se propor uma nova forma de ensiná-los e o fato de muitos não se interessarem por cursos na modalidade a distância. Existem outros problemas nos cursos de licenciatura a distância e que não estão relacionados necessariamente à falta de estrutura oferecida pelo curso aos discentes, mas também à falta de afinidade com a modalidade.

As plataformas virtuais aproximam os alunos das tecnologias digitais e promovem o desenvolvimento de habilidades. De fato, ser aluno EAD é familiarizar-se, entre outros aspectos, com a utilização de vídeos e a prepara-

ção de aulas em *Powerpoint*, a leitura de textos digitais, o trabalho com textos de escrita colaborativa, chamados de *wikis*. Desta maneira, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, o professor terá uma aproximação maior com ferramentas que poderão melhorar consideravelmente suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, eventuais entraves nas licenciaturas oferecidas na modalidade a distância podem causar prejuízos irreversíveis a esses profissionais no que diz respeito à qualificação pedagógica, entre eles, contribuir para a permanência desses profissionais no campo dos “migrantes digitais”, de acordo com Prensky (2001), uma vez que não falarão a mesma língua de seus alunos – os “nativos digitais” – que, entre outras características, aprendem por meio de modalidades diversas, como o hábito de estudar e ouvir música simultaneamente e têm pouco hábito de leitura.

Outra questão é afeta aos altos índices de evasão em todos os cursos de ensino a distância. Almeida (2007) aponta pelo menos cinco fatores que podem levar à desistência: fatores situacionais, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho. No que se refere aos problemas com a tecnologia, destaca-se a falta de computador e de acesso à internet, ou mesmo a falta de habilidade para o uso das tecnologias.

Sobre a implantação de cursos, um fator bastante recorrente na história da educação brasileira e que pode vir a ocorrer na educação a distância refere-se à importação de modelos, sejam americanos, europeus ou asiáticos. A inserção de tecnologias digitais, de um modo geral, não pode ser feita ignorando o contexto local. Sendo assim, proble-

mas como acesso à internet, e que não são realidade em muitos países dos continentes citados, são uma constante em todas as regiões brasileiras e constituem entraves ao bom andamento dos cursos.

Vale salientar também que, em relação à formação docente, a busca por um número cada vez maior de formados sem a necessidade de ocupar os espaços físicos das universidades pode fazer com que o processo de expansão do ensino a distância ocorra de forma atropelada, como em outros momentos da história do país.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, posto que as respostas obtidas a partir de formulários foram analisadas dentro dos contextos em que os sujeitos estão situados, uma vez que cada indivíduo não pode ser considerado um sujeito isolado, mas um ente cujas respostas estão influenciadas pela realidade em que está inserido.

Para Minayo (2016, p. 20), “o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes”. Por isso que não é possível observar as informações aqui obtidas ignorando as diferentes origens sociais, as cidades em que os entrevistados vivem ou mesmo o fato de estarmos passando pela maior crise sanitária dos últimos anos.

Trata-se de uma pesquisa com raízes no materialismo histórico-dialético, em que, segundo Triviños (2015, p. 129), o pesquisador busca as causas da existência do fenômeno, “procurando explicar sua origem, suas relações, suas mu-

danças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana”. Assim, a pesquisa bibliográfica a partir de autores que pesquisam o fenômeno educativo sob a mesma concepção de homem, mundo e história, constitui importante etapa do estudo aqui apresentado.

Os questionários, elaborados a partir do *Google Forms*, foram respondidos por 124 estudantes da disciplina de Fundamentos Antropofilosóficos da Educação, recém ingressos no primeiro semestre da Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba, distribuídos por cinco polos de apoio presencial que contemplam, além da cidade sede, as localidades circunvizinhas, abrangendo todas as regiões do Estado da Paraíba.

A utilização do *Google forms* deu-se pelo fato de apresentar as seguintes características apontadas por Da Silva Mota (2019, p. 373) : “possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido, as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios”, esses fatores mostram-se fundamentais, principalmente em um contexto de pandemia em que o acesso aos pesquisados de modo presencial encontra-se impossibilitado.

No questionário, foram levantadas as seguintes questões: 1. *Como você define o seu gênero?* 2. *Você está atualmente empregado/a?* 3. *Em caso de resposta afirmativa, qual profissão exerce?* 4. *Por que você escolheu o curso e quais as suas expectativas?* 5. *Você sempre quis ser professor/a?*; e as respostas obtidas foram analisadas através da perspectiva dialética em que, segundo Ghedin e Franco (2011, p.118), “sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de

modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática”. Assim, acreditamos escapar de visões deterministas de acordo com as quais a realidade, além de ser exatamente do modo que se apresenta aos nossos olhos, é imutável.

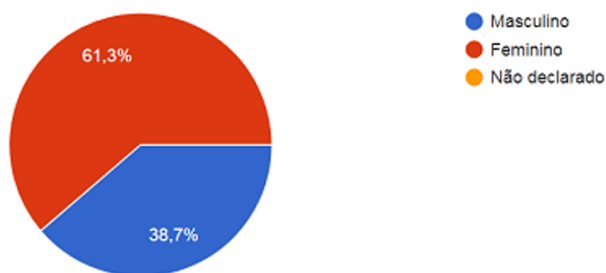
A EAD em Biologia: contexto e perspectivas dos recém ingressos

Acerca do gênero dos recém-ingressos, o gráfico a seguir nos mostra que eles são, em sua maioria, mulheres. Acreditamos que além da histórica construção da carreira docente como sendo propriamente uma carreira feminina, as mulheres que pretendem conciliar suas rotinas com as atividades acadêmicas encontram, nos cursos a distância, a oportunidade mais adequada.

Entre os trabalhos em que são traçados os perfis dos estudantes de educação a distância, a afirmação da predominância feminina na condição de estudantes se faz constante. Entre as razões para isso estão as apontadas por Da Luz (2013), segundo a qual o “EAD possibilita à mulher conciliar seus estudos com as atividades de casa, com o cuidado dos filhos e outras rotinas domésticas”. De igual modo, Godoi e Oliveira (2016) ressaltam que o público nesses cursos é formado majoritariamente por mulheres.

Portanto, não ser diferente com a graduação em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba. No período em questão, os números apontam que 61,3% dos estudantes ingressos são mulheres, o que constitui 76 dos 124 estudantes que responderam ao formulário.

Gráfico 1: Gênero dos estudantes recém-ingressos.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A experiência também nos mostra que o referido curso tem sido procurado por estudantes que já exercem atividades profissionais, em alguns casos, em áreas que apresentam pouca ou nenhuma relação com a docência. Sendo assim, os estudantes foram questionados quanto às suas respectivas atuações profissionais quando do período do ingresso no curso.

Ao discorrerem sobre a importância da educação a distância no contexto da formação continuada, Moore e Kearnsley (2013, p. 87) afirmam:

A participação da educação profissional continuada (continuing professional education – CPE) é essencial para que praticantes, como contadores, profissionais de saúde, assistentes sociais, advogados e corretores imobiliários, possam atualizar os conhecimentos e desenvolver suas aptidões. Bilhões de dólares são gastos anualmente por profissionais e suas organizações empregatícias com a CPE, e uma proporção crescente disso é gasta em programas de educação a distância. Essa opção é especialmente atraente para muitos profissionais, para quem o

tempo entre o escritório e o local das aulas ou o treinamento residencial representa perda de renda.

Ainda que, no contexto da pesquisa, estejamos nos referindo à formação inicial e que os profissionais supracitados não sejam professores em capacitação, tanto em uma situação quanto na outra, a educação a distância mostra-se como uma modalidade capaz de assegurar formação aos indivíduos.

A maioria dos estudantes está conciliando os estudos com o desenvolvimento de atividades profissionais. O número chega a 47,6%, podendo estender-se a 62,9% quando consideramos aqueles que fazem trabalhos provisórios, autônomos e *freelancer*, superando, assim, o índice de estudantes que afirmaram não estarem empregados durante o período em que foram questionados.

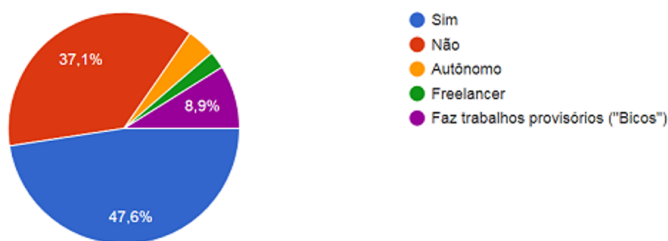
Santos (2016, p.129) lembra-nos que a EAD oportuniza “conciliação do horário de trabalho com a formação profissional”. Estamos falando de estudantes que, além de não terem possibilidade ou desejo de deixarem as suas residências, não podem abandonar os seus respectivos trabalhos. Temos, portanto, agentes comunitários de saúde; assistentes administrativos; auxiliar de serviços gerais; enfermeiros; policiais; agricultores; técnicos em laboratório; psicólogos; merendeiras e outros tantos profissionais que, na busca pela formação de nível superior, aceitam o desafio de adaptarem-se a uma rotina de trabalho/estudo pelos próximos quatro anos.

Não podemos ignorar que, no momento em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, ainda vivíamos a crise sanitária e econômica provocada pela pandemia de covid-19. Tal fato se torna relevante dado o aumento significativo do

número de desempregados e a procura de muitos brasileiros por trabalhos informais, em um contexto tão adverso, de modo que muitos foram obrigados a abandonar suas respectivas fontes de renda para dedicar-se exclusivamente aos estudos, fato que não se configura como uma opção viável.

Do ponto de vista pedagógico, um perfil tão diverso impõe desafios ao curso e, portanto, professores, tutores e todos os responsáveis pela referida Licenciatura devem levar em consideração tamanha heterogeneidade e, por isso, consideramos esse diagnóstico fundamental para a definição de estratégias futuras.

Gráfico 2: Atual ocupação profissional dos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Segundo dados da pesquisa, as ocupações profissionais dos ingressos são as seguintes: administrador; advogado; agente comunitário de saúde; agente de combate às endemias; agente de documentação; agente de limpeza; agricultor; analista de sistemas; artesã; assistente administrativo; atendente de loja; auxiliar de consultório odontológico; auxiliar de escritório; auxiliar de serviços gerais; balconista;

call center; confeitadeira; empresária; enfermeiro; escrevente de cartório; gerente; intérprete de libras; marceneiro; músico; policial militar; produtora cultural; psicóloga; representante comercial; servidor público; supervisora escolar; técnica de enfermagem; técnico de laboratório; técnico em agropecuária; vendedora; e vigia.

Segundo os entrevistados, seguem as razões que motivaram o ingresso no referido curso: “Pela oportunidade de cursar um curso superior em uma Universidade Federal sem precisar me deslocar para outra cidade”; “Afinidade e forma de ensino compatível com meu tempo”; “Entre os cursos que foram ofertados, Ciências Biológicas foi o qual me identifiquei e espero concluí-lo e aprender o essencial da biologia”; “Pela oportunidade de fazer online”; “Eu escolhi esse curso em EaD, pois é uma modalidade bastante flexível quanto ao horário, e nos permite nos graduar sem ter que nos locomover todos os dias para uma sala fixa”; “Sempre me identifiquei com Biologia, antes eu cursava Ciências agrárias, hoje estou muito feliz por estar cursando biologia”; “Distancia das cidades com faculdade e tempo para estudar, dos cursos que encontrei em EaD, biologia foi o que mais me identifiquei”; “Porque é mais uma oportunidade de me inserir no mercado de trabalho”; “Por guardar alguma relação com a área que já atuo”; “Escolhi pela oportunidade de fazer um curso a distancia”; e “Dentro dos cursos ofertados, esse é o que mais me identifico”.

Entre as razões que motivaram o ingresso no referido curso, a mais relevante é a impossibilidade de deslocamento da cidade de origem ou residência. O que pode, nesse contexto, tornar-se uma preocupação é o fato de haver pouca identificação com a Licenciatura, isso porque o anseio de concluir uma formação em nível superior poderia

ter sido atendido por um bacharelado, por exemplo. No entanto, sendo os cursos de formação de professores as únicas opções, os estudantes podem se submeter a eles impelidos apenas pela falta de opção.

Nesse sentido, a última das questões lançadas tornou-se fundamental, a saber: “Você sempre quis ser professor/a?” O fato da superioridade de respostas positivas à primeira pergunta não ser tão expressiva quando comparada ao número de sujeitos reforça a hipótese supracitada.

Concordamos com Mellini e Ovigli (2020, p.10) segundo os quais “as experiências, as crenças pessoais se configuram como elementos determinantes no modo que os professores pensam e agem no exercício docente” e que, sendo assim, seria cedo para falarmos de identidade docente, estando os sujeitos entrevistados ainda em processo inicial de formação. Contudo, julgamos de fundamental importância a harmonia entre a escolha pela docência e a vontade de exercê-la.

Considerações finais

As informações obtidas nos permitem fazer um diagnóstico dos estudantes recém-ingressos e serão fundamentais para que os envolvidos com a Licenciatura ora referida possam desenvolver estratégias que atendam às necessidades formativas dos sujeitos em questão.

A Educação a Distância continua sendo de fundamental importância para a formação de professores em um país com dimensões continentais como o Brasil. É possível afirmar que muitos dos docentes em exercício atualmente não conseguiriam exercer a profissão com a devida formação para a área de atuação, não fosse o processo de demo-

cratização do acesso ao ensino superior promovido pela modalidade.

É nesse contexto que a Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba prossegue seu percurso iniciado em 2008. Desde então, temos diversos sujeitos obtendo o diploma que os habilita para o exercício da docência nas disciplinas de Ciências e Biologia em escolas públicas e privadas, atuando estes nas mais diversas regiões do estado.

Ao receber mais um significativo número de matriculados, o desafio é atender às necessidades formativas de um grupo com perfis tão heterogêneos e assegurar a formação necessária ao exercício da docência, utilizando, de forma majoritária, os ambientes virtuais de aprendizagem.

Por fim, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas são úteis às licenciaturas que, de igual modo, ocorrem na modalidade EaD, ainda que em diferentes contextos. O diagnóstico dos recém-ingressos é uma informação relevante para o desenvolvimento de estratégias que possam assegurar uma formação docente de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Joilma da Silva. Educação a distância: Concepções dos alunos de biologia das faculdades Jorge Amado. **Candombá Revista Virtual**, v.3, n2, p. 112-122, 2007. Disponível em: <http://web.unijorge.edu.br/sites/candomba/pdf/artigos/2007/a8.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo; REALI, Aline. **Formação de Professores e Educação a distância**: Uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/177>. Acesso em: 06 jul. 2021.

COLLI, Maciel. **Cibercrimes**: Limites e perspectivas à investigação policial de crimes cibernéticos. Curitiba: Juruá, 2010.

DA LUZ, Luciane. Mulheres e EAD: uma análise de gênero sobre o perfil dos (as) acadêmicos (as) na educação a distância no Brasil. **Maiêutica-Serviço Social**, v.1, n.1, 2013.

DA SILVA MOTA, Janine. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades e Inovação**, v. 6, n.12, p. 371-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DE GODOI, Mailson Alan; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. O perfil do aluno da Educação a Distância e seu estilo de Aprendizagem. **EaD em foco**, v.6, n.2, 2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education**: Andragogy versus pedagogy. Chicago: Follett, 1970.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio: Editora 34, 1999.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade Docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Revista Ensaio**, v.22, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GSc-tXLPB4kY3xF3TPB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNM3qJBMxQBQc-VkNq/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage, 2013.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas. **Práticas e processos de mediação pedagógica na EAD**. Curitiba: CRV, 2013.

PALFREY, John Gorham; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: Um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Penso Editora, 2004.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **AVA**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. A mediação pedagógica: Suas relações e interdependências. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 17. 2006, p.101-110. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/470>. Acesso em: 07 jul. 2021.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon MCB University Press**, V.9 N.5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 07 jul 2021.

SANTOS, Letícia Machado dos. **Educação a Distância**: Impacto nos planos profissional e pessoal. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2015.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: Impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>. Acesso em: 07 jul. 2021.

Filósofas na formação inicial: considerações sobre cânone, currículo e masculinismo na Filosofia

Gabriela da Nóbrega Carreiro¹

Tânia Rodrigues Palhano²

Introdução

Não é recente o interesse em investigar a presença/ausência das mulheres na Filosofia. O número de pesquisas e produção bibliográfica em torno dessa temática (que é ampla demais e comporta muitas outras temáticas) vem aumentando consideravelmente no Brasil nos últimos dez anos. Em outros territórios, tais pesquisas já percorrem esse caminho epistêmico de longa data. O binômio “presença/ausência” sinaliza para dois tipos de narrativas em torno das filósofas. E o que sempre se sobressai como indagações de fundo são: afinal, existiram filósofas? Onde estão as filósofas de hoje em dia? Quem pode ser chamada

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, licenciada e bacharela em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: gncarreiro@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Paraíba (UFPB/João Pessoa). Graduada em Filosofia pela (UFPB/João Pessoa). Pós-Doutora em Educação (UNICAMP/Campinas). Professora de Filosofia da Educação do Departamento de Fundamentação da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: taniarpalhano@gmail.com.

de filósofa? Por que não estudamos a produção filosófica de mulheres na formação em Filosofia? Ou: como inserir as filósofas na formação de professoras e professores de Filosofia?

Essas questões intempestivas estão longe de serem esgotadas nesse texto que aqui apresentamos, pois, para além de questões norteadoras, tais perguntas sinalizam um duplo e interligado aspecto: há nelas uma dimensão de problema social estruturante, como também há nelas a dimensão do problema filosófico. São perguntas que desvelam um não lugar para as mulheres, evocadas mais na prerrogativa da ausência do que da presença. Enfatizo as duas dimensões interligadas citadas acima como modo de visibilidade da concepção de filosofia intimamente implicada nas questões sociais e não apartada do chão das relações, da vida, do cotidiano, das experiências de cada uma e cada um.

Assentada na perspectiva da epistemologia feminista, compreendemos a importância de nos colocarmos, enquanto autoras e corpos que aqui escrevem, enquanto filósofas, já que somos duas mulheres nordestinas, com formação na Filosofia, escrevendo tessituras de nossas realidades nos espaços de formação, de pesquisa e de vivências, o que justifica a escolha da abordagem já sinalizada. Desse modo, apontamos como proposta, nesse escrito, problematizarmos o lugar das filósofas na formação inicial, especialmente nos cursos de licenciatura de Filosofia, levando em conta a necessidade crítica de reestruturação do que é demarcado como cânone filosófico, tradição filosófica e, de fato, a própria Filosofia.

1. Onde estão as filósofas?

Julgo dizer que seria mais imediato responder à seguinte pergunta: “Onde não estão as filósofas?” A resposta mais instantânea seria de que ela não estão, de forma igualitária e tão pouco em maioria, nos departamentos de cursos de filosofia, como também não estão nas salas de aulas desses cursos, tampouco atuando nas pós-graduações, sejam como docentes ou discentes. Não podemos afirmar que essa aparente generalização da ausência das filósofas nos centros de formação seja uma realidade universalista, mas como aponta a pesquisa³ realizada pela professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Carolina Araújo,

as mulheres são, em média, 36,44% dos graduandos, 30,6% dos mestrandos, 26,98% dos doutorandos e 20,14% dos docentes de pós-graduação. Ele mostra que, na carreira acadêmica, as chances do profissional do sexo masculino são, em média, 2,3 vezes maiores do que as do profissional de sexo feminino. Ademais, indica que há uma tendência aumento da desigualdade ao longo dos últimos 14 anos. (ARAÚJO, 2019, p. 13)

Essa pesquisa demarca um novo olhar sobre os espaços de formação na filosofia brasileira, apontando um levantamento significativo em todos os programas de pós-graduação na área. Com um recorte temporal de quatorze anos e com acesso aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a filósofa e professora produziu o seguinte artigo intitulado: “Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017”. Com

³ A pesquisa encontra-se disponível no Periódico da Universidade de São Paulo, Cadernos de Filosofia Alemã: crítica e modernidade. Acesso no link: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/155750>.

dados inquietantes, essa produção assume nas pesquisa em torno da temática das filósofas na educação brasileira um importante marco político, ético e epistêmico, pois traz ao centro do debate dados que problematizam desde da profissionalização das mulheres na Filosofia, no currículo, nos centros de formação e na História da Filosofia.

Com o incentivo da pesquisa citada acima, muitas outras pesquisadoras, professoras de filosofia, dedicaram-se na missão de investigar a realidade que permeia as vidas das estudantes e docentes de filosofia nos cursos de formação inicial. Uma dessas pesquisas foi publicizada enquanto Relatório Técnico 04/2018 trata do desenvolvimento dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Filosofia, no período entre 2000-2016. Produzido pela professora de filosofia Valéria Cristina Lopes Wilke da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio, este relatório contribui com o panorama denunciativo e misógino que se consolidou na filosofia a partir do entendimento excludente e machista de que mulheres não sabem filosofar, ou mesmo mulheres não sabem produzir conhecimento filosófico, logo esses espaços de atuação docente e de formação inicial não seria para nós.

no contexto da ocultação semântica das mulheres, presente no discurso filosófico, da invisibilidade que ainda afeta o conhecimento e o reconhecimento da atuação de filósofas no campo profissional da Filosofia brasileira, das dificuldades que atravessam a formação universitária das estudantes da área, dos obstáculos vividos e compartilhados pelas filósofas que estão na carreira docente (na educação básica e no ensino superior), da baixa representatividade feminina nos programas de pós-graduação, nas agências de fomento à pesquisa e nos comitês de avaliação da área, enfim, nessa situação o exemplo e a experiência de gerações anteriores

de filósofas brasileiras muito têm contribuído (WILKE, 2020, p. 254).

É fato que, mesmo em minoria, as filósofas⁴ e mesmo aquelas ainda em formação estão ocupando espaços nos cursos de Filosofia, embora questões como a não representatividade de mulheres⁵ nos departamentos podem suscitar nas estudantes o não-lugar, o silenciamento, culminando em processos de abandono de cursos, aumentando significativamente os dados de evasão de mulheres em curso hegemonicamente masculinistas (ou misóginos?). É no mínimo controverso que a Filosofia, pertencente à área das humanidades, seja esse território tão árido para nós, mulheres, especialmente quando compreendemos sua natureza questionadora, problematizadora e transformadora. Talvez tenhamos que problematizar não somente o não lugar, mas também o modo do fazer filosofia, a sua própria constituição de saber produzido, sua tradição canônica acimentada para o conforto da filosofia escrita por homens (cis, brancos, europeus).

2. As filósofas estão no cânone? Estão no currículo?

Assim como a resposta que inicia o tópico anterior, aqui a prerrogativa também é negativa. Algumas, contadas nos

⁴ O termo “filósofas” e seu uso é um debate que perpassa a problemática que aqui apontamos, com raízes profundas e entrelaçadas em questões em torno da legitimação da formação em filosofia, seja no bacharelado ou na licenciatura, entendendo a especificidade que cada formação define, ou seja, envolve a problemática da profissionalização na Filosofia: a identidade “filósofa” demarca um espaço político nessa trama.

⁵ Entendemos por “mulheres” todo o plural de identidades que compõe esse termo, ao tempo que enfatizamos desde da perspectiva da interseccionalidade, a exclusão das filósofas negras como um sintoma da estrutura heteropatriarcal e racista que ordena e legitima o que é e o que não é filosofia.

dedos de uma única mão, tiveram o “reconhecimento” sendo denominadas como filósofas, pertencendo inquestionavelmente à tradição, ao cânone. Por exemplo: Simone de Beauvoir e Hannah Arendt. Enfatizamos que, mesmo ocupando um lugar nessa história hegemônica ocidental da Filosofia, essas autoras nem sempre estão presentes no currículo oficial dos cursos de formação em Filosofia. Na maioria das vezes, fazem-se presentes em pesquisas de mestrado e doutorado, ficando à regalia e sorte de escolhas e interesses particulares de pesquisadoras/es.

Hannah Arendt e Beauvoir não se afirmaram filósofas em seus tempos, de certo tal afirmação seja somente possível àqueles já legitimados entre eles, um espaço delegado e legitimado desde e pelos requisitos misóginos que estruturam a hegemônica História da Filosofia Ocidental. Outras filósofas, como Elizabeth da Boêmia e Mary Wollstonecraft, ganham espaços de destaques nos debates transversais à filosofia acadêmica, principalmente pela relação que estas duas tiveram com nomes canônicos: Descartes e Rousseau respectivamente. Ambas as filósofas contribuíram significativamente na obra destes autores, especialmente tecendo críticas aos seus escritos, a suas correntes filosóficas.

Um exemplo recorrente do apagamento dessas mulheres na Filosofia é o da filósofa Elizabeth da Boêmia, que produziu textos filosóficos descritos em 59 cartas, estruturando um cartesianismo que inaugura o problema do “dualismo substancial cartesiano a partir da interação entre alma e corpo” (LACERDA, 2020, p. 144). Tal apagamento, conforme aponta a filósofa Lisa Shapiro, desperta-nos para o urgente reconhecimento das cartas de Elizabeth da Boêmia não como meros diálogos e reações à obra de Descartes, mas enquanto trabalho filosófico legítimo de uma

filósofa (SHAPIRO, 2001).

Não muito distinto, o mesmo movimento minimizador acontece com a Mary Wollstonecraft e tantas outras, especialmente se trouxermos ao centro da questão a interseccionalidade como lente de aumento de nossa problemática. As filósofas citadas acima foram invisibilizadas por séculos, mas ainda ocupam, dentro desse *locus* racializado de poder, um espaço de privilégios: eram mulheres brancas, europeias. Chamo atenção para a ideia rasa que pode vir a surgir: o fato de situar essas mulheres desde seus lugares de mundo e de fala não minimiza nosso debate e enfrentamento no reconhecimento dessas e muitas outras filósofas europeias que foram excluídas da história da filosofia ocidental, mas não podemos tomar como pressuposto a ideia retrógrada e universalista sobre as mulheres, haja vista que falamos desde o último país no mundo a “abolir” a escravização dos corpos negras/os.

É certo que a História da Filosofia não é, nem pode ser, evocada exclusivamente pela voz unissonora do Ocidente, especificamente da Europa. Desse modo, compreendemos que o reconhecimento da exclusão das mulheres na Filosofia – seja enquanto campo de conhecimento e de trabalho – não pode se eximir da necessária descolonização de poder, de ser, de saber e de gênero. Num cruzamento fecundo entre a epistemologia feminista (FRICKER, 2007) e a teoria decolonial (LUGONES 2014), precisamos demarcar que o racismo, recorrente em textos de Kant e Hegel (e tantos outros), ainda se faz presente na evocada história da filosofia. Essa história causou e causa feridas profundas, onde as mulheres negras sofrem o apagamento e banimento desses espaços de produção de conhecimento, fazendo sangrar a ferida colonial que segue imperando a

colonização das ideias e a injustiça epistêmica.

Compreendendo a importância de reconhecermos o lugar das filósofas negras, indígenas e latinas, elencamos como importantes referências nesse debate Sueli Carneiro, Lélia Gonzáles, María Lugones, Yuderkys Espinosa Miñoso, entre tantas outras que assumem - dentre tantas contribuições com diversos temas no campo da Filosofia, da Educação, da Sociologia - a ideia transgressora de problematizar desde a constatação da concepção racista e misógina da Filosofia que, durante séculos, é legitimada como saber produzido e ensinado.

Há nessas autoras acima citadas elos epistêmicos que relocam a Filosofia ocidental antropocêntrica, provocando rupturas significativas desde a noção da racialidade dos corpos como justificativa para as diversas colonizações que imperaram e ainda imperam na produção e socialização de conhecimento produzidos no âmbito da Filosofia. As questões de gênero também compõem o elo epistêmico que aqui apontamos, haja vista que a colonialidade de gênero, conforme sinaliza Lugones (2014), estrutura juntamente com a colonialidade de poder, saber e ser um sistema moderno de opressões evocado e reiterado por muitos pensadores que defendiam veemência a noção de uma filosofia produzida (e ensinada) por poucos e para poucos, desses “poucos” compreendemos questões classistas, racistas e misóginas.

Diante de tudo isso, como não nos questionarmos sobre a presença das filósofas no cânone, nos currículos de formação? E se estão presentes, quem são essas filósofas? Falam desde onde? Que corpos ocupam as salas de aula da Filosofia?

3. A Epistemologia Feminista como perspectiva metodológica na formação inicial

É notório que, num espaço arraigado em uma tradição masculinista, como é o caso da área de formação e produção de conhecimento da Filosofia, a proposta de uma perspectiva feminista como abordagem teórico-metodológica não seja acatada legitimamente sem provocações, desconfortos e rejeições, inclusive culminando recorrentemente em casos de abusos e violências diversas, relatados por muitas docentes.

O argumento de que o feminismo não é uma “corrente” filosófica (e realmente a analogia à corrente é impropria, especialmente para o feminismo) é recorrentemente, acionado ao menor sinal de “disputa” de poder. Naomi Scheman (2020) defende que o termo feminista é um modificador apropriado para epistemologia, ou seja, o feminismo não somente constitui-se filosoficamente como também se insere como pressuposto filosófico em todas as áreas que compõem a própria Filosofia.

O sujeito do conhecimento, ou sujeito que conhece é o homem, concebido na falácia da neutralidade científica, evocado na tradição masculinista e racista que tem como pressuposto a rejeição das nuances constituintes do ser, as rejeitadas idiosincrasias. Scheman (2020) nos alerta desde a crítica à neutralidade e autoridade epistêmica que:

Não surpreendentemente, grande parte do trabalho das epistemólogas feministas tem sido argumentar que o sujeito filosófico alegadamente genérico tem sido, para a maioria dos filósofos modernos, normativamente masculino, branco, cristão, fisicamente capaz, não fazendo parte da classe trabalhadora e heterossexual – isto é, que ele tem sido caracterizado negativamente

como isento das qualidades estigmatizantes atribuídas a vários “outros” (SCHEMAN, 2020, p. 31-32)

Em diálogo com a perspectiva da epistemologia feminista, Shapiro (2016) no artigo *Revisiting the Early Modern Philosophy Canon*, sinaliza-nos uma proposta metodológica que tem como centralidade a inclusão das Filósofas no cânone e consequentemente na sala de aula. A autora aponta que, embora as pesquisas em torno da divulgação da produção filosófica realizada por mulheres tenham ampliado significativamente nos últimos tempos, essas pesquisas não têm chegado ao alcance das salas de aula, implicando num descompasso entre o interesse acadêmico e o interesse pedagógico sobre tal produção.

Dessa forma, reforçamos o entendimento de que nos espaços de formação inicial em filosofia, especialmente as licenciaturas, faz-se necessário um reordenamento de caráter metodológico que leve em conta as pesquisas e traduções sobre Pensadoras de diversos períodos e territórios, o que inclui a reformulação do fazer filosófico na sua mais profunda raiz, na produção textual, nas perguntas já caducas/canônicas, e no próprio entendimento do que é Filosofia. Essa retomada, reformulação, não se aparta da problematização da exclusão das Mulheres na produção filosófica, especialmente no que diz respeito à produção textual filosófica, pois muitas foram “minorizadas” e deslocadas para o âmbito literário⁶ porque suas obras estavam estruturadas em poema, peças teatrais, cartas, como é o caso da filósofa mexicana Sor Juana Inés de La Cruz⁷.

⁶ Sobre a relação Filosofia e Literatura, especialmente no que tange a escritos de filósofas, sugiro o texto “Uma filosofia literalmente engajada” de Janyne Sattler, presente na obra “Filosofia e Literatura: para uma sobrevivência da crítica”.

⁷ Sobre a filósofa Sor Juana Inês de la Cruz, indicamos a leitura do

Propor a epistemologia feminista como caminho que amplie os modos de ensinar-aprender filosofia pressupõe um compromisso ético com a concepção de formação, visto que a premissa que perpassa toda essa abordagem é sobre qual projeto de conhecimento se tem em vista quando incluímos outras abordagens de Filosofias reolocando e aproximando as experiências de cada uma/um como potencialidades no fazer filosófico em sala de aula. De tal modo, concordamos com Maria Luiza Ribeiro Ferreira (2001, p.63) no entendimento de que o feminismo, ou mesmo a Filosofia Feminista, “situa-se de pleno direito no campo da Filosofia, pelo tipo de questões levantadas, pela linguagem em que se formulam tais questões, pelos conceitos que manuseia, pelas correntes em que se integram. A base que sustenta as teorias feministas é crítica, argumentativa e racionalmente fundamentada”.

Entendemos que a epistemologia feminista, compreendida aqui enquanto abordagem metodológica, precisa chamar ao centro do debate a crítica aos paradigmas epistêmicos já consolidados pela hegemônica filosofia euro-androcentrada. É nessa perspectiva que reconhecemos a importância da autonomia e autoridade do conhecimento situado geopoliticamente, ou seja, evocar a produção de conhecimento filosófico não hegemônico e que “leve em consideração a impossibilidade de subsumir na identidade única abstrata de mulher, as diversas experiências de mulheres de diferentes regiões e classes sociais”, incluindo no currículo a produção de filósofas que fogem à lógica exclusivista, universalista e reducionista do sistema moderno colonial (CASTRO, 2021, p. 116):

material produzido pelo projeto “Uma filósofa por mês”: <https://germinablog.wordpress.com/sor-juana-ines-de-la-cruz/>.

A formulação de novos problemas ou maneiras de responder a questões filosóficas tradicionais tem levado a Filosofia Feminista a buscar dados e apoio em disciplinas auxiliares por conta do androcentrismo da Filosofia tradicional. Logo, não é a aproximação dessas outras áreas que incomoda, mas os motivos dessa aproximação e os resultados que tem trazido. Há, nesse ato, uma crítica à Filosofia tradicional, por sua atuação insuficiente em responder às demandas de feministas, e uma possibilidade de comprovação dessa crítica, uma vez que as demais disciplinas têm fornecido apoio e material que possibilitam alargar e aprofundar as discussões propostas por mulheres (KUHEN; ZIRBEL, 2020, p. 261).

O que se propõe em torno de uma perspectiva epitemológica como o feminismo vai além de brechas simbólicas que disciplinas como Filosofia Política e Filosofia Contemporânea vêm possibilitando em alguns departamentos. Em verdade, essa abordagem pressupõe uma superação dessas brechas, dessas licenças que nos são “concedidas” em troca do silêncio. A compreensão de inclusão das filósofas e suas produções como base bibliográficas das Histórias das Filosofias não pode ser compactuada com menor rigor e respeito que as outras produções, especialmente as produções masculinistas. Não se trata de evocarmos vagamente o discurso repetido do reconhecimento pelos pares (homens) mas se trata de reconhecermos (todas, todos e todes) que a Filosofia não pode permanecer no limbo exclusivista da masculinidade, pois isso é uma falácia histórica acimentada na subalternização e apagamento das mulheres, dos povos racializados e daquelas/es que vivem nas fronteiras dos muitos conhecimentos.

Considerações finais

No decorrer dessa escrita, como em outras escritas que ampliam essa discussão e às quais nos dedicamos intima-

mente, temos como horizonte a ampliação no acesso e entendimento do que é Filosofia, tendo como premissa a inclusão das vozes excluídas dessa redoma tão purista (machista, misógina e racista). Essa é uma forte afirmação e impactante quando é lida ou proferida em voz alta, mas é na constatação e problematização dessas nuances que envolvem a Filosofia nos centros de formação que propomos um compromisso ético com aquelas e aqueles que vivem conosco os espaços de salas de aula.

O percurso que a Filosofia transcorre até chegar ao chão da escola inicia (para uma maioria) nos cursos de formação, especialmente nas licenciaturas, sejam elas específicas na Filosofia ou nos diversos currículos de formação de professores onde a Filosofia da Educação, os Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação, ou mesmo a Introdução à Filosofia são componente curriculares obrigatórios. Diante dessa compreensão da presença e da importância da Filosofia na formação de inicial, indagamos: qual entendimento de Filosofia apresentamos nessas disciplinas? Quais textos selecionamos e socializamos com as/os estudantes? Nesses textos, temos mulheres como autoras? Filósofas negras, indígenas, africanas, orientais, brasileiras são referências em minhas aulas? Desse modo e provocadas por Shapiro (2001, p. 380), compreendemos que “todos nós fazemos escolhas sobre quais filósofos destacar. É melhor deixar explícito como essas escolhas são feitas, e simplesmente ao fazer isso podemos ampliar possibilidades pedagógicas.”⁸

Temos o entendimento de que o caminho pedagógico transcorrido pela Filosofia, enquanto componente curricular na formação inicial, passa pelas individualidades,

⁸ Tradução nossa.

escolhas, afinidades, pesquisas e trajetórias de formação de quem o media: a/o docente de Filosofia. Dessa forma, sem a presunção histórica de hierarquizar campos de conhecimento, ao contrário, acreditamos que agregar práticas pedagógicas orientadas por uma didática que tenha a intencionalidade de ampliar e diversificar o cânone pode ser um caminho frutífero para apresentarmos Filosofias. Outras escritas também por mulheres, escritas em outros formatos textuais, indagadas desde questões que integrem e reconfigurem a noção já ultrapassada do sujeito universal, que aqui é concebido como pessoas de experiências e vivências muitas.

Referências

CASTRO, Susana de. “Aposta epistêmica”: o feminismo descolonial de Yuderlys Espinosa Miñoso. In: AGGIO, Juliana; FAUSTINO, Silvia; ARAÚJO, Carolina; SOMBRA, Laurentino (orgs.) **Filósofas**. Curitiba: Kotter Editorial, 2021.

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice**: Power and the Ethics of Knowing. Oxford, University Press, 2007.

FERREIRA, Maria Luiza R. As mulheres entram na filosofia. **Philosophica**, vol. 17/18, Lisboa, 2001, p. 61-77.

KUHNEN, Tânia Aparecida; ZIRBEL, Ilze. A legitimidade da filosofia feminista: contribuições iniciais à sua importância no Brasil. **Revista Ideação**, N. 42, Julho/Dezembro 2020. Disponível em <http://periodicos.uefs.br/index.php/revista-ideacao/article/view/5484>.

LACERDA, Tessa Moura. Corpo e política: uma leitura sobre Elisabeth da Boêmia. In: AGGIO, Juliana; FAUSTINO, Silvia;

ARAÚJO, Carolina; SOMBRA, Laurentino (orgs.) **Filósofas**. Curitiba: Kotter Editorial, 2021.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.22, n. 3, set./dez. 2014, p. 935-952.

MILLS, Charles W. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue (Org.).

Racism and Philosophy. New York: Cornell University Press, 1999.

SATTLER, Janyne. Uma Filosofia literalmente engajada. In: ARAÚJO, Monique; BRESOLIN, Keberson; RIBEIRO, Helano Jader. **Filosofia e Literatura**: para uma sobrevivência da crítica. Pelotas: NEPFIL Online, 2020.

SCHEMAN, Naomi. Epistemologia feminista. **Revista Ideação**, N. 42, Julho/Dezembro 2020.

SHAPIRO, Lisa. **Volume Editor's Introduction**. In The correspondence between Princess.

Elisabeth of Bohemia and René Descartes. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2001.

SHAPIRO, Lisa. Revisiting the Early Modern Philosophy Canon, **Journal of the American Philosophical Association**, vol. 2, Issue 3, p. 365-383, Oct. 2016.

Ideias pedagógicas da sociedade antiga: Humanismo

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva¹

Tânia Rodrigues Palhano²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo geral apresentar a sociedade Antiga a partir da maiêutica socrática, considerada base para o Humanismo. Para tanto, delineiam-se como objetivos específicos mostrar a educação na antiguidade grega, discorrer sobre as ideias pedagógicas da antiguidade e conceituar Humanismo. Justifica-se esta investigação pela necessidade do debate acerca do Humanismo desde a sociedade da Grécia Antiga. Para isso, o desenvolvimento desta pesquisa baseia-se em materiais bibliográficos, websites e artigos científicos, com ferramentas metodológicas

¹ Doutora em Filosofia (2016/PUC-Rio), Linguística (2015/PROLING-UFPB) e Educação (2019/PPGE-UFPB). Mestre em Filosofia (PPGFIL/UFPB) e Letras (PPGL/UFPB). Graduada em Filosofia (UFPB) e Letras (UFPB). Professora Substituta da Universidade de Brasil (UnB) e Titular do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). E-mail: helciamacedo@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Paraíba (UFPB/João Pessoa). Graduada em Filosofia (UFPB/João Pessoa). Pós-Doutorada em Educação (UNICAMP/Campinas). Professora de Filosofia da Educação do Departamento de Fundamentação da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: taniarpalhano@gmail.com.

concentradas na perspectiva da Filosofia Bakhtiniana da Linguagem no tocante à análise do discurso dos textos de Saviani (2008), Franco Cambi (1999), Henri-Irinée Marrou (1973) e Mário Manacorda (1992). As relações dialógicas entre esses autores são fundamentais para se perceber o entrelaçamento das suas ideias pedagógicas. A abordagem qualitativa, o método dedutivo e o caráter interpretativista consistem na direção de métodos e técnicas de pesquisa. Como resultados, demonstram-se os contextos da Idade Antiga como fundamentos filosóficos para o desenvolvimento do humanismo clássico. Sendo assim, a pergunta que se estabelece é a seguinte: como as ideias pedagógicas se efetivaram nos contextos da sociedade Antiga a partir da maiêutica socrática, tornando-se base para o conceito de Humanismo?

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Sociedade Antiga. Ideias pedagógicas. Maiêutica.

1 Introdução

Neste trabalho, aborda-se parte das ideias pedagógicas, especificamente o que se refere ao âmbito da pedagogia na Idade Antiga, entendida a partir das ideias socráticas, principalmente a maiêutica. Ao fazer esse corte epistemológico, extremamente necessário para alcançar o objetivo geral, que é o de apresentar as ideias pedagógicas nos contextos supraditos, desdobraram-se como objetivos específicos: pontar a educação como Paidéia no contexto da filosofia, discorrer sobre ideias pedagógicas na antiguidade e conceituar Humanismo. Para tanto, formam a base teórica desta pesquisa os seguintes pensadores: Henri-Irénée Marrou (1973), Mário Manacorda (1992), Franco Cambi (1999) e Saviani (2008).

Encontram-se na literatura os registros que marcam os traços teóricos dos autores estudados, os quais passamos a descrever: Marrou (1973), como humanista, inseriu em sua narrativa uma linguagem que inclui o leitor; Manacorda (1992) apresenta um conjunto de ideias cujo entendimento sobre a História da Educação tem o foco na tradição marxista; Cambi (1999) destaca características de história total, com influências do marxismo, da historiografia francesa dos *Annales*, do estruturalismo e da psico-história; e, Saviani (2008) acentuando as influências das ideias pedagógicas no Brasil desenvolveu a Teoria da Pedagogia Histórico-crítica.

De acordo com Xavier (2007), a História da Educação é um ramo que potencializa o estudo sobre documentos oficiais, artefatos, séries legislativas, relatório, pareceres, leis, projetos de governo, discursos, cartas, diários íntimos, autobiografias, fotografia, iconografia, planta arquitetônica, material de instrução, jornais e sermões escritos de determinadas épocas, que estão disponíveis em bases de dados digitais e físicas. As fontes orais mais estudadas, até o presente, são relatos orais de viajantes, sermões (gravados) e entrevistas a pessoas vivas que presenciaram a história.

Dos discursos dos autores supraditos, faremos análises ancoradas no pensamento bakhtiniano, precisamente no quadro teórico-metodológica da Filosofia da Linguagem de Bakhtin (1981). De cada autor analisa-se o discurso dos conceitos elaborados, cujas bases apontam a realidade da qual fizeram parte, a fim de perceber o dialogismo entre as ideias pedagógicas ao longo da história, uma vez que se compreende a linguagem associada ao ato social, contexto histórico e ideológico.

Segundo Bakhtin (1981), o uso da linguagem é repleto de heterogeneidades, havendo uma presença irreduzível no discurso de um sujeito em relação ao discurso de outrem, o que consiste em já-ditos não localizáveis facilmente nem representados na literalidade do dito, potencializado a partir de atos de fala constitutivos. Tem-se aí o conceito internalizado pelo sujeito. As diferenciações e disjunções discursivas são fronteiras que o sujeito constrói porque está sempre “preenchendo de linguagem representada no/pelo discurso alheio” (BAKHTIN, 1981, p. 71).

Examinando os discursos dos teóricos estudados nesta pesquisa, portanto, aplicar-se-á o conceito de dialogismo sobre a verdadeira substância da língua, que “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]1995, P. 123). A partir disso, faremos as análises, para compreender questões das teorias pedagógicas, elaboradas desde a antiguidade, cada autor ao seu estilo. Na realidade, descartamos as ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que não se concebe o ensino sem a aprendizagem, porque são formas dinâmicas e intercambiáveis na aquisição do conhecimento.

No desenvolvimento desta pesquisa, persegue-se o seguinte problema de ordem metodológica: como as ideias pedagógicas se efetivaram no contexto da sociedade Antiga? Destarte, na impossibilidade real de se responder à questão em sua plenitude, seja pela exiguidade do tempo, seja pela complexidade da discussão, ao final, abrem-se outros prismas do conhecimento histórico, o qual não se constitui um fim em si mesmo.

2 Educação e Paideia no contexto da filosofia antiga

Esta seção apresenta a educação no contexto da Antiguidade como fonte para que a atualidade tenha consciência das origens diretas e de suas tradições pedagógicas. Percebem-se, portanto, os contextos históricos, aspectos educacionais e da vida humana para a Filosofia, bem como a presença na literatura quando o assunto é Educação e Paideia.

Educação, tal como se define no dicionário Houaiss (2001, p. 1100) é o “ato ou efeito de educar. [...] conjunto de métodos: pedagogia, didática, ensino”. Platão (1979), educado é aquele que age e é percebido por meio do seu agir como ser humano que sabe viver em sociedade. Assim, ao se debruçar sobre inquietações que se justificam por meio da prática social da existência do ser humano, o filósofo apresenta a prática de Sócrates em Atenas, que dialogava com os seus interlocutores, sempre levando à reflexão filosófica.

É imperativo registrar a maiêutica como um exercício intelectual e interno. Segundo Platão (1979), para Sócrates apenas a própria pessoa, depois de ser indagada sobre algo, a fim de que seja possível concluir algo por si só, é que pode alcançar o conhecimento que surge após refletir sobre o tema em debate.

São exercícios baseados na maiêutica que forjam o intelecto do ser humano e ao longo dos registros sobre o aprendizado da Grécia Antiga está o ato da reminiscência, ou melhor, de parir ideias. Estudando documentos e/ou artefatos, a fim de analisar o que as sociedades construíram, pode-se abeberar-se da cultura em tela como fonte para compreender o nosso tempo.

A palavra grega *Paideia* (JAEGER, 2013, p. 71) significa no contexto da Filosofia a educação realizada em sua plenitude. Assim como está implícita a busca pelo conhecimento e a “sede pelo conhecimento” (ARISTÓTELES, 1979, p. 3), uma vez que todo ser humano em sua essência busca conhecer algo e tem em si mesmo a curiosidade. O filósofo ensina que é pelo espanto que se desperta para o saber. São pensadores como Platão (1979) e Aristóteles (1971), que viveram no século IV a. C., que refletiram sobre as diversas maneiras e diferentes tradições sistêmicas referentes aos temas educação e sociedade.

Aborda-se o tema das ideias pedagógicas no âmbito da História da Educação, que consiste em uma disciplina do currículo de licenciaturas e do curso de graduação em Pedagogia, e cursos superiores de licenciatura. Além disso, é uma área de pesquisa relativamente nova e que está em expansão, que visa o debate intelectual, formação integral do corpo e do espírito sobre os acontecimentos históricos. Esta área capacita o estudante em formação para professor e pesquisador, propiciando ao estudante a capacidade e habilidade de raciocinar por ele mesmo, e buscar o porquê da evolução do ensino das ciências na história. Assim, o potencial formativo, reflexivo e cognitivo está no processamento dos estudos sobre as ideias pedagógicas, fato que pode ajudar a entender as bases do modelo educacional.

Segundo Saviani (2008, p. 4), entender o passado consiste em perceber o presente “[...] que se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”. Com efeito, para viver o tempo presente, de modo adequado, e planejar melhorias para as gerações futuras, faz-se *mister* pesquisar as bases históricas.

3 As ideias pedagógicas na sociedade da Grécia Antiga

Na Antiguidade, a educação difusa de tribos, por exemplo, estava relacionada aos jovens que conseguiam imitar o comportamento, ação e costumes dos adultos. O desenvolvimento desta pesquisa apresenta os seguintes autores: Marrou (1973), Manacorda (1992), Cambi (1999) e Saviani (2008), que desenvolveram o tema em realce, a saber, as ideias da pedagogia com uma visão do fazer historiográfico desses autores, que perceberam o indivíduo não apenas como representantes dos fatos históricos.

Cambi (1999) destaca características de história total, segundo a qual as sociedades hidráulicas, Suméria, Babilônia e Assíria estabeleceram em suas cidades uma educação resguardada nos sacerdotes, por meio de um processo de iniciação, técnica, e formação escolar, incluindo matérias sobre a saúde. O Egito e a Mesopotâmia, por exemplo, ligaram a escola e o ensino da prática da escrita com o sacerdote e sua função social de escriba, religioso ou laico, por um lado. Os que recebiam ensinamentos de ginástica, música e matemática caracterizavam-se nas classes mais práticas, por outro lado.

Desde os gregos, a ideia se pautava no ensino da música, da poesia, das letras e dos números. Jaeger (1995), no tocante a Sócrates e à defesa de sua *Paideia* (Educação), apresenta as tendências, ou escolas, do período pré-socrático, cujas ideias são fundantes para a educação na sociedade antiga: Jônica, Pitagórica, Eleata e Atomista.

Para o mundo ocidental, por exemplo, ficaram os ensinamentos do berço grego, desde o período homérico (XII a VIII a. C.), que, segundo Platão (1979), teve um processo de educação oral por meio dos rapsodos, que cantavam

as narrativas e, praticamente, encarnavam personagens da aristocracia de guerreiros até o período socrático, cujas ideias pedagógicas estão centradas na maiêutica, a saber, o ser humano é capaz de parir suas próprias ideias.

Marrou (1973), como humanista, inseriu em sua narrativa uma linguagem que inclui o leitor no texto; faz isso quando apresenta a cultura cavaleiresca do tempo de Homero. No período arcaico (Século VIII a.C. até o século V a.C.) houve um refinamento do conceito de ideal formativo social e educacional dos gregos. A Virtude (*Areté* - termo grego que significa o conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais) consiste no ideal de heroísmo, honra, bravura e glória em batalhas. As ideias pedagógicas de educação (*Paideia*), refletiam-se na medicina e no teatro trágico grego.

Do período pré-socrático, dos filósofos da natureza, destacam-se as ideias pedagógicas desenvolvidas por Pitágoras e Epicuro. Este último entendeu que todo conhecimento, seja ele sensível ou intelectual, dá-se por contato: as coisas possuem os aspectos de onde vieram, atravessam o ar e se chocam com o corpo do ser humano, que percebe por que experimenta, ou seja, com o choque ou o contato, o que aconteceu primeiro realiza na pessoa a experiência e o faz conhecer algo. Aquele, Pitágoras, cunhou o termo Filosofia (*filos + sofia*) juntando dois radicais gregos: amor ao saber, cuja ideia fundante da palavra está concentrada no homem como amante da sabedoria. O pensamento pitagórico credita a origem de tudo como sendo o número; por exemplo, os sons da lira obedeciam ao número em princípios e regras para formar acordes e criar concordâncias entre sons discordantes, porque a “educação e o mundo eram regidos pela proporcionalidade” (JAEGER, 1995, p.

71).

Manacorda (1992) caracterizou o período clássico (Século VI a. C. ao IV a. C.) como o tempo em que ocorreu a ampliação da educação grega, assim como crescimento das cidades-estados (*Polis*). O conjunto de ideias pedagógicas desta época trouxe, expressamente, elementos ao entendimento da História da Educação na sociedade Antiga. Ocorreu a passagem do mito ao pensamento filosófico. Entenda-se por *mito* as narrativas representando, muitas vezes, as forças da natureza encarnadas e os aspectos da condição humana e seus tempos heroicos. A filosofia trabalhou com o *logos*, a saber, termo grego que pode significar: palavra, verbo e argumento, implicando o discurso racional ensinado e praticado pelos filósofos, cuja empiria e raciocínio são bases para as formulações filosóficas.

A educação de Atenas, na Grécia Antiga, baseia-se no *ethos*, na concepção do cidadão grego, que tem a responsabilidade da gestão de cidades-estados (Pólis), tornando-se cidadãos gregos (*Polítikói*). Nesse contexto, a educação (*Paideia*) desde Sócrates, Platão (1979) e Aristóteles (1971) busca harmonia, moderação e temperança da pessoa consigo mesma e com a sociedade, como uma ação virtuosa com vistas ao bem comum.

Platão (1979), que defendeu a ideia da educação, física, musical, pela poesia, literária, assim como toda a sociedade antiga, mostrou que a educação verdadeira contém o desejo do ser humano de alcançar a justiça como fundamento, tornando-se um cidadão que atua no contexto mais amplo, exercendo a arte, política, cultura, justiça e estética, direcionando para o Bem e caminhando para a purificação de sua alma (JAEGER, 2013).

A *Paideia* “é uma expressão de difícil definição, resiste

em deixar-se encerrar numa concepção abstrata de educação” (JAEGER, 2013, p. 3). Faz-se mister pensar os gregos em seus próprios termos, não permitindo a interferência de visões. A tradição, ou mesmo a cultura da Grécia Antiga, é de tal complexidade que os aspectos educacionais para os gregos são parte da formação do homem em contato com aspectos exteriores à vida.

Não obstante, o desenvolvimento da Filosofia grega com Sócrates, personagem considerado o divisor de águas entre o período pré-socrático e socrático, que ilumina o seu discípulo Platão (1979), impulsionou as ideias pedagógicas com bases na epistemologia (*episteme*, termo grego que significa ciência, de natureza verdadeira em oposição à opinião - *doxa* - infundada, irrefletida, e ao *ethos* como prática).

As ideias pedagógicas platônicas, que prevaleceram em Atenas, na Grécia Antiga, estão descritas nos livros *Banquete*, *Leis* e no livro VII da *República*, *Alegoria da Caverna*. Nesta, o enredo apresentado pelo filósofo trata da condição humana e os seus estágios de busca pelo conhecimento. O Banquete consiste na narrativa sobre a elevação da alma a partir da beleza dos corpos (mundo sensível) em direção ao entendimento desta beleza em si (mundo inteligível). Platão (1979, p. 08) hierarquiza a sociedade em três classes: “produtores (educação para o trabalho), guardiões-guerreiros (treinamentos em instituições, adicionando a formação musical e literária) e governantes (que para ele deveriam ser filósofos)”.

Os governantes eram considerados os guardiões que se revelaram mais aptos aos estudos da dialética e da filosofia, com capacidade para formular pensamentos mais abstratos, elevando a alma para a contemplação. Essas ideias

platônicas para a educação não prosperaram; foram superadas pelo pensamento de Isócrates, discípulo de Górgias.

Isócrates entendeu que era por meio da retórica a forma espiritual que melhor poderia acalmar os ânimos acirrados que havia entre as cidades-estados (*Polis*) atenienses, que batalhavam entre si, na guerra do Peloponeso (Quase todas as cidades-estados se envolveram nesta guerra da Grécia contra Esparta, que durou 27 anos, cujo fim ocorreu com o triunfo de Esparta, que ganhou a hegemonia da região). Propôs um discurso de ética nacional em direção à reconstrução da vida em sociedade, ideias pedagógicas práticas para indivíduos interlocutores e construtores de discursos retóricos em defesa dos interesses comuns da *polis*. O enfraquecimento militar das cidades conquistadas por Alexandre resultou na queda da Grécia para o império romano. As conquistas romanas foram, de fato, territoriais, uma vez que a Grécia impôs, aos seus conquistadores, a sua cultura, isto é, a sua *Paideia* (educação). As ideias pedagógicas gregas foram assimiladas por Roma, os escravos gregos e libertos transmitiam seu conhecimento de língua, filosofia e cultura aos filhos das famílias nobres patrícias (Manacorda, 1992), por meio da educação o pensamento grego tomou grandes dimensões no Ocidente, sobretudo em relação ao conceito de Democracia (*Demos*=povo + *Kratia*=poder).

O declínio da cultura escolar na sociedade grega, bem como romana, ocorreu por conta do desaparecimento da tradição educacional praticada entre romanos, gregos e bárbaros, embora seja marcante a difusão das ideias pedagógicas, isso porque Roma enclausurou nos monastérios os clássicos e obrigando o ensino do Latim como língua oficial.

4 Apresentação da educação segundo a maiêutica socrática

A educação socrática tem o método específico, a maiêutica (termo grego: *Maiêutiké*), que significa a ciência do parto. O filósofo se inspirou na profissão de sua mãe, que era parteira, para criar o método de investigação do conhecimento que ocorre por meio do diálogo, com perguntas que suscitam o outro a encontrar o conhecimento por ele mesmo, como um parto induzido por aquele que faz o questionamento.

O princípio da filosofia socrática tem por base a afirmação: “Conhece-te a ti mesmo”, frase que estava no portal do oráculo de Delfos. Assim, Sócrates deixou o legado para a humanidade de que cada um pode parir suas próprias ideias, a fim de se praticar as virtudes morais no seio social do qual faz parte. Antes de buscar o conhecimento verdadeiro, o ser humano deve reconhecer a sua própria ignorância (condição prévia para conhecer a verdade) e, assim, parir o verdadeiro conhecimento por meio de perguntas, tais como: o que é justiça? O que é virtude? O que é o amor?

Esses questionamentos socráticos suscitam reflexões. Segundo Sócrates (PLATÃO, 1979), a pessoa deve refletir de modo lógico-filosófico cada questão para chegar à verdade irrefutável a partir de sua própria capacidade intelectual. Apenas aqueles que reconhecem sua própria ignorância estão capacitados e poderão alcançar o aprendizado, que está sempre em construção, uma vez que nunca se conhece todas as coisas.

Diante disso, Sócrates afirmava que nada sabia até que fossem feitas perguntas cujas respostas não estão pron-

tas e são paridas por meio da reflexão. Primeiramente, inicia-se com a ironia, que procura confundir o interlocutor sobre o conhecimento que o interlocutor acredita em possuir. Assim, ativa-se a curiosidade em busca da verdade ao aplicar a maiêutica, para a pessoa possa dar à luz ao novo saber. O conhecimento brota do diálogo e se alcança a verdade, porque aquele que conhece a si mesmo e é consciente da sua própria ignorância, torna-se sábio, afirmava Sócrates (PLATÃO, 1979). Parte de um trabalho mais amplo, este tema insere-se no âmbito da Pedagogia. É um estudo que pesquisa sobre a ciência que estuda a educação e seu desenvolvimento, desdobrando-se no campo da reflexão filosófica. O caminho investigativo apontou para os estudos em Filosofia da Educação por ser uma área que reflete questões educacionais, a fim de dar visibilidade à forma como foi feita a construção do Humanismo Clássico.

A educação na Grécia Antiga tinha como base linguagem e comunicação. Além disso, a *Paideia* foi uma construção social, que buscava trazer ao indivíduo desenvolvimento objetivando a unidade da Pólis (Termo grego que significa: Cidade-Estado) e o bem social que vida o bem comum e a democracia (a sociedade ateniense instaurou o conceito de democracia: *Demos*, que significa povo e *Kratia*, poder).

As ideias pedagógicas da sociedade antiga predominaram por um largo espaço de tempo à luz do pensamento de Sócrates, que nunca escreveu uma linha, mas deixou seu legado a partir dos registros de seu discípulo mais próximo. A orientação de Platão (1979) propõe que Sócrates mostra ao povo um espaço de reflexão.

5 Considerações finais

Devido à amplitude do tema que apresenta o período histórico da Idade Antiga, esta pesquisa tratou da perspectiva pedagógica, identificando o contexto da Filosofia da Educação em relação às ideias pedagógicas.

Basicamente, da sociedade Antiga prevaleceram as ideias pedagógicas de Isócrates, discípulo do sofista Górgias, que defende a retórica como meio de educação e a relação entre mestre e aluno como sendo o primeiro responsável pela aprendizagem do segundo, ao suscitar a dúvida e solicitar pesquisas sobre o tema em estudo. Os indivíduos com a apropriação da retórica usaram a linguagem para amenizar a discórdância entre as cidades-estados gregas, Atenas e Esparta, por disputarem a região, o que culminou na derrocada grega.

As ideias dos pré-socráticos, mesmo fragmentárias, e, sobretudo, a maiêutica idealizada por Sócrates, registrada nos textos do discípulo Platão (1979), chegaram até os dias atuais. Com elas, os gregos imprimiram o ideal de educação como um conjunto de qualidades espirituais, morais e físicas, somadas à bravura do homem, à honra e à glória em batalhas. A Grécia mostrou ao mundo a força do *logos*, da palavra, do verbo, que passou a ser um meio de persuasão quando associada ao raciocínio e elaboradas com argumentações filosóficas.

Em resumo, Filosofia e Educação, conforme a Filosofia Antiga com a Paideia, cuja ideia pedagógica predominante põe opinião (*doxa*) e ciência (*episteme*) lado a lado como partes de um mesmo processo, a construção do ser humano.

Esta pesquisa apresentou algumas reflexões sobre a

educação para a construção do Humanismo, tendo como base as ideias pedagógicas da sociedade Antiga. Para tanto, a partir deste estudo, algumas questões colocam-se como problemas para futuras pesquisas: como o medievo contribuiu para a construção do Humanismo? Na contemporaneidade, há humanismo na educação?

Referências

ARISTÓTELES. **A Política**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

BAKHTIN, M. M. **Problema da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MANACORDA, M. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo. EPU Edusp. 1973.

PLATÃO. **A República**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores associados, 2008.

XAVIER, L. **História da História não ensinada na escola: História da Educação**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPEMIG, 2007.

Memórias e histórias: o acesso escolar e a produção do analfabetismo na Ilha dos Marinheiros, município de Rio Grande – RS

Elaine Silveira Mello Silva¹

Resumo

Este artigo apresenta reflexões construídas sobre o acesso à escola na Ilha dos Marinheiros, mais especificamente na localidade da Marambaia, entre a década de 80 e 2000, com o intuito de compreender melhor a produção do analfabetismo. Dessa forma, buscamos explicações e sentidos para essa problemática do acesso escolar através de uma volta ao passado, evocando memórias e desenvolvendo reflexões acerca das questões educacionais e ambientais da época. Participaram desta pesquisa seis (6) pessoas, moradores da Ilha dos Marinheiros, que estudaram na década de 80, e que hoje ainda moram na ilha. No processo

¹ SILVA, Elaine Silveira Mello é professora da rede municipal de educação da cidade do Rio Grande – RS. Possui formação em Pedagogia - Licenciatura Plena e História. É especialista em Organização e Supervisão Educacional pela universidade Barão de Mauá – SP. É Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História – PPGH/FURG. Pesquisa: Infâncias no Ensino de História, cultura e representações sociais. E-mail: elainesilveiramellosilva@hotmail.com / <http://lattes.cnpq.br/6098520293583938>

ID Lattes: 6098520293583938

de análise, foi possível perceber os significados e sentidos que a educação tinha para essas famílias na década de 80 e quais têm na contemporaneidade. Para tanto, visto, através desta pesquisa, a reconhecer que o difícil acesso à escola na Ilha dos Marinheiros, assim como a situação das escolas públicas da zona rural que, muitas vezes, apresentam dificuldades comuns, são fatores que ainda interferem e se constituem em barreira para esses sujeitos aprenderem, sendo um dos motivos para a evasão escolar, bem como o que dificultava a escolarização.

Palavra-chave: Memórias. Acesso à escola. Produção do analfabetismo. Cultura escolar.

Abstract

This article presents reflections on access to school in Ilha dos Marinheiros, more specifically in Marambaia, between the 1980s and 2000s, in order to better understand the production of illiteracy. In this sense, we seek explanations and meanings for this problem of school access through a return to the past, evoking memories and developing reflections about the educational and environmental issues of the time. Six (6) people participated in this research, residents of Ilha dos Marinheiros, who studied in the 80's, and who still live on the island today. In the analysis process, it was possible to perceive the meanings and senses that education had for these families in the 1980s and, which they have in contemporary times. To this end, I aim through this research to recognize that the difficult access to school in Ilha dos Marinheiros, as well as the situation of public schools in the rural area that often present common difficulties, are factors that still interfere

and constitute a barrier for these subjects. learn, being one of the reasons for dropping out of school, as well as what made schooling difficult.

Keywords: Memoirs. Access to school. Illiteracy production. School culture.

Introdução

História e memória sempre vão estar juntas nas lembranças de quem busca significado nas suas histórias de vida, como escreveu Monteiro (2007): “memórias espontâneas” em sociedade. Assim, essas memórias podem despertar as mais belas sensações e emoções de lugares que nos evocam prazeres, vontades, gostos de uma época distante, juntamente com os, segundo a autora, “saberes ensinados e saberes apreendidos” de nossa história de vida.

Segundo Ferreira (2002), “A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e evidências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente.” (2002, p. 321). Nesse sentido, a memória, uma vez evocada a partir da contextualização histórica, pode provocar o sentimento de pertencimento ou negação de um lugar, ou de uma época, mesmo que esteja distante pelo tempo, invade os pensamentos que ludibriam os sentimentos mais íntimos do ser humano produzindo cultura própria do meio ao qual estão inseridos.

Bôas, em discussão em artigo publicado em (2013), fala que “história possui uma memória” e a partir desses estudos sobre memórias e histórias, discorreremos sobre essa temática pela importância que a mesma possui ao ressig-

nificar histórias de vida. Assim, lugar de memória também pode ser uma época, um lugar, um livro, uma fotografia, uma pintura em uma tela, uma carta, um diário pessoal, arquivos e, ainda, tudo aquilo que ao olhar de uma pessoa pode ser evocado uma história.

A história e a memória têm sido, ao longo da trajetória de ensino e pesquisa, estudadas como parte indispensável da história dos sujeitos que são construtores de história e cultura. Nesse sentido, a memória se constitui nas narrativas historiográficas, sendo importantíssima fonte histórica, uma vez que essas narrativas de memórias vividas se formam a partir das lembranças de sujeitos que presenciaram importantes acontecimentos, sejam políticos, sociais e culturais, ao longo de um tempo vivido, já que, se evocados através da memória, podem ser lembrados, trazendo o aprofundamento de elementos históricos que não devem ser esquecidos ou apagados da história.

O presente artigo objetiva refletir sobre as dificuldades encontradas no acesso escolar, enfocando as problemáticas de acesso como uma das principais causas para a evasão escolar e consequentemente a produção do analfabetismo, tendo em vista a localização de uma comunidade residente na zona rural. Contudo, buscamos através desta pesquisa aclarar alguns questionamentos que ocorriam durante os estudos da autora como estudante do curso de pedagogia. Entretanto, através de entrevistas realizadas, procuramos a partir de relatos compreender a relação da produção do analfabetismo na Ilha dos Marinheiros, bem como a questão do acesso à escola e o processo de escolarização.

Com este objetivo, ter melhor entendimento de como percorreu a educação neste período tão conturbado na

educação brasileira. Quais eram os interesses políticos do Estado e quais as intenções dos governos em relação ao analfabetismo? Entretanto, será realizada uma abordagem a aspectos relacionados aos parâmetros educacionais, para melhor análise das subseqüentes entrevistas.

1. 1 A construção metodológica das reflexões

Levando em consideração a temática acima apresentada, visa-se a apresentar um exercício que busca compreender o acesso à alfabetização na Ilha dos Marinheiros no município de Rio Grande – RS, na década de 80 do séc. XX e como está o acesso à escola nesta primeira década do século XXI. Para que se possa contextualizar este estudo, faremos uma pesquisa na localidade da Marambaia, onde estudaram e vivem os sujeitos deste estudo.

Como já apontava em parágrafo anterior, meu interesse concentra-se naquele grupo de pessoas que moravam na Ilha, se foram alfabetizados, ou não, no interior da própria localidade. Delimitando este grupo à década de 1980, começo a vislumbrar um recorte temporal nesta pesquisa as entrevistas serão orientadas por questões como: a) Desde que ano tu resides na Ilha dos Marinheiros?; b) Como foi o acesso à escola?; c) Até que idade frequentaste a escola?; d) Quais os motivos que te levaram a abandonar a escola?; e e) Na tua visão, qual o papel da escola na vida de uma pessoa?

Com estas questões, foram balizadas as reflexões no percurso de construção deste trabalho. De forma geral, são elas que permeiam a questão chave que foi expressa no parágrafo anterior. Este trabalho tem, como enfoque metodológico, a pesquisa qualitativa e será desenvolvido em três momentos: 1) revisão bibliográfica; 2) entrevista com

sujeitos residentes naquela localidade durante a década de 1980 na faixa etária que envolve o processo de alfabetização; e 3) considerações finais.

O uso da entrevista no levantamento de dados e na elaboração das reflexões é um recurso metodológico pertinente para esta investigação. Naquilo que tange ao levantamento bibliográfico, levo em consideração algumas obras acadêmicas que versam sobre o tema aqui proposto, bem como dados estatísticos, legislações, entre outras possibilidades que possam surgir no decorrer do trabalho. Com isso em mente, traçamos os seguintes objetivos:

- Contribuir com a problematização do tema, tomando a situação de uma comunidade afastada do perímetro urbano na década de 1980; e
- Apresentar um panorama do papel da escola na comunidade da Ilha dos Marinheiros ao longo destes últimos 20 anos a partir dos relatos dos sujeitos.

Naquilo que tange ao esboço teórico, posso dizer que, dentre os autores estudados no decorrer do curso de Pedagogia, todos defendem a necessidade de o sujeito buscar o conhecimento para alcançar objetivos enquanto cidadão, ou seja, que possa obter significado para suas vivências e ter direitos iguais na sociedade. Compartilham desta visão os autores Alceu Ravanello Ferraro (2009); Magda Soares (2004); Luiz Carlos Cagliari (1992); Leda Verdiani Tfouni (2002); Antonio Vinão Frago (1993); entre outros.

Contudo, o fato de ser a Ilha dos Marinheiros um lugar onde a maior parte das pessoas não tinha direito garantido à educação, ou seja, ausente de políticas públicas efetivas de educação, é o que nos motiva a pesquisar sobre esta te-

mática. E, ainda, as crianças que eram matriculadas acabavam evadindo da escola, devido à cultura predominante da época em acreditar que um sujeito, para ser bem-sucedido na vida, bastava trabalhar.

Entretanto, sabemos que, hoje, os que descendem dessas famílias vivem outra realidade, diferente daquela época, pois através de políticas públicas foram conquistados alguns benefícios que os incentivam para que mantenham suas crianças na escola, como, por exemplo, Vale Gás, Bolsa Família e transporte coletivo.

Nesta perspectiva, este estudo propõe não só pesquisar a questão do acesso à escola naquela época e hoje, mas também entrevistar algumas pessoas da comunidade para saber o que pensam sobre os sentidos e significados da escola. Propiciar significativo reconhecimento da alfabetização no contexto escolar e comunitário na localidade da Ilha dos Marinheiros, bem como dar ênfase e mais atenção enquanto educadores, pensando e refletindo sobre essa especificidade histórica. Neste sentido, avançaremos dialogando com os autores e entendendo como pensam e quais as ideias decorrentes dentro do contexto acadêmico.

2. O acesso à cultura escolar e a produção do analfabetismo no Brasil: uma educação para todos e com todos

Os estudos dentro da universidade, o contato com os autores e as distintas teorias foram muito significativos para compreender a educação, bem como as causas do analfabetismo no país. Assim, são várias as correntes filosóficas, as propostas de ensino-aprendizagem e, também, as posturas políticas frente à educação.

Ao usar o termo “Educação Popular”, Paulo Freire volta sua obra para um tipo de educação que propõe o diálogo

constante, aquilo que classifica como Ação-Reflexão que levam à prática dialógica do professor. Acreditamos que estamos frente ao tipo de educação mais humana possível, além de ser aquela que é pensada, justamente, a partir de grupos populares, afastados das esferas de poder e que podem, às vezes, serem considerados à margem da sociedade.

Freire é uma referência a partir de duas obras especiais: “Pedagogia do Oprimido (1968)” e “Pedagogia da Autonomia (1996)”. Nesses trabalhos, que são como pilares para entender o que diz, ele apresenta uma proposta de trabalho que vai além de qualquer processo de ensino-aprendizagem, e entra com toda a força na questão do engajamento político e social do professor, que deve pensar sua profissão como uma manifestação constante de uma posição frente à sociedade.

De maneira pontual, ele diz logo no início da Pedagogia da Autonomia:

[...] me aproximo de novo da questão da inclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e crítica [...] é nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e mulheres (FREIRE, 1996, p. 14).

Vale dizer que, nessa educação de cunho extremamente humano, ele diz que não podemos deixar de sonhar nunca, e de até mesmo encontrar na educação o local para todos os nossos sonhos. Nesse sentido, não há como deixar de pensar no contexto da Ilha dos Marinheiros dos anos 1980 e na questão dos alunos daquela época. Aliás, não “alunos”, mas sim homens e mulheres com suas curiosidades

próprias, porém com questões de sobrevivência que impediam um acesso ao conhecimento formal. Porém, ao mesmo tempo, eram detentores de vários outros conhecimentos, principalmente aqueles ligados ao cultivo da terra.

No entanto, é preciso reavaliar aquele período à luz de um novo contexto, no qual já se reconhece e dá valor às pessoas que antes eram consideradas “sem educação”, “sem conhecimento”, ou, usando o termo popular: “burras”. Mesmo não possuindo a alfabetização, todos aqueles moradores eram portadores de algum tipo de conhecimento, que poderia ser exposto, conversado, dialogado, aproveitado. Enfim, eram pessoas com uma sabedoria que, infelizmente, não possuía valor naquele momento histórico.

Entretanto, os ilhéus representam apenas uma pequena parte entre os milhões de analfabetos que existem no Brasil e que compõem a triste realidade educacional brasileira. Veja-se a seguir como os autores explicam esse fenômeno e, também, quais as peculiaridades dessa situação em nível nacional.

2.1 A produção do analfabetismo no Brasil

Com o intuito de traçar algum entendimento sobre o analfabetismo no Brasil, retomo a leitura de Ferraro, em seu livro intitulado “História inacabada do analfabetismo no Brasil”, publicado em 2009. Esse autor lança questões pertinentes, nas quais mostram a importância de estudar o analfabetismo e os desafios que ele apresenta.

Ao estudarmos essa obra, deparamos-nos com os indicadores do estado educacional brasileiro sobre analfabetismo, bem como um panorama da educação em nosso país. Assim, o autor problematiza essas questões fazendo

observações importantes acerca dos dados censitários e das Pesquisas Nacionais Por Amostra de Domicílios – (PNAD). Entretanto, segundo ele, no Brasil ainda existem “18,8 milhões de pessoas na população de 8 anos ou mais analfabetas (IBGE, 2000)”, e ainda aquelas que, apesar da avançada idade, estão no processo de alfabetização como os semianalfabetos, que são excluídos da sociedade e, muitas vezes, nem temos o conhecimento de quem são essas pessoas, pois não constam nos dados oficiais.

Para tanto, esses dados são transitórios, pois a cada ano esses números aumentam progressivamente, em todas as regiões do país, em consequência das desigualdades sociais e do desinteresse político por uma educação de qualidade, sendo mais grave nas localidades de difícil acesso, como acontece na Ilha dos Marinheiros. Nessa perspectiva e segundo Ferraro, devemos entender que “Não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares” (FERRARO, 2009, p. 195). Assim, podemos dizer que esse é um processo histórico e social e, também, político. Nesse cenário, sempre houve diferenças de classes sociais, sendo a educação um privilégio designado a poucos, geralmente aos filhos do proletariado.

No entanto, podemos perceber que, mesmo sendo analfabeto, o sujeito possui conhecimentos e especificidades ligadas ao seu modo de vida, que não devemos ignorar. Conhecimentos que não são aprendidos na escola, mas na experiência cotidiana, como forma de sobrevivência de acordo com as limitações de cada um. No caso da Ilha dos Marinheiros, a pesca e a lavoura, que exigem conhecimen-

tos específicos e que somente aqueles que estão inseridos nesse contexto sabem como lidar. Segundo o autor,

[...] nem o analfabetismo se reduz a simples ausência de alfabetização ou o mero desconhecimento da técnica de ler, escrever e contar, nem a alfabetização se limita à aprendizagem e domínio da técnica de ler, escrever e contar (FERRARO, 2009, p. 21).

Nessas ideias, fica clara a necessidade de compreender o analfabetismo como algo inacabado, em que uma sociedade pode ser surpreendida a partir dessa perspectiva, afinal de contas, podemos até mesmo perceber posturas políticas – nos moldes de uma leitura freiriana, como propõe Alceu Ferraro, pois o autor preocupa-se em mostrar outras questões, porém são essas que mostram um caminho de entendimento para o nosso trabalho. Ao longo de sua obra, traça um grande painel das questões do analfabetismo no contexto brasileiro – que se imbricam diretamente no contexto da história da educação no Brasil – ocupando a primeira parte de sua obra em evidenciar esses distintos momentos (FERRARO, 2009, p. 53).

Assim, cruzamos seus dados e argumentos com a nossa proposta de trabalho. Ali ele apresenta a escola e a produção do analfabetismo entre 1970 e 2005, e de maneira geral podemos ter um retrato – em números – na tabela que apresenta (FERRARO, 2009, p. 175).

No período que trabalhamos aqui, informa Alceu Ferraro:

No período de 1970/1980, o número absoluto de analfabetos aumentou em ambos os extremos da pirâmide de idade, ou seja, tanto nos grupos de mais idade, a partir de 40-49 anos, como também em toda faixa de escolarização obrigatória (até 14 anos). Em outras palavras, nessa década o número de analfabetos diminuiu apenas nas idades de 15 até 30-39 anos (FERRARO, 2009, p. 175).

Outro dado importante nesse período, e que ajuda a ler essa relação do analfabetismo com a sociedade, é o índice que o autor mostra das crianças e adolescentes que não frequentavam as escolas. Desde a década de 1980, os números caem, sendo que, especificamente na década de 1980, existiam taxas dessa ordem de mais de 80% entre os primeiros anos e mais de 47% aos sete anos (FERRARO, 2009, p. 179).

Por fim, passo, a seguir, a mostrar alguns elementos da história da educação no Brasil que nos ajudam a complementar esse painel que apresentamos acima.

2.2 Fragmentos da educação no Brasil

A compreensão das estruturas de ensino brasileiro consiste em uma tarefa sempre necessária ao falarmos de práticas pedagógicas, pois elas estão ligadas de forma íntima. O contexto, a temporalidade em que estão inscritas a estrutura política e a proposta educacional é ponto de investigação que faz com que o educador do presente necessite “olhar para trás” na tentativa de compreender melhor a realidade que o cerca – essa sempre fruto de um acumulado de continuidades e rupturas dentro das estruturas (LOURO, 1990). Assim, foi realizando-se este breve inventário da relação entre a forma de Estado e a pedagogia em questão, visando nos aproximarmos o máximo possível de uma realidade objetiva dos anos 1980, período que interessa enquanto análise nesse trabalho.

Como informa Laerte Ramos de Carvalho sobre esse inventário,

[...] é preciso não perder de vista as linhas orientadoras pelas quais se pautou a evolução das instituições escolares. São essas linhas que nos levam a admitir a

inexistência de um paralelismo perfeito entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional (DE CARVALHO, 2001, p. 139).

Aqui, o autor deixa claro, justamente, o cuidado que devemos ter nas associações, nessas rupturas e continuidades do tempo no presente caso em relação à História da Educação – e ressalta a questão que nem sempre é possível traçar os paralelos, pois eles podem não funcionar em alguns casos.

Num primeiro momento de retomada histórica de nossas matrizes escolares, está para o autor a associação entre Igreja e Estado. Essas são “pendulares” como diz o autor (DE CARVALHO, 2001, p. 139), mas que vão desde os primeiros tempos de povoamento até a República. Sobre esse mesmo tema, a autora Jaqueline Moll informa:

A educação jesuítica (1549-1759) é o instrumento fundamental na formação da elite colonial, embora também instrua e ‘catequize’ indígenas. Assim, a atuação jesuítica, em seus primeiros anos no Brasil, caracteriza-se pelo dualismo: formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar os índios para a conversão ao catolicismo e para a servidão (MOLL, 2006, p. 13).

Retornando a Laerte de Carvalho, ele propõe uma primeira periodização interessante, que vai dos primeiros estabelecimentos jesuíticos até o decreto pombalino de expulsão dos inacianos (1549 a 1759). Neste sentido:

Com a expulsão dos jesuítas inicia-se um processo de secularização do ensino de acentuado feitiço regalista. Este processo não sofre nenhum abalo institucional até o advento do regime de separação do Estado e da Igreja, introduzido na Constitui-

ção republicana de 1891; esboça-se, assim, no período que vai da expulsão dos jesuítas (1759) até a proclamação da República (1889), um esforço autônomo de desenvolvimento educacional que, analisado em função de seus condicionantes institucionais mais profundos, não alterou substancialmente as tendências de nossa herança colonial (DE CARVALHO, 2001, p. 140).

Nesse ponto, o autor deixa claro que, mesmo com algum tipo de mudança na ordem administrativa do Estado, ou na forma de relacionar-se com a religião dentro do Estado brasileiro, a educação não se desprende tão facilmente dos preceitos religiosos. Assim, não é um processo imediato que pode ser balizado por uma Constituição; pelo contrário, a estrutura religiosa subjetivamente – e por que não objetivamente? – continua permeando todo processo educacional brasileiro.

As reformas elaboradas pelo político Benjamin Constant (1890-1892) apontam para uma doutrina pedagógica e filosófica de orientação positivista comtiana (August Comte) que separa Igreja e Estado. Dessa forma: “Com a República inicia-se assim, dentro dos quadros do descentralismo federativo e através de sucessivas reformas, o processo de organização do sistema escolar brasileiro” (DE CARVALHO, 2001, p. 141).

De 1889 a 1930, considerado o primeiro período republicano no Brasil, ganham corpo as primeiras reformas à procura de uma unidade que sirva de fundamento para um sistema de formação. Como pilar dessas reformas estava a separação paulatina de Igreja e Estado, pensando assim na proposição de uma educação estatal laica.

A própria autora Jaqueline Moll vale-se das palavras de Paulo Freire para dizer que, com a queda do Império, cairia

o Estado Teológico Brasileiro (MOLL, 2006). Para essa mesma autora, a Primeira República no Brasil instaura um “entusiasmo pela Educação” que, segundo ela, “resume-se, em última instância, na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo” (MOLL, 2006, p. 20).

Nesse contexto, é possível dizer que:

[...] o Brasil entra no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido no mundo. O desenvolvimento urbano industrial, próprio de avanços das relações capitalistas de produção, vai encontrar no analfabetismo um entrave à necessidade emergente de cidadãos que dominem a língua escrita para maior ‘integração social’ e ‘inserção profissional’ (MOLL, 2006, p. 21).

Com a chegada dos anos 1930, há um marco inicial de expansão e consolidação do sistema escolar brasileiro, cheio de novas tendências que agora ganhavam espaço para se manifestar. O ciclo de mudanças tem início já na década anterior, onde algumas das sementes dessa mudança são a Semana de Arte Moderna de 1922, a fundação da Associação Brasileira de Educação, as reformas de ensino que se realizavam por educadores que viviam intensamente essa escola nova. Os anos 1930 são, então, o período em que se alcança uma fundamentação legal para o conjunto de mudanças em curso – a institucionalização de uma nova proposta.

Como marcos de uma estruturação orgânica dentro do aparelho estatal temos:

A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universi-

dade do Distrito Federal (1935) são os primeiros marcos de um processo de estruturação orgânica do ensino nacional (DE CARVALHO, 2001, p. 143).

O modelo agora contempla dois ciclos: o ginásial e o colegial. Assim, a criação dos cursos clássico e científico abre caminho para expansão da rede de ensino. E não podemos deixar de mencionar que é nesse contexto acima citado que surge a Escola Nova, o escolanovismo tão propagado durante a década de 1930. Alvo de polêmica, encarada como a solução para as mazelas populares, alinhando-se ao pensamento liberal da época, Moll diz que esse caráter pode ser percebido através do fato de não relevar as consequências do modo de produção capitalista nas diferentes condições de acesso e permanência na escola (MOLL, 2006, p. 24).

Neste sentido, o ideal escolanovista firmava-se através da suposta existência de uma sociedade sem diferença de classes, portanto homogênea e sem aparentes conflitos. Moll é taxativa sobre a argumentação dessa proposta: “Apesar do discurso bem articulado, a escola nova não consegue viabilizar objetivamente seus propósitos e a escola elementar não sofre modificações estruturais” (MOLL, 2006, p. 25).

A partir da Lei 1.076, de 1950, existe a segurança de que todo aluno que frequentou o primeiro ciclo tem equivalência para integrar o segundo ciclo, o colegial. Está em vias, assim, uma necessidade de democratização da educação no Brasil, e é esse ponto que nos interessa, pois será de grande importância para compreensão do nosso trabalho em sua sequência. Por isto, cabe salientar, mais uma vez, que é a partir da década de 1930, intensificando-se nas décadas seguintes através de leis como a 1.076/1956, ci-

tada anteriormente, ou a Lei 1.821/1953, que estabelece as equivalências de todos os cursos de grau médio, que o horizonte de democratização começa a se fazer presente. Contudo, uma importante ruptura, que não pode deixar de ser mencionada ao pensar em Educação no Brasil, é o ano de 1964, mais exatamente, 31 de março de 1964: quando ocorreu o golpe militar que instaurou um regime autoritário a partir dessa data.

Nesta perspectiva, estava no horizonte uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista, pauperizada, basicamente, na racionalidade técnica. Com isso, o Estado assume uma feição de ordenador da sociedade civil em toda e qualquer instância a partir do princípio da racionalidade técnica. E na esteira desse processo, o regime militar propôs as reformas educacionais de 1968, a Lei 5.540, que reformou a Universidade e a de 1971 (Lei 5.692) que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, assim:

[...] pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência” (FERREIRA & BITTAR, 2008, p. 335/336).

Na tese desses autores, entender a educação brasileira até o ano de 1985 é compreender o tipo de estrutura econômica implantada no Brasil a partir do regime militar. Demerval Saviani, em um artigo que discute, efetivamente, o legado do regime autoritário para a educação brasileira – tanto em aspectos positivos como negativos – não se furta em dizer que havia uma clara veiculação da educação pú-

blica aos interesses e necessidades do mercado (SAVIANI, 2008, p. 295).

Como dito antes, os ventos sopravam mudanças desde o fim do regime militar no Brasil, quando os paradigmas da Educação foram reorganizados. E a questão que deve ser colocada é: dentro dessa década de mudança, que é a de 1980, como a Educação se comportava nos rincões mais distantes do Estado e da cidade? Rio Grande acompanhou esse quadro de mudanças? Ou melhor, como a Ilha dos Marinheiros acompanhava, ou não, esse panorama?

Cabe explicitar que foram apontados alguns dados gerais e que o universo do específico, do local, será mencionado pelos entrevistados, sujeitos que vivenciaram na “pele” e inscreveram na alma o encontro com a realidade educacional nos anos 1980 na Ilha dos Marinheiros. Eles são os protagonistas desse encontro com a Educação, e a partir deles contemplaremos um panorama a ser analisado na sequência deste trabalho.

2.3 A Ilha dos Marinheiros

Com uma população que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está em 1259 habitantes, a Ilha dos Marinheiros situa-se no estuário da Lagoa dos Patos, possuindo área total de 392.808,546 hectares, dos quais 8.769,486 pertencem à faixa de Marinha (PEREIRA & NETO, 2009). Como informam os autores Pereira e Neto (2009), a ilha é formada por quatro localidades: Porto Rei (sul), Marambaia (leste), Fundos da Ilha (norte) e Bandeirinhas (oeste).

Nessa geografia, os dados do IBGE de 2010 mostravam cerca de 460 famílias (IBGE – Censo demográfico 2000).

Na tabela atual, publicizada pelo Instituto, está a seguinte configuração:

População masculina	População feminina	Total
693	566	1.259

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010.

Como podemos ver no mapa anterior, a Ilha dos Marinheiros, que faz parte do município de Rio Grande, está localizada não muito distante do centro urbano da cidade via Lagoa dos Patos. Porém, sua ligação com o continente via faixa terrestre foi concluída somente em 2004, ou seja, é bastante recente a travessia feita por uma ponte, com todas as condições de segurança necessárias.

Cabe ressaltar que, mesmo com essa ligação terrestre, a chegada ao centro da cidade não é feita em menos de uma hora e trinta minutos de viagem – passando pela Ilha do Leonídio (ao sul) e chegando até a BR 392, a qual dá acesso à cidade de Rio Grande.

Segundo Pereira e Neto (2009), a atividade agrícola sempre foi a base familiar, mas que essa também passou por mudanças ao longo do tempo. Depois de duas enchentes que assolaram a Ilha, 1936 e 1941, árvores frutíferas foram atingidas, assim como outras culturas, o que abalou tal estrutura e levou a um primeiro fluxo migratório para o centro urbano de Rio Grande.

Não pode ser descartada, é claro, a atividade pesqueira, presente no cotidiano dos moradores da Ilha dos Marinheiros (GARCEZ & BOTERO, 2005, p. 22). Essa se alterna com aquela informação de que a base da economia era a agricultura familiar.

É importante ressaltar que a quase inexistência de trabalhos sobre a Ilha dos Marinheiros leva à defasagem em termos de bibliografia. Isso porque, como podemos perceber, existem trabalhos que versam sobre a constituição histórica dessa localidade, no século XIX, bem como trabalhos que se ocupam da situação pesqueira, porém nenhum que leve em consideração os tempos mais recentes – no caso, os anos oitenta.

Em todos os trabalhos que encontro após uma busca de bibliografias, sejam de ordem de simpósios, *banners* de congresso ou mesmo dissertações de mestrado, vislumbro apenas informações sobre o século retrasado, ou início do século XX, e depois pula-se direto para os anos 2000 – sempre enfocando a construção da referida ponte para os ilhéus.

Diante disso, é preciso reavaliar como será feita a construção desse contexto. Escolhemos, então, apresentá-lo levando em consideração os depoimentos dos entrevistados, os quais terão o protagonismo na reconstrução histórica do período, com suas vivências, memórias, esquecimentos, emoções, enfim, todas as lembranças que forem possíveis para reconstituir esse local que parece abandonado pela História.

3. Histórias e diálogos com os ilhéus

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, realizada com sujeitos residentes na Ilha dos Marinheiros, mais especificamente com os moradores da comunidade da Marambaia. Decidimos realizar esta pesquisa para compreender como foi o acesso à escola nesta localidade, bem como o processo de alfabetização em decorrência do analfabetismo, desde a década de 80 a

2000, e qual a percepção que esses sujeitos têm daquele percurso.

Esta pesquisa foi realizada com 6 pessoas - 3 mulheres e 3 homens - todas têm em comum serem moradores da Ilha dos Marinheiros desde o seu nascimento e, em geral, por ter em seus pais naturais deste lugar. Ao dialogar com as pessoas, percebe-se que ainda residem muitos analfabetos na Ilha, porém com idades avançadas, que infelizmente nem conheceram a escola. São pessoas de uma geração bem anterior, a qual estamos pesquisando nesta investigação, que é a partir da década de 80. Assim, foram entrevistados aqueles/as que vivenciaram esse processo e que são alfabetizados, mas não conseguiram seguir adiante o processo de escolarização.

Em relação ao acesso à escola, 50% dos entrevistados moravam afastados da escola em outras localidades e dessa forma precisavam fazer longas caminhadas para chegar a tempo na aula. Quando chovia, era ainda pior, porque dificultava o acesso devido às péssimas condições das estradas. Pela fala da entrevistada Dulce compreende-se melhor essa dificuldade. Quando perguntada como foi o acesso à escola, ela diz:

“A escola era longe. Eu caminhava bastante mais ou menos uma hora, junto com meus colegas. Quando chovia, a estrada ficava muito ruim, mas mesmo assim eu ia à escola. Apesar da chuva, tínhamos aula, pois naquela época a professora morava na escola” (Dulce, 12/08/ 2013).

Os outros 50% relataram morarem não tão distantes, mas também saíam a pé mesmo nos dias de frio e chuva. A maioria frequentou pouco a escola, alguns nem chegaram a completar o 4º ano. Abandonaram antes, porque tive-

ram que trabalhar, ou porque reprovaram muitas vezes e acabaram se desmotivando pela idade ser mais elevada do que a dos seus colegas. *“Eu tinha vergonha de ser a mais velha da turma. Quando a professora mandava a gente ler alguma coisa que estava no quadro, eu dizia que não gostava, mas era porque as outras gurias ficavam olhando para mim.”* (Dulce, 12/08/2013). No entanto, outro fator que chama a atenção é a dificuldade de aprendizagem. De acordo com a fala da entrevistada Maria, podemos perceber como a leitura está presente no cotidiano das pessoas. Mesmo numa localidade afastada geograficamente, há a necessidade de compreender coisas simples, porém necessárias. Ser alfabetizado, saber ler e escrever é essencial para a sobrevivência das pessoas.

“Eu não conseguia entender o que a professora ensinava pra gente, quando chegava em casa já tinha me esquecido de tudo. Eu queria aprender mais um pouco, a gente precisa sempre ler, até para tomar um remédio, temos que ler a bula” (11/08/2013).

Contudo, duas pessoas das entrevistadas relataram que tinham muitas dificuldades de aprendizagem. Também, em alguns casos, a desistência está relacionada a sua família, que não os incentivavam a frequentar a escola. Como no relato de Milton: *“O meu pai dizia que o 3º ano já estava bom, eu já sabia ler e escrever e não precisava ir mais à escola”. “Uma vez eu estava lendo o meu caderno e meu pai chegou e disse que estava na hora de deixar a escola. No ano seguinte eu não fui matriculado”* (Milton, 14/08/2013). O ideal de vida, naquela época, na Ilha dos Marinheiros, era saber ler o próprio nome e escrever algumas palavras. Isso era considerado suficiente, pois os meios para o sustento vinham do serviço que não exigia estudo.

Em geral, a maioria entrou na escola aos 7 anos, porém saiu com idade avançada e sem perspectivas de retornar. Nesse sentido, entendemos a importância da Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) na Ilha dos Marinheiros, já naquela época, pois sabemos que é uma oportunidade para esses sujeitos alcançarem o conhecimento e a superação de vida enquanto sujeitos de direitos.

Nesta pesquisa, 5 dos 6 entrevistados, devido ao fato de terem reprovado mais de uma vez, acabaram desistindo da escola, e 1 pessoa o fez por dificuldades de aprendizagem. Esta observação em que aparece com frequência entre os entrevistados é a necessidade de ter que trabalhar para ajudar em casa. Observamos na fala de Milton essa necessidade:

“Depois eu fui trabalhar na pesca com ele (seu pai). Eu era o mais velho de todos os irmãos e tinha que ajudar no sustento da família, éramos 5 irmãos. “Mais tarde, eu já era um homem e comecei a trabalhar na carpintaria, aprendi a fazer embarcação com meu pai e daí em diante não parei mais” (Milton, 14/08/2013).

Podemos perceber que nem sempre essa era a vontade da própria criança. Em alguns casos, a família decidia o seu futuro escolar e, com esse entendimento, de que o trabalho seria mais importante, ou talvez mais necessário para a família naquele momento, a criança, em vez de estudar, trabalhava.

Realizar a entrevista com estas pessoas humildes, pessoas trabalhadoras da agricultura e da pesca artesanal, oportunizou-nos fazer uma profunda reflexão/contextualização histórica e entender o significado que tem a educação para os ilhéus que frequentavam a escola na década de 1980 na contemporaneidade. Foi emocionante viver

e compreender por um momento, a partir do passado o presente, e refletir como uma pessoa tem capacidade de modificar sua vida e traçar seu próprio caminho, buscando sempre a superação, mesmo em meio às dificuldades adversas que se pode ter nesta caminhada.

Entretanto, o mais curioso nestes dados analisados foi a mudança de paradigmas. Encontramos neste período, desde a década de 80 a 2000, grandes mudanças nos ideais de vida dos ilhéus. É clara, nas falas dos sujeitos, a desmotivação pelos estudos na década de 80, pelas crianças e, principalmente, pelas famílias. No entanto, percebe-se hoje, ao analisar seus relatos, a importância da educação escolar na vida de uma pessoa por diversas razões. Encontramos nos relatos, por exemplo, adquirir o conhecimento, a educação para conseguir ajudar os filhos nos temas da escola. Contudo, ficou claro, nesta entrevista, que para as mulheres o mais importante que o estudo pode oportunizar é conquistar o mercado de trabalho, pois como diz a entrevistada Maria: *“sem estudo não se consegue nada”* (Maria, 2013), quando a entrevistada se refere a sua experiência de vida.

Sendo assim, esta pesquisa afirmou que, na década de 80 e meados de 2000, a principal causa do analfabetismo e semianalfabetos na Ilha dos Marinheiros ser elevado está diretamente relacionado às péssimas condições de acesso à escola, ao descaso por parte da família e governantes com a educação e a permanência das crianças na escola. E, conseqüentemente, ainda permanece na cultura local a valorização do trabalho artesanal como uma continuação das origens familiares. Nesse viés, aparecem nos relatos de forma considerável agricultura familiar e a pesca artesanal para os homens, e, para às mulheres, o trabalho doméstico. Ainda a compreensão da necessidade de mudanças no

futuro de seus descendentes através do estudo.

4. Considerações finais

Neste trabalho que se realizou, procuramos compreender os sentidos e significados que tiveram a alfabetização e a escola na década de 80, e descobrir o que se apresenta na contemporaneidade em pleno século XXI, bem como as causas e consequências de haver tantas pessoas analfabetas e semianalfabetas na Ilha dos Marinheiros. Num primeiro instante, tinha-se a compreensão de que a causa principal era o difícil acesso à escola. Ao longo da pesquisa, fomos observando, e encontraram-se novas possibilidades que também foram atribuídas, por exemplo, à intervenção da família, a qual priorizava o trabalho, sendo mais importante do que o estudo para uma criança, e assim acabava facilitando a evasão da escola. E não em menor relevância, aparece o descaso em parte da família pela educação decorrente da época.

Entretanto, a escola apenas oferecia estudos até o 4º ano do Ensino Fundamental, sendo esse um forte aliado na desmotivação dos alunos que pensavam em parar de estudar tão cedo. Contudo, encontrei situações como, por exemplo, que envolvem muito além do que pensava, quando do início desta investigação. Situações essas que têm dimensões históricas e sociais enraizadas na cultura dessas pessoas.

Neste sentido, a pesquisa foi fundamental para que pudesse fazer um breve levantamento de dados referentes à situação escolar na zona rural, mais especificamente na Ilha dos Marinheiros, bem como o reconhecimento da precariedade em que se encontrava o acesso à escola naquela localidade. Sintetizar as diferentes formas de organização

educacional que possui um lugar afastado, esquecido pelo tempo e pela mídia, onde nem sempre é reconhecido a necessidade e a qualidade que o ensino público deve atingir.

Diante disso, sentimos a necessidade de dar continuidade nesta pesquisa de cunho pedagógico para que, ao longo do tempo, se possa perceber se houve mudanças significativas neste contexto escolar/educacional. Desenvolver projetos de estudos para que os ilhéus, bem como outros sujeitos que se encontram esquecidos pelo tempo, possam ser lembrados e contemplados por políticas públicas de auxílio e incentivo à educação.

Para tanto, ao finalizar este estudo com aquelas mulheres e homens, podemos, mais uma vez, refletir e ter claro que a educação é o melhor caminho a ser percorrido para aqueles sujeitos moradores e moradoras da Ilha dos Marinheiros para conseguir se expressar, falar o que querem para suas vidas, para seus familiares, para sua comunidade. Escrever a educação com o olhar direcionado para a história, a política e compreender a educação de forma mais ampla - escrevendo e reescrevendo a história da educação escolar numa localidade afastada do perímetro urbano, a Ilha dos Marinheiros.

No que diz respeito ao processo de pesquisa com os moradores, todos os entrevistados foram muito receptivos e participativos em relatar o que podiam evocar das suas memórias. Nos seus relatos, percebia-se que, ao falar de suas infâncias, eram surpreendidos com situações que surgiam em suas lembranças que, se não fossem aguçadas a voltarem no tempo, jamais lembrariam e assim podíamos perceber a emoção aflorar através de seus olhos. Era algo mágico, que somente quem realiza uma entrevista nesse sentido pode perceber, sendo difícil de descrever. Dentro

deste cenário de pesquisa, foram notáveis as mudanças de ideais de vida destas pessoas. O que para elas era fato natural, como, por exemplo, ler com dificuldade e escrever pouco, agora se percebe uma grande e significativa mudança. Hoje, podemos afirmar com segurança que essas pessoas reconhecem e desejam que seus descendentes trilhem outros caminhos através do estudo.

São caminhos que buscamos quando sonhamos e almejamos, seguindo um planejamento seguro e, ao mesmo tempo, árduo. Porque os obstáculos são muitos, mas nada tão impossível que não possamos superar com muito estudo e convicção de que não estamos sozinhos nessa caminhada que nos dará a estabilidade e o conhecimento para seguir em frente, sempre até quando entendermos ser necessário.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1999.

DE CARVALHO, Laerte Ramos. **A educação brasileira e a sua periodização**. In: revista brasileira de história da educação n°2 jul./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Sabres necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil da década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica de mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GARCEZ, Daniele; BOTERO, Jorge Iván. **Comunidades de Pescadores no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil**. Revista

Atlântica, Rio Grande, 27 (1): 17-29, 2005.

LIMA, Luciana Serenski. **A participação no conselho ambiental da Ilha dos Marinheiros (Rio Grande, RS): Diálogos entre a Educação Ambiental transformadora e o gerenciamento costeiro integrado**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **A História (oral) da Educação: algumas reflexões**. In: Em Aberto, Brasília, v. IX, n.47, p. 21-28, 1990.

PEREIRA, F. G.; NETO, P. S. Q. **A qualidade visual da paisagem na Ilha dos Marinheiros, Rio Grande, RS: subsídios ao turismo sustentável**. In: XIII Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, 2009. A qualidade visual da paisagem na Ilha dos Marinheiros, Rio Grande, RS: subsídios ao turismo sustentável., 2009.

RUIVO, J.C.V. 1994. **Contribuição para a História da Ilha dos Marinheiros, Rio Grande - RS**. In: F.N. Alves & L.H. Torres (org.). Temas de História do Rio Grande do Sul. Editora da FURG. Rio Grande/RS. pp. 147-161.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. In: Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 295.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. / Alceu Ravanello Ferraro. – São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. In: Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

A formação continuada de docentes para a alfabetização cartográfica de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Paulo Sérgio Cunha Farias¹
João Manoel Vasconcelos Filho²

Introdução

A linguagem cartográfica se estrutura em símbolos e se constitui em importante instrumento para a difusão da informação espacial, além de ser uma metodologia fundamental para a construção do raciocínio geográfico e das análises/sínteses na aula de Geografia.

No entanto, ainda são recorrentes práticas pedagógicas tradicionais no seu ensino, que não permitem ao aluno dominar os seus fundamentos na Educação Básica, limitando-o a pensar e agir sobre o espaço e, conseqüentemente, à sua cidadania.

Pressupõe-se que o preparo para se formar leitores das representações cartográficas deve se iniciar nos primeiros anos da vida escolar do educando. Para isso, evidencia-se a necessidade de se alfabetizar para o mapa, para completar

1 Doutor em Geografia pela UFPE, professor associado da UEAD/CH/UFCG. E-mail: pscunhafarias@hotmail.com.

2 Doutor em Geografia pela UFU, professor adjunto do DGC/CERES/UFRN. E-mail: vasconfilho@gmail.com.

a alfabetização geográfica ou espacial do educando dentro de um princípio alfabetizador amplo, que supere a concepção de alfabetização restrita ao ensinar a ler, escrever e contar.

Portanto, o ensino da linguagem cartográfica deve ser inserido na aula de Geografia e no processo educativo que pense a criança em sua totalidade como ser. Para isso, deve incorporar os fundamentos teórico-metodológicos que se centrem nos lugares vividos por ela e na sua ação como sujeito ativo na elaboração do mapeamento.

Com base nesse princípio e tendo em vista os problemas inerentes ao trabalho pedagógico com o mapa nos sistemas de ensino, estes resultantes da ausência ou da reprodução de princípios teórico-metodológicos tradicionais na formação inicial do professor, foi proposto e executado, junto ao PROBEX/UFCG/2018, o projeto de extensão “Representações do espaço vivido: a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

O referido projeto objetivou proporcionar os pressupostos teórico-práticos que possibilitem ao professor uma prática pedagógica viabilizadora da alfabetização espacial por meio da alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental; diagnosticar, em uma escola pública da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, se e como o mapa tem sido inserido no processo de alfabetização espacial do aluno; ressaltar a importância do domínio da linguagem cartográfica para a leitura sistematizada do mundo pelo educando; refletir sobre a necessidade da alfabetização cartográfica no contexto da alfabetização integral do discente; e construir propostas de intervenção prática para o alcance da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia.

O projeto foi executado por uma equipe composta por um professor coordenador, cinco alunas, duas bolsistas e três voluntárias, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFCG, e um professor colaborador do Curso de Licenciatura Plena em Geografia do CERES/UFRN, que atuou nas discussões e práticas de mapeamento relativas ao espaço urbano. A atividade de extensão teve como público-alvo nove professoras da Escola Pública Municipal Nely de Lima e Melo, localizada na Vila dos Teimosos, Bairro de Bodocongó, em Campina Grande-PB, e foi realizada entre os meses de maio e dezembro de 2018. Nessa reflexão, procura-se analisar e sintetizar algumas das ações teórico-práticas desenvolvidas pelo projeto.

Para isso, recorreu-se ao método analítico como base para a construção de uma síntese, tomando o relatório final do projeto como material empírico. O relatório expressa a prática realizada, a avaliação da equipe executora e das professoras beneficiadas pela atividade formativa, os dados construídos e os resultados alcançados. Primeiramente, fez-se a decomposição do material através do método analítico. Posteriormente, buscou-se recompor a análise realizada em uma síntese para se chegar a uma visão de conjunto da formação realizada.

Essas etapas metodológicas buscaram apoio teórico principalmente nos fundamentos do interacionismo e da epistemologia genética para a alfabetização cartográfica de crianças nos anos iniciais do ensino. Portanto, nos estudos de Piaget e Inhelder (1993), segundo o qual todo conhecimento é construído pelos seres humanos através de suas interações com o meio. E, também, nas reflexões de Vygotsky (2008), nas quais salientam que esta interação com o meio não é direta, mas mediada pela cultura, pelas

mediações simbólicas aprendidas pela criança na interação com outras crianças e com os adultos.

No tocante ao enfoque piagetiano, considera-se que “o pensamento é uma “ação” que transforma as coisas do meio, a fim de construí-las em objetos do próprio pensamento. Através da interação entre sujeito e objeto o conhecimento é abstraído do real e transformado em algo humano, interiorizando-se” (CASTROGIOVANNI, 1999, p. 35).

Nessa perspectiva, o conhecimento e a aprendizagem não constituem uma cópia da realidade, mas uma construção ativa do sujeito em interação com o entorno socio-cultural. No processo, o aluno é um sujeito mentalmente ativo na aquisição dos saberes, estabelecendo-se como objetivo prioritário a potencialização de suas capacidades de pensamento. Assim, a aquisição do conhecimento surge como um processo de autoconstrução contínua, sendo a sua gênese explicada pela função adaptativa dos sujeitos em sua interação com o meio (FERRACINI, 2014).

Assim sendo, considera-se que o aluno precisa vivenciar o espaço para compreendê-lo e representá-lo cartograficamente. Logo, o educando precisa interagir com o ambiente para internalizar conhecimentos e construir as representações gráficas sobre ele. Desse modo, a aprendizagem cartográfica não se confunde em copiar ou colorir mapas, mas possibilitar que a criança atue como mapeadora consciente do meio em que interage, para se tornar leitora crítica das representações cartográficas de outros espaços.

Por fim, a análise/síntese das atividades realizadas na formação continuada para a docência em Cartografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que resultou

nesse texto, além dessa introdução, discute a importância da formação continuada para o exercício e a atualização da prática docente; focaliza a caracterização geográfica do espaço onde a escola se localiza, a própria instituição escolar, a estrutura material e a formação das suas professoras para o ensino do mapa; apresenta os aspectos teóricos da alfabetização cartográfica que fundamentaram a prática extensionista; tece reflexões sobre a formação teórica e prática realizada com as docentes participantes do projeto; além das breves considerações finais.

Formação continuada: discutindo sobre a sua importância para o exercício da docência

A educação em geral é historicamente situada. Por isso, para que seja um instrumento que possibilite o domínio, pelo educando, dos conhecimentos socialmente elaborados para a leitura crítica do real, necessita sempre renovar/atualizar as suas epistemes e metodologias, a fim de acompanhar as mudanças que se processam nos contextos sociais. Em função disso, torna-se necessário que o professor, que já passou pela formação inicial, continue o seu processo de formação constantemente.

Pode-se definir a formação continuada como sendo um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes empíricos, teóricos, metodológicos e didáticos necessários à atividade docente dos educadores que já passaram pela formação inicial. Assim sendo, ela deve ser realizada após esta e objetiva assegurar a qualidade do ensino ofertado aos educandos em todas as etapas da Educação Básica.

Consoante a essa constatação, deve ser objetivo de todas as licenciaturas desenvolverem propostas de ação ex-

tensionista que se volte para a formação continuada. Com isso, abre-se o diálogo necessário com os professores das escolas em torno da sua prática pedagógica. Nesse diálogo, as duas partes envolvidas podem tirar proveito. Para as licenciaturas, o acesso ao cotidiano escolar é primordial para se pensar a formação fundamentada nos princípios da práxis. Para os professores em exercício, abre-se a oportunidade de trocar ideias, renovar saberes e criar práticas educativas que ajudem a enfrentar os desafios inerentes à educação.

Assim, o projeto desenvolvido e aqui analisado se constituiu em uma oportunidade para abrir o diálogo entre a Licenciatura Plena em Pedagogia do CH/UFCG e a Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, em torno da formação continuada para a docência em Cartografia Escolar nos primeiros anos da fase inicial da escola fundamental, com o objetivo de melhorar o ensino e o uso da linguagem cartográfica na aula de Geografia. Para isso, a montagem e execução da proposta de intervenção se baseou no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, primeiramente, pesquisou-se sobre o contexto geográfico no qual a escola está inserida e as condições estruturais e pedagógicas no trabalho com o mapa das suas professoras. Estas informações foram basilares para organizar o planejamento e a intervenção da equipe. Com o objetivo de desenvolver uma formação com a participação ativa das docentes, as ações empreendidas se basearam na dialogicidade entre os sujeitos sociais envolvidos - equipe executora, a comunidade e os sujeitos do processo ensino/aprendizagem que compõem a escola - com a finalidade de atender as reais necessidades sociais dos alunos e as didático-pedagógicas das professoras.

Contextualizando a escola da formação continuada e pesquisando a prática pedagógica das professoras

A definição dos objetivos e fins de uma formação continuada requer que se conheça a escola, bem como o espaço geográfico na qual ela se situa para se conhecer as demandas dos alunos assistidos por ela, além da prática pedagógica do professor. Pensando nisso, a equipe extensionista do projeto “Representações do espaço vivido: a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PROBEX/UFCG/2018) procurou atender primeiramente a esse requisito para, assim, estabelecer as estratégias da intervenção.

A Escola Municipal Nely de Lima e Melo localiza-se na Vila dos Teimosos, Bairro de Bodocongó, Campina Grande, Paraíba, nas margens do Açude que tem o mesmo nome do bairro, próxima dos *campi* da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O espaço da vila começou a se formar na década de 1980 e resultou da ocupação por moradores pobres de outros bairros populares da cidade que não podiam pagar aluguel e nem eram assistidos pelas políticas habitacionais vigentes.

A década de 1980 é emblemática quando se trata de políticas habitacionais, lembrando que elas não estão dissociadas das políticas públicas pensadas pelo Estado brasileiro e que, portanto, conectam-se com a lógica político-econômica vivenciada pelo Brasil no final do período ditatorial. Historicamente, as políticas de habitação estruturadas e planejadas neste país não contemplavam os grupos em estado de vulnerabilidade social, o que acentuou o déficit e a inadequação habitacional.

Ao tratar o problema da moradia na década de 1980, é preciso lembrar que este momento está representado também por uma grave crise econômica, que resultou em altas inflacionárias e, consequentemente, numa recessão sem precedentes. Tudo isto repercutiu na queda de investimentos no campo social, que já eram escassos e, por seu turno, nas políticas de moradia social. Tudo isso resultou na ampliação dos índices de pobreza urbana, que culminaram na ampliação do processo de favelização das cidades em todo território nacional, pois as famílias mais pobres tiveram que se submeter ao processo de autoconstrução de moradias em espaços social e ambientalmente vulneráveis.

As residências da vila apresentam estrutura física precária e foram construídas, na maioria dos casos, através do trabalho de autoconstrução pelos seus habitantes. A recorrência deles em voltarem sempre que foram expulsos e em permanecerem no local, mesmo nos períodos de alagamento provocado pelo aumento do volume das águas da barragem nos períodos de chuvas, acabaram atribuindo ao lugar o topônimo de “Teimosos”. A luta para permanecer no local e por infraestruturas de serviços públicos para ele continuam fazendo parte do cotidiano dos seus moradores.

A Escola Municipal Nely de Lima e Melo foi fundada em 1980 por um casal de professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para ofertar a escolaridade inicial às crianças da Vila que, para estudar, precisavam recorrer a alternativas educacionais distantes no seu bairro. Na ocasião da sua fundação, tinha poucas salas e recebia apenas os alunos da Vila dos Teimosos. Posteriormente, o educandário foi incorporado à rede municipal de ensino

de Campina Grande-PB. Coube à prefeitura dessa municipalidade realizar uma pequena reforma para atender à demanda pelo ensino, que acompanhou o crescimento da população da Vila e à atração de estudantes de outras localidades próximas (Morro do Urubu, por exemplo). Atualmente, a escola tem quatro salas de aula, uma cozinha onde é feita a merenda dos alunos, uma sala em que funcionam juntas a secretaria e a diretoria, dois banheiros, um deles adaptado para a acessibilidade de pessoas com deficiência física. A comunidade escolar é composta por nove professores e 134 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde.

Em uma formação continuada, deve-se partir da reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes. Para isso, é necessário analisar, com eles, como o processo pedagógico tem sido realizado e as condições estruturais disponíveis para isso. Quanto à estrutura material e ao preparo pedagógico das professoras para alfabetizar o aluno para o mapa, constatou-se a inexistência de material didático que dê suporte à aula de Geografia. Nesse caso, o material presente era apenas um Globo Terrestre e alguns mapas, que não estavam nas salas de aula para utilização constante dos alunos. Diante dessa carência, uma das professoras afirmou que “só tem o material que nós trazemos”. Isso demonstra que elas, em muitas ocasiões, são obrigadas a comprar o material cartográfico para lecionar Geografia. No tocante à questão didática do mapa, ficou claro que ele é um instrumento manuseado pela docente, fazendo o seu uso nas ocasiões em que necessita ilustrar os temas das aulas dessa disciplina. Portanto, trabalham o mapa como pronto e acabado com o aluno. Mesmo quando o enfoque é o espaço vivido do discente, os procedimentos didáticos são os mesmos, a exemplo de atividades com a planta bai-

xa da escola, preparada por uma professora, com questões objetivas para o aluno responder. Portanto, não são utilizados procedimentos construtivistas para que o aluno elabore representações cartográficas do seu meio, ou seja, atue como codificador para se tornar decodificar da linguagem dos mapas.

À guisa dessas breves considerações, pode-se afirmar que a Escola Municipal Nely de Lima e Melo é carente de material cartográfico para o ensino do mapa. Além disso, suas professoras utilizam esse recurso metodológico de maneira tradicional e parecem desconhecer metodologias amparadas nos suportes teóricos do interacionismo e da epistemologia genética para proceder ao processo de alfabetização cartográfica dos alunos.

Os fundamentos teóricos da cartografia escolar que embasaram a formação continuada

Em consonância com Castellar e Vilhena (2011), a linguagem cartográfica se estrutura em símbolos e signos e é considerada um produto da comunicação visual que dissemina a informação espacial. Os símbolos precisam ser apreendidos como se fossem palavras. Por isso, a relevância da Cartografia Escolar no ensino para que o aluno possa se apropriar dessa linguagem.

Ainda para as referidas autoras (op. cit.), a Cartografia Escolar é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos da Geografia, para não apenas identificar e conhecer a localização, mas entender as relações entre países, os conflitos e a ocupação do espaço, a partir da interpretação e leitura de códigos específicos da Cartografia.

Assim sendo, o ensino da Cartografia Escolar deve proporcionar aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem dominarem a elaboração e a leitura de gráficos, mapas, cartas, plantas, maquetes, croquis etc. Além disso, entenderem o que essas formas de representação gráfica expressam.

Sobre o mapa, Oliveira (2007, p. 23) assim o define: “mapa é uma representação gráfica da Terra ou de parte dela, em superfície plana”. A elaboração dessa representação envolve ações de muita complexidade que necessitam ser compreendidas pelos sujeitos, especialmente nas escolas, ou seja, envolve a simbolização, redução, projeção de uma superfície tridimensional no plano bidimensional, domínio das noções de orientação e localização etc. Enfim, exige como requisito, para a sua elaboração e leitura, o domínio de um complexo sistema semiótico, que se denomina de linguagem cartográfica. Assim sendo, é papel da escola, especialmente nas aulas de Geografia, já nos primeiros anos da vida escolar do aluno, possibilitar o domínio dessa linguagem, ou seja, promover, através da Cartografia Escolar, a alfabetização cartográfica do educando.

A alfabetização cartográfica consiste em uma ação organizada de conteúdos e atividades didático-pedagógicas com o objetivo de formar alunos, das séries iniciais do Ensino Fundamental e séries subsequentes, como mapeadores e usuários da linguagem cartográfica (RICHTER, 2011).

Seguindo a mesma direção conceitual, Callai (2005) afirma que essa alfabetização é necessária para ler o espaço. Por isso, ela considera que, dentro do processo alfabetizador, além das letras, das palavras e dos números, existe outra linguagem, que é a linguagem cartográfica, para a qual a criança deve ser alfabetizada. Portanto, é função da

alfabetização cartográfica formar mapeadores conscientes e leitores críticos de mapas, completando, assim, a alfabetização geográfica ou espacial.

Reforçando essa importância, Castellar e Vilhena (op. cit.) afirmam que, quando parte do processo de alfabetização se faz utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia se torna mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo.

Para Simieli (2009), no processo de ensino/aprendizagem com a Cartografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo objetivo deve ser a alfabetização cartográfica do educando, supõe-se o desenvolvimento das seguintes noções: visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional e imagem bidimensional; alfabeto cartográfico (ponto, linha e área); construção da noção de legenda; proporcionalidade e escala; lateralidade/referências e orientação.

Mas como alcançar isso a partir de princípios metodológicos claros e que evitem a espontaneidade e o imprevisto que permeiam, por vezes, a ação docente com o mapa na sala de aula?

De acordo com Callai (op. cit., p. 244), “a alfabetização cartográfica deve ser desenvolvida assentada na realidade concreta da criança”. Isso pressupõe que o professor deve considerar os pré-mapas ou os mapas mentais que a criança constrói dos seus lugares vividos como conhecimentos prévios para construir, com ela, representações cartográficas mais sistematizadas. Portanto, se a prioridade da prática pedagógica do professor é a construção de conceitos pela ação da criança, o docente deve tomar como referên-

cia as observações que ela faz do seu lugar de vivência, para que se possa formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica.

Por conseguinte, deve-se considerar que o conhecimento é construído pelos seres humanos através de suas interações com o meio. Através dessa interação, a ação do pensamento transforma as coisas do meio, construindo-as em objetos do próprio pensamento. Nesse processo, o conhecimento é abstraído do real e transformado em algo humano, sendo interiorizado pelo sujeito. Sendo assim, a criança deve vivenciar a experiência de codificador consciente do seu espaço vivido para se tornar leitor crítico de mapas. Para Callai (op. cit., p. 244), “terá melhores condições de ler um mapa aquele que sabe fazê-lo”. Portanto, para que o aluno possa dar significados aos significantes deve viver o papel de codificador antes de ser decodificador, habilidade que os mapas mudos dos cadernos de mapas por si só não propiciam (ALMEIDA, 2001).

Ainda de acordo com os fundamentos teóricos da epistemologia genética piagetiana, para que a alfabetização cartográfica se processe, é preciso considerar que existe, tanto no plano perceptivo³ quanto no representativo⁴, uma evolução pela qual a criança passa para compreender a noção de espaço. Essa evolução se realiza em três etapas ou tipos de relações espaciais: as topológicas (espaço vivido), as projetivas (espaço percebido) e as euclidianas (espaço

³ O espaço perceptivo ou da ação constrói-se em contato direto com o objeto, ou seja, através dos sentidos.

⁴ O espaço representativo é construído na ausência do objeto, portanto, é reflexivo. É formado por dois momentos: o intuitivo (manifestado por representações estáticas e irreversíveis) e o operatório (que opera os elementos espaciais, possibilitando a ordenação e a reversibilidade das relações).

concebido).

As relações espaciais topológicas (espaço vivido) são as que se estabelecem no espaço próximo, usando referenciais elementares, como dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe etc. Não são consideradas distâncias, medidas e ângulos. Desde o nascimento da criança as relações topológicas elementares são estabelecidas. São importantes quando consideramos a percepção espacial no início da atividade escolar (ALMEIDA e PASSINI, 2008). Essas relações espaciais caracterizam o espaço perceptivo e podem ser de vizinhança, separação, ordem ou sucessão, envolvimento ou **fechamento** e continuidade (CASTROGIOVANNI, 2000; ALMEIDA, 2001; ALMEIDA e PASSINI, 2008).

Em conformidade com Almeida e Passini (2008), a relação espacial topológica de **vizinhança** corresponde àquela em que os objetos são percebidos no mesmo plano, próximos, contíguos. Corresponde ao nível mais elementar de percepção da organização espacial na qual a criança situa os objetos da seguinte maneira: a boneca ao lado da bola, a poltrona ao lado da mesa, o quarto ao lado do banheiro, sua casa ao lado da casa vizinha etc. As autoras usam um exemplo que parte de um plano muito próximo para outros que envolvem espaços maiores. Ao considerar a vizinhança, a criança percebe que os objetos vizinhos são separados, isto é, não estão unidos. A percepção da **separação** aumenta com a idade e o desenvolvimento da capacidade de análise. A criança começa a se dar conta de que os objetos próximos em um mesmo plano estão separados. Por exemplo, a porta e a janela da sala podem estar juntas na mesma parede, porém são separadas, há uma parte de parede entre a porta e a janela. A ideia anterior leva à compreensão de **ordem** e **sucessão**, isto é, os obje-

tos ocupam uma posição anterior, intermediária ou posterior, a partir de um determinado ponto de vista. Considerando o exemplo anterior, primeiro temos a porta, no meio a parede e depois a janela. A percepção de cada elemento e sua relação com os demais leva à relação de **fechamento** ou **envolvimento**, que pode ser percebida em uma, duas ou três dimensões. A expressão dessas relações no espaço representado implica o registro de pontos no espaço, ou seja, em continuidade, de que o espaço é contínuo e não há possibilidade da sua ausência. As localizações são, assim, contínuas, e o espaço forma um todo.

Segundo Castrogiovanni (2000), as relações espaciais projetivas (espaço percebido) são as que permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista do observador. Tais relações ampliam e enriquecem o sistema de relações topológicas. Essas relações têm seu fundamento na noção de reta, ou seja, os pontos alinhados ou ordenados numa direção, segundo o ponto de vista do observador. O espaço projetivo acrescenta ao topológico a necessidade de situar os objetos ou os elementos de um objeto. Por isso, elas caracterizam um enfoque mais objetivo do espaço, pois estão estruturadas em torno da descentralização e da reversibilidade. São aprendidas pela criança através da atividade perceptiva e da inteligência sensório-motora. Porém, são necessários muitos anos até que sejam organizadas e assegurem a coordenação perfeita da perspectiva e da reversibilidade dos pontos de vista pela criança. As noções fundamentais que envolvem as relações projetivas são: direita e esquerda, frente e trás, em cima e em baixo e ao lado de. “O trabalho com tais noções colabora na compreensão das perspectivas e projeções que o mapa possui, demonstrando para o aluno que as representações carto-

gráficas respeitam a perspectiva utilizada” (RICHER *apud* RICHER, op. cit., p. 38). Outra contribuição dessas noções diz respeito à orientação, pois, com a aprendizagem sobre as habilidades de lateralidade e conhecimentos das direções direita e esquerda, pode ser realizado um trabalho de integração com os pontos cardeais presentes nos mapas e que fazem parte do cotidiano do aluno, na escola, e na sociedade em geral (RICHER *apud* RICHER, op. cit.).

As relações euclidianas (espaço concebido) explicam a manifestação da noção de coordenadas – construção da conservação de distância, comprimento e superfície – que localiza objetos que interagem uns com os outros. Elas ocorrem simultâneas às relações espaciais projetivas (ALMEIDA e PASSINI, 1989). Essas relações são representadas pelas noções de distância, em que, a partir de um sistema fixo de referência, é possível situar os objetos no espaço, a exemplo do sistema de coordenadas geográficas (CASTRO-GIOVANNI, 2000).

Para Oliveira (op. cit.), as relações espaciais topológicas são as primeiras estabelecidas pela criança, tanto no plano perceptivo quanto no plano representativo. A partir dessas relações são elaboradas as relações projetivas e euclidianas.

Assim, para uma prática docente que possibilite a alfabetização cartográfica da criança, é preciso que se leve em conta que, primeiro, a criança apreende o espaço vivido, ou seja, o espaço que vivencia e explora por meio do movimento e do deslocamento. Esse é o primeiro espaço a ser cartografado por ela. Em seguida, ela se apropria do espaço percebido através do uso dos sentidos, por exemplo, da observação. Neste, já não precisa experimentar o espaço fisicamente. Por isso, é possível construir, com ela, a orientação geográfica, pontos de referências, perspecti-

vas de observação dos objetos, trajetos, percurso casa-escola, maquetes, por exemplo. Por fim, a criança começa a compreender o espaço concebido, isto é, torna-se capaz de pensar sobre uma área retratada em um mapa, mesmo que não a conheça. Para isso, constrói as noções de proporção, orientação, projeção, simbolização, perspectiva etc. O fundamental de tudo isso, segundo Callai (op. cit.), é capacitar a criança a viver no mundo, a poder aprender a ler e viver no mundo, a pensar e reconhecer o espaço vivido.

Dessa maneira, para que haja o desenvolvimento do domínio dessas relações espaciais pelo educando, é necessário considerar que “os procedimentos usados no ensino podem ou não favorecer o desenvolvimento do pensamento, a construção de conceitos e a aquisição de habilidades” (ALMEIDA, 2001, p. 67).

No entanto, na maioria das vezes, a escola trabalha com a representação do espaço de modo abstrato e como um conhecimento pronto e acabado. Por isso, a necessidade de se problematizar esse procedimento tão comum na docência em Geografia, seja em qual etapa for da escolarização formal, nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Para isso, é necessário refletir sobre como as concepções pedagógicas do ensino dessa matéria vêm tratando a questão do mapa em sala de aula.

Na Geografia Escolar Tradicional, o mapa esteve atrelado às concepções mais cartesianas que, de certa forma, restringiram a sua participação nas atividades escolares, seja por meio da cópia de mapas ou apenas da sua leitura/visualização como recurso colaborador dos conteúdos geográficos (RICHTER, 2011). Constatou-se que esse procedimento pedagógico para o ensino do mapa é bastante

comum na sala de aula das professoras da Escola Municipal Nely de Lima e Melo, participantes do projeto de extensão “Representações do espaço vivido: a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino Fundamental”. Na geografia escolar crítica, o mapa foi desvalorizado, por ser considerado como um recurso técnico herdeiro do pensamento positivista ou neopositivista. O mapa foi posicionado como um representante da chamada Geografia Tradicional, a qual se esperava que fosse superada. (*op. cit.*). Por sua vez, os PCN de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental propõem a formação de um aluno que tenha condições de ler, analisar, interpretar e produzir (ser um fazedor de) mapas, muito embora o trato dele termine se constituindo mais como um conteúdo do que uma metodologia de representação do espaço a ser utilizada na abordagem pedagógica dos assuntos dessa matéria. A BNCC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatiza a importância da alfabetização cartográfica nessa etapa escolar. Nela, a Cartografia está presente como objeto do conhecimento estruturante dos conteúdos em todas as séries. No entanto, como o PCN, centra-se, numa perspectiva progressiva, mais em aspectos conteudistas, dando pouca ênfase ao trato de noções e conceitos fundamentais para a construção teórica dessa linguagem pelo aluno.

A construção das noções espaciais, tanto no plano perceptivo quanto no representativo, exige metodologias que possibilitem à criança o agir. Por isso, com o devido preparo teórico-metodológico que a formação inicial e continuada pode oferecer, o professor pode propor atividades como o mapa corporal, a orientação pelo corpo e no espaço, desenhar trajetos, percursos, maquetes e plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola, que se constituem em exercícios que podem iniciar o trabalho do aluno com

as formas de representação do espaço, possibilitando-lhe se apropriar da linguagem cartográfica. A necessária exercitação continuada pressupõe a importância de atividades que desenvolvam a lateralidade, a orientação, o sentido de referência em relação a si próprio e em relação aos outros, o significado de distância e de tamanhos. Para isso, faz-se necessária a formação inicial e continuada de professores que entendam a complexidade da construção das noções do espaço nos planos perceptivo e representativo pela criança, para que, assim, desenvolvam estratégias metodológicas que propiciem a sua alfabetização geocartográfica. Foi com base nesses fundamentos que as ações do projeto foram executadas.

A práxis educativa da formação continuada

A equipe executora do projeto se amparou nos pressupostos teóricos anteriormente sumariados para operacionalizar as ações de formação continuada das professoras. As ações foram realizadas, quinzenalmente, nas manhãs de sábado, entre os meses de maio e dezembro de 2018, no âmbito do espaço da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, Campus de Campina Grande-PB. Esperava-se realizá-la no espaço da escola assistida pelo projeto. No entanto, as limitações das suas instalações físicas e o dia de realização da formação nos sábados não tornaram isso viável.

O primeiro passo foi a formação teórico-metodológica da equipe executora. Essa etapa foi de grande importância para as reflexões sobre os dados coletados nas visitas à escola e, a partir deles, empreender a organização do planejamento das ações extensionistas da formação continuada, além de habilitá-la para a execução das atividades de formação junto às professoras.

Diante das práticas pedagógicas tradicionais e corriqueiras com o mapa verificadas e da ausência de aprendizagens básicas da ciência cartográfica, optou-se por iniciar a formação das professoras com os fundamentos da Cartografia Científica para, posteriormente, realizar a formação na Cartografia Escolar, direcionando as ações para a alfabetização cartográfica. Assim, partiu-se do entendimento da necessidade de uma formação continuada com consistência teórica, que, no entanto, realizasse uma relação com a prática, configurando uma práxis educativa. Por isso, as ações também foram planejadas para se executar a formação teórica articulada com as atividades práticas, as quais foram denominadas de oficinas de cartografia para crianças.

Nos encontros de formação teórica das professoras, primeiramente foram discutidos os conceitos, a importância e a classificação da Cartografia Científica, sua história, seus produtos. Destacou-se o mapa como um produto cartográfico fundamental, suas características e seus elementos: título, escala, orientação, projeção cartográfica, convenção cartográfica e fonte. Posteriormente, foram analisados os procedimentos para a sua leitura e interpretação, seguindo-se de uma atividade prática de leitura do mapa da formação territorial da Paraíba pelas professoras. Nesse momento, constataram-se as dificuldades delas para traduzir os significantes em significados no mapa, o que obrigou a mediação da equipe para que a atividade fosse realizada.

Com base nas perspectivas teóricas da alfabetização cartográfica sintetizadas na seção anterior desse texto, a formação continuada das professoras se centrou nos fundamentos didático-pedagógicos para o trabalho com o mapa em sala de aula, na construção e na representação

do espaço pela criança, no domínio da linguagem gráfica como condição para essa alfabetização, nas possibilidades teórico-práticas de se desenvolver esse trabalho com o aluno, atuando como codificador consciente dos seus espaços vividos, para se tornar decodificador crítico de mapas de espaços concebidos. Na ocasião desses encontros, as professoras já começaram a demonstrar o interesse pela alfabetização cartográfica, trazendo para a discussão atividades que já haviam realizado com os seus alunos ou que passaram a realizar, considerando o que já havia sido discutido com elas: a exemplo de um vídeo em que um aluno definia mapa como sendo “uma coisa que serve para se chegar ao lugar certo” (aluno de 7 anos de idade), o trajeto casa/escola desse mesmo aluno, atividades com a planta da escola, com o globo, entre outras.

Após a etapa da formação teórica, foram planejadas e realizadas as oficinas pedagógicas práticas para a alfabetização cartográfica com as professoras. Baseando-se em Castrogiovanni (1999) e Almeida (2001), mas também propondo a construção de atividades a partir das reflexões construídas pela equipe executora, buscou-se articular a teoria com a prática como requisito da alfabetização para o mapa. Nessas atividades, levou-se em consideração as etapas da construção da noção e da representação do espaço pela criança (relações topológicas, projetivas e euclidianas) nos planos perceptivo e representativo. Várias atividades foram propostas e executadas na formação, entre elas o banho de papel, o mapa corporal, orientação geográfica, construção de trajetos e das noções de projeções cartográficas, maquete da sala de aula e sua projeção no papel celofane e planta baixa desse mesmo espaço. No entanto, em função do limite de espaço dessa análise, destacam-se

apenas duas: o mapa corporal e o mapa representativo do trajeto casa/universidade das professoras em formação.

O mapa corporal se constitui em importante atividade para introduzir a criança no mapeamento a partir dos referências espaciais no seu próprio corpo. O corpo é o objeto com o qual a criança interage diretamente com o meio, notadamente na etapa sensorial-motora. Por isso, com crianças pequenas se torna uma atividade essencial para iniciar o seu processo de alfabetização cartográfica.

Para executar o mapeamento, fez-se a representação do contorno do corpo da filha de uma das alunas voluntárias no projeto. Para isso, foi utilizada uma folha de papel madeira e um lápis hidrocor. Com a criança deitada sobre a folha, realizou-se o contorno corporal dela e, posteriormente, foi se problematizando, com as professoras, a representação e a localização dos órgãos e das partes corporais, a partir de referenciais projetivos. Na ocasião da realização da atividade, foi discutido, com elas, que, além de ajudar da construção da consciência corporal e das partes do corpo, o exercício em questão pode desencadear uma série de conhecimentos relativos à representação cartográfica, tais como: projeção dos referenciais de lateralidade frente/trás, direita/esquerda e em cima e em baixo, importantes para a construção das direções cardeais no espaço concreto e no mapa; organização do espaço gráfico; referências de localização no plano (as partes do corpo representado); localização e orientação espacial; representação de um objeto tridimensional no plano bidimensional. Com essa representação, as professoras puderam observar as atividades subjacentes ao mapeamento a partir do mapa corporal.

Na atividade sobre a representação de trajetos, foi soli-

citado que as professoras elaborassem os que elas realizavam quando se deslocavam de suas casas à UFCG para as atividades do curso. Na execução da atividade usaram-se os seguintes materiais: papel ofício A4, lápis grafite e borracha.

Salientou-se que o mapa mental do trajeto casa/escola introduz a criança na representação do espaço percebido. Foi destacado, também, que, com ela, é possível organizar a leitura da paisagem realizada no deslocamento. Pontuou-se que sua constituição, como na etapa topológica/vivida das relações espaciais, não depende da presença física da criança para sintetizar as observações, estabelecer as classificações dos objetos do espaço, definir pontos de referência, localizar os objetos uns em relação aos outros, notadamente para o aprendiz que já atua de forma descentrada e reversível.

Ao longo da realização da atividade, discutiu-se sobre os elementos do mapa que a representação de trajetos pode suscitar a construir: a projeção do percurso tridimensional no plano da folha bidimensional e a simbolização dos objetos reais dispostos ao longo do trajeto no desenho e organizados em uma legenda.

No final, as professoras fizeram a tradução oral dos significantes em significados das representações dos seus trajetos casa/universidade. Na ocasião, chamou-se a atenção para que fizessem o mesmo com as crianças na realização pedagógica da atividade em sala de aula. Destacou-se, também, que o avanço na elaboração do mapeamento do trajeto casa/escola depende do desenvolvimento da linguagem gráfica, da conquista da perspectiva, da descentralização e da reversibilidade pela criança. Além disso, observou-se que não é a qualidade do desenho o que

mais importa, mas as conquistas cartográficas da criança ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, que deve ser sempre mediado didaticamente pelo professor para que a alfabetização cartográfica se realize nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Considera-se que as ações extensionistas para a formação continuada de professores podem abrir as possibilidades para a melhoria do ensino da Cartografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, assim, alcançar a alfabetização cartográfica de crianças em situação de escolarização nessa etapa da educação formal. Para isso, elas devem se pautar no conhecimento do lugar de vivência dos alunos e na dialogicidade entre a comunidade escolar assistida e a equipe formadora. Conhecer o arranjo socioespacial do lugar vivido pelos alunos implica levar em conta as suas demandas sociais e a escala espacial vivenciada a ser abstraída na representação cartográfica elaborada por eles. Dialogar com a comunidade escolar possibilita desvendar as condições estruturais e pedagógicas para o ensino do mapa na escola, trocar ideias sobre práticas pedagógicas possíveis e ouvir as demandas dos professores/professoras em formação continuada. Isso implica, também, considerar que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis na sua condução. Tais pressupostos não garantem, mas são a base para o planejamento e execução exitosos de qualquer formação docente.

O diálogo e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão permitiram constatar, junto com as professoras atendidas pelo projeto Representações do espaço vivido: a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PROBEX/UFCG/2018), que o mapa vinha

sendo trabalhado como pronto e acabado para ilustrar as suas exposições dos temas ensinados na aula de Geografia. Verificou-se, também, que a ação do aluno se centrava na leitura de mapas para os adultos e na pintura ou cópia de mapas de espaço desconhecidos por eles, o que não garante a sua alfabetização cartográfica. Por outro lado, foi constatado que essa prática pedagógica resultava das suas formações iniciais e experiências, como alunas, de Geografia em outros estágios de ensino.

Em virtude disso, a formação continuada aqui analisada, amparada nos pressupostos teóricos do interacionismo e da psicologia genética, fundamentou-se em uma práxis educativa que propôs estabelecer reflexões sobre os princípios da alfabetização cartográfica, estes baseados na indissociabilidade entre teoria e prática, focalizando a ação pedagógica do professor, na qual o aluno atua ativamente como codificador do espaço vivido e do espaço percebido, e, por transferência de experiências, como mapeador e de maneira reversível, decodificador crítico das representações cartográficas dos espaços concebidos.

Por fim, pode-se constatar que as ações desenvolvidas possibilitaram algumas conquistas junto às professoras atendidas: a valorização da alfabetização cartográfica como parte da alfabetização integral dos alunos; a colocação dos mapas nas paredes das salas de aula e à disposição para manuseio dos discentes; a construção do conceito de mapa a partir dos conhecimentos prévios deles; a manipulação do globo, por eles, para entender os movimentos da Terra; a construção dos seus trajetos casa/escola; entre outros, o que revela uma melhoria substancial das estratégias metodológicas para o trabalho com o mapa das professoras ao longo da formação.

Referências

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. 15. Ed, reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

ALMEIDA, R. D. de. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/11/2015.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ AGB, 1999.

_____. (org.). **Ensino de geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, S. & VILHENA, J. A Linguagem e a representação cartográfica. In: _____ & _____. **O ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011. (Coleção ideias em ação).

FARIAS, P. S. C. (coord.). **Representações do espaço vivido: a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental** (relatório final), extensão, PROBEX/UFCG, maio/dezembro de 2018.

FERRACINI, R. Entrevista com a professora Dra. Sonia Castellar: da formação de professores ao livro didático. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 241-274, 2014.

OLIVEIRA, L. de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa.

In: ALMEIDA, Rosângela Doin (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SIMIELI, M. E. R. A cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia em sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2009, 98-108 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Psicologia e pedagogia).

