ESCOLAS em QUARENTENA:

O VÍRUS QUE NOS LEVOU PARA CASA

Sandra Regina Ferreira de Oliveira (org.)

MADREPÉROLA EDITORA

Universidade Estadual de Londrina

ESCOLAS EM QUARENTENA:
o vírus que nos levou para casa

Coordenação editorial Rafael Silvaro
Capa Juliane Castilho Moraes
Supervisão de capa Danielle De Marchi Tozatti
Projeto gráfico Editora Madrepérola
Revisão de textos Barbara Blanco Pozatto

© Sandra Regina Ferreira de Oliveira, 2020.

http://www.editoramadreperola.com/
madreperolaeditora@gmail.com

A reprodução desta publicação é permitida sem autorização prévia por escrito dos autores (copyright) para fins educacionais ou para fins não comerciais, desde que a fonte seja mencionada de forma completa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

O48e Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.).

Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa. / Organizadora: Sandra Regina Ferreira de Oliveira. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020.
256 p.; il.; gráfs.; tabs.; fotografias.

ISBN 978-65-87269-03-0

1. Coronavírus. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Escola.
5. Formação de professores. 6. Quarentena. 7. Pedagogia.

I. Título. II. Assunto. III. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. IV. Autores.

CDD 371.3
19-30046005 **CDU 37.013**

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO
1. Educação: Pedagogia e Didática - métodos de ensino instrução e estudo.
2. Educação: Princípios da atividade pedagógica, Pedagogia prática.

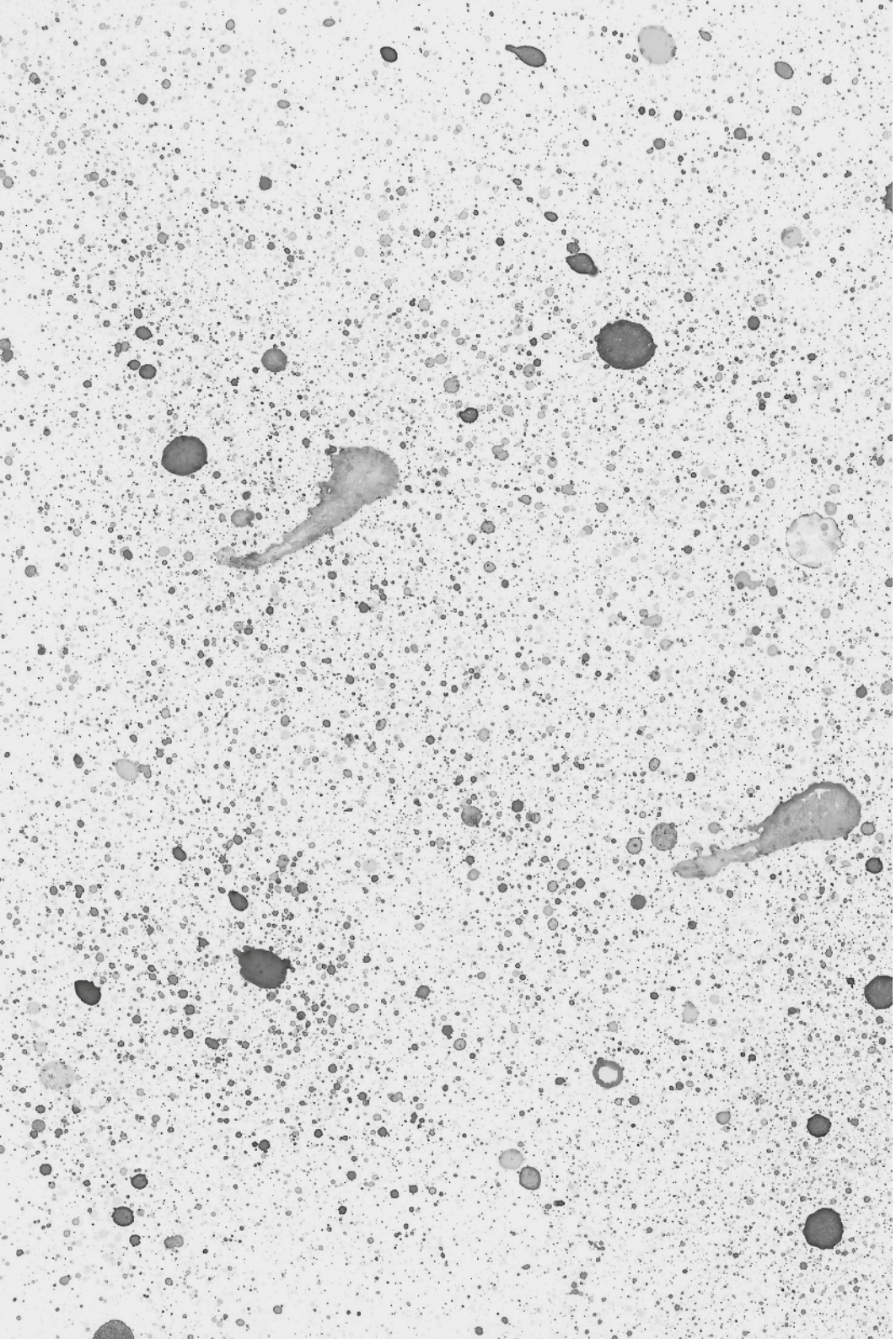
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

ESCOLAS em QUARENTENA:

O VÍRUS QUE NOS LEVOU PARA CASA

Sandra Regina Ferreira de Oliveira (org.)

MADREPÉROLA
1ª edição | 2020



AUTORES

Adriana Haruyoshi Biason

Ana Cláudia Sardi Guedes

Bruna Ester Gomes Yamashita

Danielle De Marchi Tozatti

Danielle Krislaine Pereira Paulino

Eliane Aparecida Candoti

Gabrieli de Assis Marcolino

Giovana Camargo Todan

Izadora Maleski Serrano Alves

José Antonio Gonçalves Caetano

Juliana Bueno Grizos de Carvalho

Karina Jacób Monteiro

Kauana Candido Romeiro

Luciana Fernandes de Aquino

Lucila Monteiro da Silva Barros

Luis Henrique Mioto

Rafael Nascimento da Silva

Rúbia Renata das Neves Gonzaga

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Silvana Muniz Guedes

APRESENTAÇÃO

Neste livro, registramos travessias. Guimarães Rosa, belamente, ensina-nos que o importante é a travessia, o durante, o que ocorre entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Ocorre que, depois de feita, o que se sobrepõe nas narrativas é o que se constitui como resultado, pois tem-se a falsa certeza de que o resultado é certo, ponto final.

No mês de março de 2020, todas as escolas brasileiras foram fechadas devido à pandemia provocada pelo coronavírus. Entre o anúncio e a efetivação do fechamento passaram-se pouquíssimos dias, variando entre três, no máximo, cinco, considerando as escolas sobre as quais temos dados. Acreditamos que essa situação não se diferenciou muito em todo o país. No decorrer dos dias, a pergunta "o que fazer?" foi tomando forma e a necessidade de elaborar respostas se fez premente.

Desde o ano de 1994, o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem a escola da Educação Básica como principal lugar de suas investigações. Esse grupo se divide em dois, sendo uma parte com especial interesse para o ensino de História para crianças. Para essa parte de pesquisadores, as últimas reuniões do mês de março seriam preparatórias para um período de recolhimento, de feituras de trabalhos individuais, já que voltaríamos a nos encontrar somente no mês de maio. O vírus chegou e o que seria uma reunião de planejamento, presencial, com café e bolo, geralmente feita no formato de roda na sala do Laboratório dos Anos Iniciais, de frente para a praça do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) e tendo como participantes os sons

advindos do Departamento de Música, ora belas melodias, ora treinos e mais treinos — o que nos lembra sempre que tudo na vida é resultado de um processo de aprendizagem —, transformou-se em um contato via telas do computadores.

Então, o incômodo pelo formato, a inquietação pelo que não poderia ser feito, a insegurança pelo que estaria por vir, o medo do vírus, a incerteza sobre o amanhã e tantas outras emoções se fizeram presentes em meio aos relatos de como cada um estava vivendo a vida em tempos de Covid-19.

Foi nessa reunião, feita em 26 de março, que decidimos elaborar este livro. Somos um grupo em que todos os integrantes atuam no campo da Educação: docentes da Educação Infantil, dos anos iniciais, dos anos finais, do Ensino Médio, de universidades, de instituições não formais, de escolas de arte, de cinema, gestores. A função de estudiosos e pesquisadores da educação escolar nos une. A partir disso, a intenção, ao publicar este livro, foi registrar as ações e as indagações vivenciadas por cada um de nós nos primeiros meses da quarentena a que as escolas foram submetidas.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola retirando-nos de um ponto que é estruturante na tradição escolar: o sacro santo lugar que denominamos sala de aula. A função docente desempenhada dentro desse lugar garante limites com os quais professores, alunos e toda a sociedade se habituaram, a partir dos quais se define o que é escola e, em decorrência, qual o papel esperado de professores e alunos. Dentro da sala de aula, há a duvidosa certeza de que todos sabem o que ser e o que fazer. Os rituais estão definidos e são, na maioria das vezes, seguidos. Como o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo para pensar sobre outras formas de ser e de fazer a aula acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Por isso, o que estamos a vivenciar neste

momento com as escolas em isolamento social e, ao mesmo tempo, tendo que pensar como fazer a "sala de aula" acontecer em outros espaços e tempos é singular para todos os que se dedicam a compreender a instituição escola.

Em poucos dias, o que conhecíamos por sala de aula se alterou e estamos a pensar e a fazer escola a partir de outros contornos, para os quais temos inúmeros questionamentos. Sabedores de que as experiências vivenciadas por cada um de nós estão sob as marcas de inúmeras perguntas para as quais ainda não temos respostas, dispusemo-nos a narrá-las e a socializá-las em forma de capítulos, com o compromisso de retornar a estes escritos daqui a dois anos para, quando tudo isso passar, voltarmos para nossos textos e respondermos a nós mesmos: o que o vírus que levou a escola para casa deixou nas escolas?

"Nunca mais seremos os mesmos depois que tudo isso passar" foi a expectativa exposta por uma integrante do grupo, um "será?" descrente foi a resposta de outra. O que se coloca entre uma questão e outra é, precisamente, a travessia. Sobre a travessia de cada um que os dezenove capítulos que compõem este livro foram escritos. São histórias sobre quem somos e o que estamos a fazer em meio à pandemia. Relatamos o que se altera, ou não, em nossos cotidianos profissional e pessoal com o isolamento social e destacamos quais os principais desafios que estamos a enfrentar. No que se refere à escola, à educação escolar, trazemos as diferentes vivências de cada um de nós, uns na função de propositores, outros na função de executores, uns poucos na função de observadores, mas todos com o ímpeto investigativo de querer entender, dissecar, analisar tudo o que está a acontecer. Como e por que tomamos tais caminhos, não outros? Quais as situações vivenciadas nesse processo de adentrar as casas, as rotinas familiares? Quais são os resultados alcançados e o que eles nos comprovam? O que

podemos aprender com tudo isso no sentido de ser e de fazer a escola? Queremos, de verdade, ser uma escola diferente? Essas e outras perguntas são lançadas neste livro para serem respondidas no dia vindouro depois que tudo isso passar.

Trata-se, portanto, de um livro sobre as nossas inquietações em relação à escola diante do novo coronavírus. Podemos afirmar que este livro se assemelha àquela gaveta que todos nós temos em casa e na qual depositamos o que julgamos importante ser guardado, mas não temos, ainda, um lugar definido. Um livro-gaveta para ser "arrumado" depois, é mais ou menos essa a ideia. Com as reflexões publicadas, seremos obrigados a "olhar-nos" futuramente. E mais, ao socializarmos nossas inquietações, convidamos todos a pensarem e a elaborarem as suas próprias perguntas sobre o que aprenderemos com e após este momento.

Londrina, 02 de junho de 2020.
Sandra Regina Ferreira de Oliveira

SUMÁRIO

13 E SE EU NÃO FIZESSE NADA?
Adriana Haruyoshi Biason

31 DE QUE VOCÊ VAI SE LEMBRAR?
Bruna Ester Gomes Yamashita

45 EM TEMPOS DE PANDEMIA, O QUE SERIA DO MUNDO SEM A ARTE?
Danielle De Marchi Tozatti

57 MEDO, INSEGURANÇA E/OU OPORTUNIDADE PARA MUDANÇA? QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA GESTANTE DIANTE DAS AMEAÇAS DA PANDEMIA
Danielle Krislaine Pereira Paulino

69 O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA
Eliane Aparecida Candoti

83 APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NAS OCUPAÇÕES DE 2015 E A NOVA REALIDADE ALÉM MUROS DE 2020
Gabrieli de Assis Marcolino

95 A ESCOLA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA
Giovana Camargo Todan

105 INFÂNCIA E PANDEMIA: REFLEXÕES DOCENTES ACERCA DA PLATAFORMA VIRTUAL DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS NA REDE DE ENSINO DE MARÍLIA (SP)
Izadora Maleski Serrano Alves
Ana Cláudia Sardi Guedes

119 "EU VIREI PROFESSOR DO MEU PROFESSOR!": A VOZ DOS ALUNOS
José Antonio Gonçalves Caetano

O VÍRUS QUE EXPÔS A DOENÇA QUE MAIS MATA OS SONHOS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: A DESIGUALDADE 131
Juliana Bueno Grizos de Carvalho

INCERTAS CERTEZAS: TECENDO UM NOVO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO 143
Karina Jacób Monteiro

AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO, O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM CASA 153
Kauana Candido Romeiro

QUESTÕES QUE A PANDEMIA COLOCA À EDUCAÇÃO 163
Luciana Fernandes de Aquino

MUDAR O CALENDÁRIO E O FUTURO: A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NA VIDA DE UMA PROFESSORA 177
Lucila Monteiro da Silva Barros

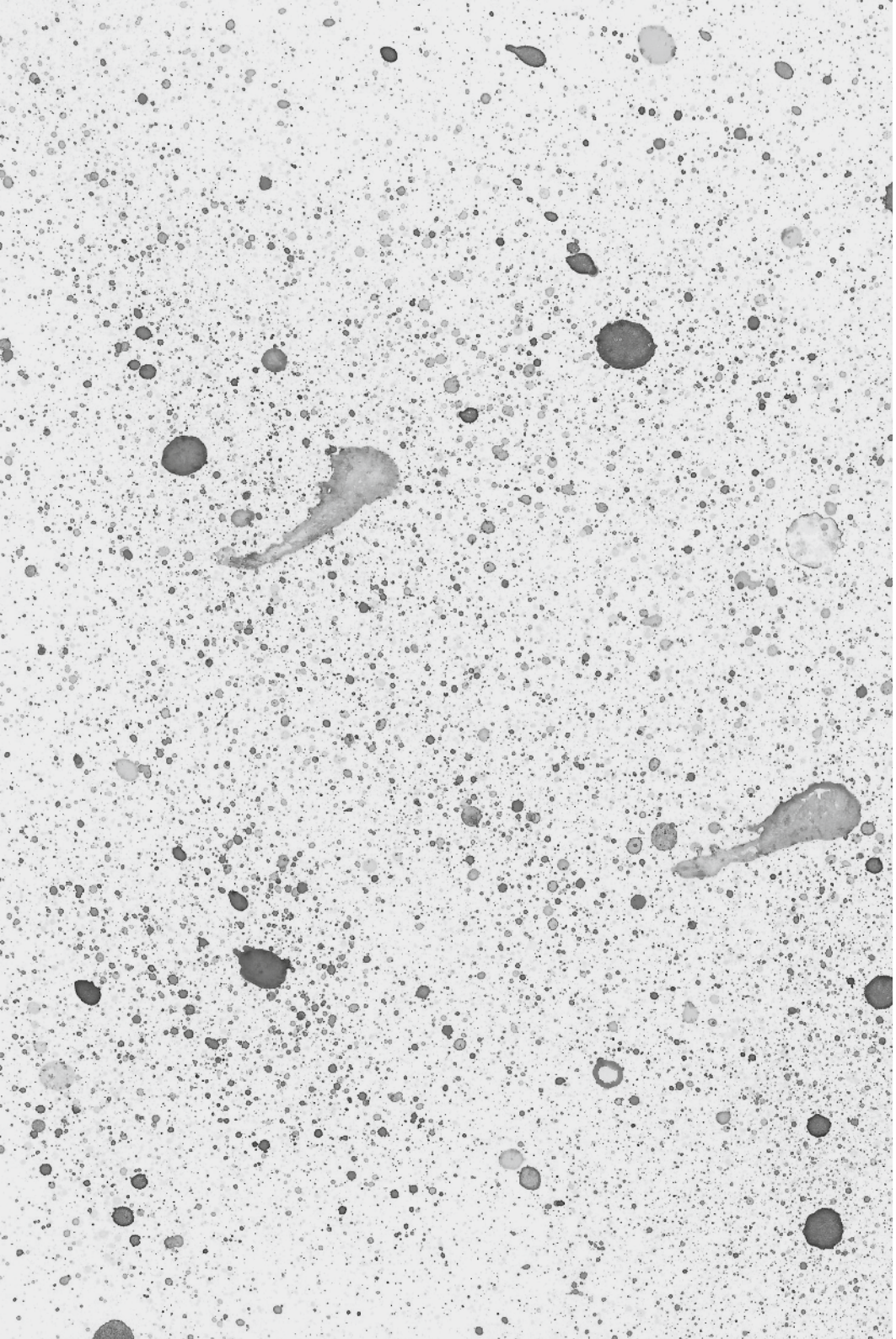
RELATO A PARTIR DE UMA ESCOLA NÃO-TRADICIONAL: VIVENDO A QUARENTENA 187
Luis Henrique Mioto

ESCOLAS EM TEMPO DE PANDEMIA: COMO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TAMARANA REAGIU AO NOVO DESAFIO? 203
Rafael Nascimento da Silva

A ESCOLA ESTÁ FORA DO LUGAR: VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA 213
Rúbia Renata das Neves Gonzaga

SER PROFESSOR PÓS-PANDEMIA: O CONTATO E A EXPERIÊNCIA EM MEIO AOS "NÃOS" 227
Silvana Muniz Guedes

NÃO ERA "NORMAL": O QUE A QUARENTENA PODE NOS ENSINAR SOBRE SER E FAZER ESCOLA? 239
Sandra Regina Ferreira de Oliveira



E SE EU NÃO FIZESSE NADA?

Adriana Haruyoshi Biason

A pergunta que intitula este texto é a que fica no contraponto de todas as ações e decisões que tenho acompanhado desde que o prefeito de Londrina, Marcelo Belinati Martins, fazendo uso de suas atribuições, publicou o Decreto nº 334, de 17 de março de 2020 (LONDRINA, 2020b), que suspendeu as atividades escolares a partir do dia 23 de março, como uma das medidas de enfrentamento à Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente do coronavírus. Desde então, minha relação com o trabalho se modificou e se tornou uma atividade que tem sido tratada sempre de forma excepcional, seja pela forma como trabalhamos em tempo de pandemia, seja pelas ações necessárias para este momento.

Neste ano, completo duas décadas de magistério, todos vividos na Rede Municipal de Londrina. Nessa rede, aprendi a ser professora; aprender, aqui, no sentido preconizado por Tardif (2012). Segundo esse autor, o papel de professor e sua identidade profissional são construídos pela experiência. Entendo que, como coordenadora pedagógica e, agora, como gestora na Secretaria Municipal de Educação de Londrina, a experiência que tive como professora determina minha maneira de enxergar o trabalho. Tardif (2012) corrobora esse pensamento afirmando que é com o passar do tempo que os professores se tornam professores, influenciando "[...] sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc" (TARDIF, 2012, p. 57, grifo do autor).

Em cada um desses lugares que ocupei, busquei enxergar os olhos das crianças em cada planejamento, ação, avaliação e papel que passou por mim. Entendo o lugar, como preconiza Tuan (1983), um espaço que vai se tornando lugar porque vamos dotando-o de valor e de significados devido às relações que estabelecemos com ele. Esse autor também contribui à discussão quando coloca que: "Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade [...]" (TUAN, 1983, p. 9). Dessa maneira, experiência e lugar são conceitos importantes para mim a fim de entender o trabalho de um profissional da Educação.

Carrego comigo uma premissa que aprendi com um diretor escolar[1]: "Tudo o que se faz para criança dá certo!". Então, nessa jornada profissional, construí uma trajetória acadêmica, pois foi por meio da profissão que tive acesso ao Ensino Superior, fiz especializações, pude participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como professora supervisora e cheguei ao Mestrado, tudo pelas provocações que as experiências escolares me proporcionaram.

Como professora, a realidade sempre me inquietou, colocando-me numa posição de busca e de atenção, pois, no nosso ofício, o posicionamento crítico é pela mudança sempre, tudo chega ou passa pela escola, principalmente pela pública. A escola está inserida em uma comunidade e é, potencialmente, maior que o prédio, ou deveria ser. Isso quer dizer que entendo a escola como um lugar no qual as pessoas buscam respostas para suas expectativas. Ela ocupa lugar de projeto de vida, de possibilidades e de esperança, segundo Sacristán (2005, p. 199): "[...] a escola é instituição pública mais visível (às vezes a única)", talvez por isso seja considerada um lugar para tudo, "uma instituição total", de acordo com o autor.

1 Titol Shimazaki, que foi gestor da Escola Municipal San Izidro, profissional apaixonado pela Educação. Ele só parou de atuar porque, aos 70 anos, sua saída se tornou compulsória.

Na pesquisa que realizei em meu Mestrado, aprendi que preciso ter perguntas, porque são as grandes mobilizadoras de ideias e, principalmente, colocam-nos numa posição de quem questiona e busca respostas para a realidade. No ato de pesquisar, treinamos um olhar afastado, ou melhor, alargado para o trabalho que realizamos; intentamos levantar dados, analisar fatores e ouvir as diferentes contribuições para, então, eleger caminhos e estratégias a fim de resolver os problemas que estão na origem da pesquisa. Essa experiência marca o nosso percurso acadêmico e acaba por influenciar a nossa trajetória profissional no exercício da docência, em suas múltiplas formas.

Tem sido crucial para a função que exerço essa experiência na pesquisa, pois ela sempre me cobra uma postura que não se baseia somente nas minhas opiniões ou experiências, mas que pretende entender e trabalhar as demandas do serviço por meio de dados e de estudos. Além disso, a pesquisa me cobra a capacidade de ouvir o diverso e compreender, nas diferentes vozes, o que atende melhor às necessidades do coletivo.

Claro, o tempo da pesquisa não é o mesmo das necessidades da sala de aula, da escola e de uma rede de ensino, e é isso que torna sedutor participar deste livro, pois ele será quase uma cápsula do tempo, marcando as impressões, as imprecisões e até as pressões que estamos sentindo neste tempo de pandemia. O que fica aqui registrado alimentará as pesquisas que virão sobre o que estamos vivenciando a partir de outros tempos e recortes, possibilitando-nos enxergar as minúcias que, na experiência real, não damos conta de analisar, tanto pela velocidade que vivemos o cotidiano como pela impossibilidade de analisar tantos fatores ao mesmo tempo.

Neste capítulo, registro memórias e ansiedades que passam pelos meus pensamentos e pelo meu corpo, o qual tem sofrido os impactos deste momento: trabalhamos mais e estamos conectados o tempo todo com afazeres, notícias e estudos. Estes, por sua

vez, buscam registros que nos ajudem a viver o novo, pois não há precedentes do que é este tempo de pandemia da Covid-19.

Já vivi greves que duraram mais de 60 dias, atuava como professora em 2009 na suspensão das aulas por conta do H1N1, mas nada se compara ao que estamos vivendo hoje. Nada foi tão longe ou tão traumático como este momento. O medo, a insegurança e as mazelas sociais, agravadas pela crise econômica que atinge de modo mais "duro" os mais frágeis, são sentimentos constantes para mim e para as pessoas com quem trabalho. Sempre pensamos nas crianças, por elas e, mesmo correndo o risco de haver contradições teóricas, ainda prefiro estar fazendo algo.

Na semana que saiu o Decreto citado e que antecedeu a suspensão das aulas, muitas ações foram realizadas. A partir disso, relatarei aqui duas que marcam, para mim, o papel que as escolas assumiram neste momento de reclusão social, ambas pensadas pela Secretária Maria Tereza Paschoal de Moraes, consolidando-se nas muitas mãos dos profissionais da Educação.

A primeira delas foi a solicitação de criação de uma rede de transmissão com os números de celulares dos pais/responsáveis dos alunos, uma medida para a divulgação de informações seguras, evitando as famosas *Fake News*. Deu-se uma grande operação de cadastro de telefones por meio do aplicativo *WhatsApp*, com as devidas autorizações e vinculado ao telefone das unidades escolares, sob responsabilidade da equipe gestora.

A outra ação foi a preocupação com a alimentação dos mais carentes. Com a suspensão das aulas, muitos alunos perderiam as refeições que recebem quando estão na escola, o que, para os que mais precisam, é uma situação de catástrofe. Realizou-se, então, uma grande operação de levantamento de todas as famílias atendidas pelos programas sociais, com a parceria da Secretaria de Assistência Social. Em seguida, utilizou-se o estoque das escolas para entrega de kits de alimentos, disponíveis na Rede, para todas as famílias cadastradas.

Em dois dias (20 e 21 de março), foram atendidas todas as famílias das unidades escolares, uma ação que envolveu as 121 instituições. Nos dias 23 e 24 de março, todo o estoque que sobrou nas escolas, após a distribuição dos primeiros kits, foi encaminhado para o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Valéria Veronesi. Todo esse alimento foi reorganizado em novos kits, que foram distribuídos às instituições conveniadas. Muitas famílias foram atendidas e, em menos de uma semana, a Educação distribuiu mais de 11 mil kits na cidade. Um trabalho de fôlego realizado a muitas mãos!

Os relatos das pessoas que estiveram à frente dessa ação foram comoventes e provaram como a escola é importante para a vida dessas famílias, cumprindo um papel social determinante nas comunidades. Aí cabe a pergunta: e se eu não fizesse nada? Eu fui trabalhar no CMEI Valéria Veronesi e me convenci, nessa ação, de que esse era o caminho, senti-me mais humana e cidadã nesse momento. Se eu não tivesse participado, não teria entendido a importância desse ato. Presenciei famílias indo buscar o kit e tudo aquilo fez muito sentido para mim.

Essas duas ações — rede de transmissão e entrega de kits — abriram fronteiras para muitas atividades que realizamos hoje: aqui, em Londrina, as escolas estão abertas, mesmo sem os alunos, mas em extrema conexão com os que dela mais precisam. A pasta da Educação está trabalhando intensamente, em parceria com a pasta da Assistência Social, pois os nossos alunos precisam dos serviços e para isso não estamos medindo esforços.

Já realizamos, inclusive, a segunda entrega de alimentos, 10 mil cestas entregues pelas escolas, uma operação que vai se repetir enquanto estiverem suspensas as aulas. Podem perguntar: isso é papel da Educação? É o papel da escola? É o papel de educadores? Conforme coloca Sacristán (2005, p. 207): "Educar-se para vida somente é possível na vida do momento [...]", e acrescenta: "[...] a riqueza com que se vive esta é a base para a vida que virá

[...]". Bom, não serei mais a mesma e sei que, após vivenciar esta pandemia, serei melhor educadora do que fui até então.

Agora, abordarei mais especificamente as redes de transmissão, destaco-as porque deram origem à pergunta que é o título deste texto. Essas redes tinham como objetivo inicial servir à comunicação segura entre escola e famílias, mas acabaram ganhando outro papel ao passo que o período de isolamento social foi sendo ampliado. Algumas escolas começaram, na semana do dia 23 de março, a enviar propostas e atividades pedagógicas para as famílias desenvolverem com os filhos, uma parceria interessante e amistosa, que chegou a ser mencionada até em um telejornal da cidade[2].

A Assessoria Pedagógica redigiu cartas aos pais e aos professores e encaminhou para as escolas divulgarem. Nesse âmbito, sentíamos a necessidade de estarmos conectados de algum modo e nos colocamos à disposição para ajudar todas as unidades que, voluntariamente, buscassem estabelecer uma interação com os alunos e suas famílias. Produzimos alguns conteúdos digitais, pesquisamos outros e encaminhamos vários materiais para as equipes gestoras que estavam utilizando essa estratégia.

Percebemos que outras Redes começaram a oferecer, nos sites oficiais, sequências didáticas ou de atividades para a população, então cogitamos fazer o mesmo, mas a nossa preocupação ainda era com as minorias, pois seria cômodo postar no site, poderíamos dizer: "estamos disponibilizando conteúdos para os pais pesquisarem e realizarem com os filhos". Contudo, essa ação mostrou ter fragilidades, pois responsabiliza quem não tem condições para ter acesso. Sobre isso, abordaremos as medidas adotadas mais adiante. Enfim, terminamos a semana com a sensação de

2 Entrevista com Vania Isabeli Talarico Freitas da Costa, diretora da Escola Municipal Carlos Dietz, de Londrina (PR). Conferir em: ALUNOS da Rede Municipal recebem atividades para fazer em casa durante a quarentena. Tarobá News - Educação, 23 mar. 2020. Disponível em: https://www.tarobanews.com/noticias/educacao/alunos-da-rede-municipal-recebem-atividades-para-fazer-em-casa-durante-a-quarentena-8yVVn.html. Acesso em: 20 maio 2020.

que as unidades estavam aderindo cada vez mais ao atendimento das famílias por meio das redes de transmissão.

Iniciamos a semana de 30 de março provocados pela leitura do artigo "Roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020" (REIMERS e SCHLEICHER, 2020) que, a partir de uma pesquisa realizada com 98 países acometidos pela pandemia, levanta estratégias para mitigar as perdas que esse problema de Saúde Pública pode incidir sobre a Educação.

Nesse estudo, são apresentados os resultados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a perda de aprendizagens de alunos depois das férias de inverno, indicando que eles, após ficarem 60 dias em casa, esquecem conteúdos estudados, principalmente em matemática. Ademais, essa situação é mais expressiva entre os mais pobres (REIMERS e SCHLEICHER, 2020).

Esse dado nos chamou muito a atenção, trazendo preocupação com o retorno das aulas. Estudamos as deliberações efetuadas pelos estados de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020) e do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2020), pois ambos já previam ações educativas de forma remota, estabeleciam possibilidades e nos provocavam a ir além, a pensar em novas respostas e ações.

Em meio a esses estudos, começaram a chegar a nós as necessidades de ajuda para as escolas que já estavam interagindo com os pais. Havia a vontade de melhorar a condição de trabalho dos profissionais que, voluntariamente, estavam produzindo atividades e propostas educativas para as famílias. A intenção era que tais ações deixassem de ser voluntárias e se caracterizassem como um programa de ações em resposta à pandemia, que pudesse atingir todos os alunos da Rede.

Foi então que a Assessoria Pedagógica escreveu o Programa de Estudos Dirigidos (PED), o qual foi encaminhado para o Conselho Municipal de Londrina, em 1º de abril, com solicitação de autorização para sua efetivação em toda a Rede Municipal de Ensino de Londrina. Em 3 de abril, o Conselho se reuniu a pedido da

Secretária e, entendendo a emergência do assunto, aceitou estudar uma proposta de Deliberação que regulamenta as ações educativas das instituições subordinadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Como conselheira municipal, ocupante de uma das cadeiras que representam a Secretaria Municipal de Educação (SME), voluntariei-me para o trabalho de relatoria dessa Deliberação. Ao total, trabalhamos em 5 relatores, a presidente do conselho e mais a equipe técnica do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL) durante todo o fim de semana. No dia 6 de abril, apresentamos a minuta aos demais conselheiros, aprovada por unanimidade. Foram horas de trabalho, de discussão e de pesquisa. Por fim, essa Deliberação (LONDRINA, 2020a) se mostrou inovadora e até desafiadora, pois fez previsão de ações até para a Educação Infantil, o que gerou preocupações. Isso porque o Conselho Nacional ainda não havia se manifestado oficialmente, estava em fase de consulta pública, mas, em uma publicação informal, em forma de perguntas e respostas, mostrava sinais de uma abertura maior para as possibilidades de atividades remotas.

Nosso objetivo maior como conselheiros era garantir e fortalecer o vínculo entre a família e a escola, promovendo experiências de aprendizagens junto às famílias com orientação dos professores, uma ação colaborativa ainda mais importante neste momento.

Com a aprovação da Deliberação, uma reunião entre a Secretaria de Educação e o Conselho foi convocada pela manhã e, na tarde de 6 de abril, as escolas foram orientadas sobre o PED. Foi nossa primeira reunião on-line com todos os diretores das unidades escolares, em que orientações sobre essa grande ação foram apresentadas e discutidas. No dia 8 de abril, realizamos uma reunião com os coordenadores, objetivando orientar todo o trabalho de planejamento que iria prever a primeira quinzena de aulas remotas. Dessa maneira, professores foram convocados para teletrabalho, organizaram os planos de aula, separaram os

kits de materiais e se prepararam para uma forma nunca imaginada de atendimento: interagir com os alunos e com os familiares por meio de grupos ou de redes de transmissão por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Nunca em minha carreira imaginei que um dia veria tudo isso, pois essa ação não corresponde ao ideal de Educação que estudamos nos cursos de graduação. Para uma pedagoga, a didática sempre é valiosa. Entretanto, ao mesmo tempo, nunca vivemos uma história como esta, nenhuma experiência profissional poderia servir de base para este momento: tempo de ousadia.

O PED se apoiou muito nas experiências que as escolas já estavam realizando, por isso não nos pareceu tão absurda a ideia dos grupos pelo aplicativo, tendo em vista que eles já existiam; nem mesmo as propostas de atividades estruturadas para essa forma de oferta, pois elas já aconteciam, as experiências estavam nas escolas, a caminhada já tinha se iniciado, a Secretaria apenas sistematizou, organizou e documentou o que a realidade já apresentava. Começamos sem muitas regras, pois elas teriam de ser novas, então deixamos que as relações estabelecidas mostrassem os caminhos que poderiam ser trilhados.

Ainda lembro de estar sentada à mesa, rascunhando à mão junto com as minhas colegas de trabalho as ações permanentes, os primeiros esboços de cada orientação que foram sendo estruturados para que os professores recebessem um desenho bem definido do PED. Pensávamos: "é muito inusitado tudo isso". Contudo, é possível, sempre havia um "frio na espinha", um medo do novo, mas foi possível.

Foram dias de muito atendimento, recebemos vários materiais para apreciação e dicas, cada dia era uma surpresa, escolas e professores se reinventando, coordenadores acompanhando as produções, diretores dando suporte ao trabalho, mas também atendendo a outras demandas, tudo sendo construído a muitas mãos e com muito, muito empenho de todos.

Foi uma jornada de trabalho intenso, todos querendo dar o seu melhor, muitas dúvidas, ansiedades, preocupações e, também, muita entrega, a fim de que as ações pudessem chegar a todos os alunos. Eu ouvi muitas pessoas, orientei-as e aprendi demais com tudo o que vi e conheci, pois eu não era uma referência naquele momento; os professores, os coordenadores e os diretores eram, sim, as referências. Minha função era acolher e apoiar, buscando aprender com eles os caminhos para esse novo modo de se relacionar com os alunos. Fiz mais perguntas que respondi, pois a reflexão era o que eu mais poderia auxiliar a fazer. E foi assim que escolhi trabalhar o novo: perguntando!

Em 15 de abril, tínhamos quase 2 mil salas de aula em grupos e redes de transmissão. Quanta apreensão nesse dia, a espera por detalhes... Do lugar que falo, só me cabia isso, esperar que alguém quisesse dividir comigo as experiências. E quantas foram detalhadas, quantos relatos de surpresa, também de insegurança, mas, principalmente, de alegria diante da superação! Houve reflexões sobre os ajustes que poderiam ser feitos, histórias de "oi" saudoso de aluno, de mensagens de carinho... Desde então, temos dias de muita emoção. E se não fizéssemos nada? Bem, não teríamos tanto trabalho, também não sentiríamos nada diferente nem aprenderíamos o novo.

A saber, o PED não foi aceito assim tão facilmente, na verdade, ainda nos desafia, os professores prosseguem debatendo-o. Entretanto, agarraram-no pelas unhas e fizeram dele uma realidade. É impressionante a capacidade dos professores de se reinventarem e de fazerem o melhor da realidade que têm. As atividades remotas estão acontecendo, agora nos cabe monitorar essa ação e aprender com ela. Faz-se relevante registrar essa história para que ela, ao passar, não seja apenas lembrada, mas sirva de verdade para mudar nossa relação com o mundo, com os outros e, no caso da escola, para que possamos entender o ensino e a aprendizagem com outras olhares, outros dizeres e novos fazeres.

No mais, nossa maior dificuldade é garantir a todos o acesso às atividades remotas, tendo em vista que temos cerca de 91% dos alunos conectados, mas esses 9% não conectados são mais de 3 mil alunos. Assim sendo, é um grande desafio garantir que todos tenham acesso.

A primeira entrega de materiais — cadernos, livros, atividades impressas e outros materiais escolares — se deu nos dias 13 e 14 de abril, foi necessária uma grande ação para entregar para todos que não buscaram as atividades nas unidades escolares, em torno de 1500 alunos, o que envolveu a equipe gestora, os professores e os mediadores[3]. A boa notícia é que conseguimos chegar a todos e estamos na terceira entrega de materiais, prestes a iniciar mais uma quinzena das atividades remotas. A dificuldade, agora, está na reorganização das ações do PED frente ao retorno gradativo das atividades econômicas na cidade, pois isso impacta na disponibilidade dos pais no acompanhamento dos alunos.

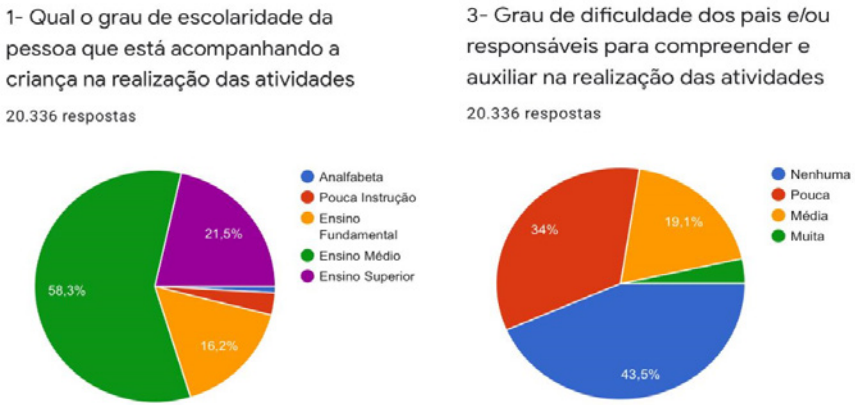
Esse ajuste é necessário e demandado pelas rotinas de entrega de materiais, pois as equipes escolares procuram escutar os pais ou responsáveis, orientar e avaliar as ações a partir da impressão deles nesse contato quinzenal, realimentando, inclusive, o monitoramento, pois são nesses momentos que os professores podem acompanhar e observar se os alunos que não estão conectados nos grupos realizam as atividades, além de entender como elas estão acontecendo nas casas.

Monitorar as ações do PED tem sido um grande desafio, pois os instrumentos são criados e validados por um comitê[4] criado para a análise de cada ação, muitas vezes, mudamos os encaminhamentos frente às novas demandas.

3 Mediadores são professores que atuam nas regiões com as redes intersetoriais, voltadas às ações de proteção à infância.

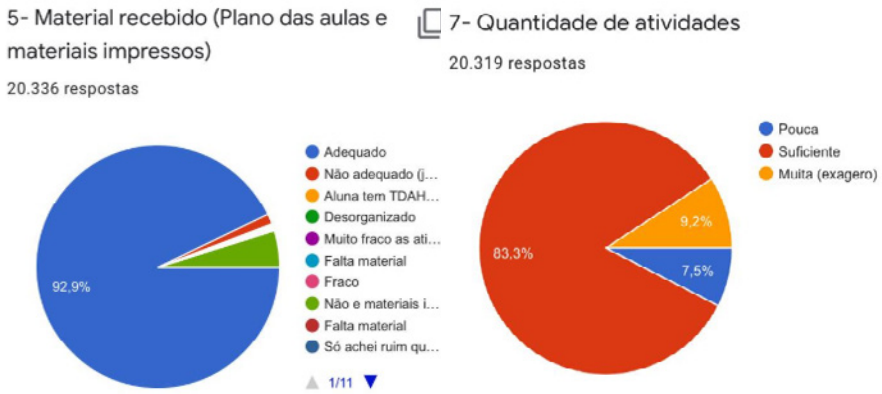
4 Nesse comitê, temos um representante dos pais de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, coordenadores e diretores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a presidente do CMEL, a chefe do Departamento de Educação da UEL e representantes da SME.

A seguir, apresento gráficos de duas perguntas das sete encaminhadas no questionário enviado aos pais, as quais nos fazem refletir sobre como adequar as propostas dos professores ao perfil das famílias.



Fonte: elaborado pela própria autora (2020)

Esse questionário nos mostra que, apesar do nível de escolaridade da maioria dos responsáveis que respondeu ao Formulário Google ser maior que o nível de escolaridade dos alunos, muitos apresentam dificuldades na realização das atividades. Entretanto, esses pais/responsáveis entendem que as atividades se apresentam adequadas para os alunos e que a quantidade realizada na primeira quinzena foi suficiente naquele momento, como podemos observar na sequência:

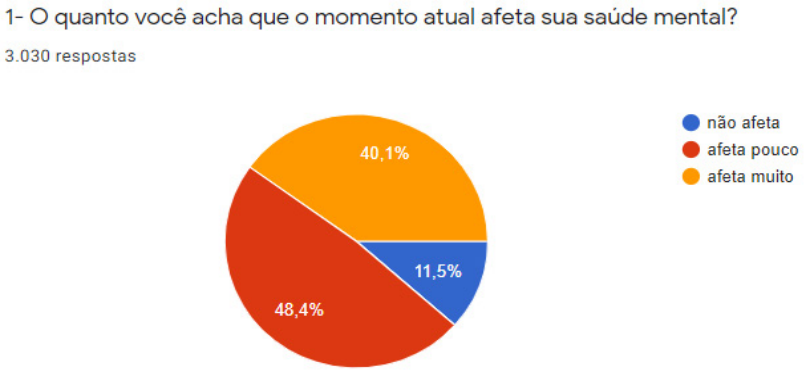


Fonte: elaborado pela própria autora (2020)

Esses dados nos apontam que o tempo da pesquisa é um tempo diferente da necessidade que urge frente à realidade. A fim de reagir aos dados que temos, repensamos as ações, entretanto uma análise qualitativa necessitaria de uma discussão do contexto, o que não se faz possível neste momento. Desse modo, seguimos produzindo muitos dados e reorganizando muitas ações.

Em meio à segunda quinzena de atividades remotas, ouvimos também os professores. Para tanto, realizamos um Formulário Google com 13 perguntas fechadas e 4 abertas, 3 mil professores responderam, o equivalente a 68% dos professores da Rede. Dos respondentes, 67,3% são professores do Ensino Fundamental e 32,7%, professores da Educação Infantil.

Consideramos essa uma participação expressiva, pois deixamos o formulário aberto por pouco tempo. As respostas desses professores, quando questionados sobre a importância do PED, indicaram que 95% deles acham importante essa ação; ademais, 96% consideram importante sua presença na vida do aluno neste momento. Entretanto, eles se sentem afetados em seu estado emocional, como podemos observar no gráfico a seguir.



Fonte: elaborado pela própria autora (2020)

Nesse questionário, ainda, havia a questão 15, uma pergunta aberta que dialogava diretamente com essa pergunta objetiva acima: "Que tipo de apoio você sente falta ou considera importante receber neste momento?". Ao serem analisadas as respostas, elas sinalizam a necessidade de apoio emocional[5], tecnológico[6] e, além disso, esses professores esperam mais apoio dos pais neste momento de atividades remotas. Por outro lado, houve uma expressiva manifestação de agradecimento ao apoio recebido pelas equipes gestoras e, também, à Secretaria Municipal de Educação (SME), no sentido de reconhecer todo o esforço dos diferentes profissionais para que o PED ocorra da melhor forma possível. Essa manifestação pode ser observada na nuvem gerada a partir das respostas a essa pergunta:

Figura 1 – Nuvem gerada a partir das respostas dos professores (Questão 15 do Formulário Google)

Fonte: elaborada pela própria autora (2020)

As palavras que mais se repetem nas respostas para essa pergunta são: "apoio", "não" e "com". Ao ler as respostas em que aparecem tais palavras, percebemos que muitos professores relataram *não* precisarem de *apoio*, pois podem contar *com* os gestores e colegas de trabalho, além da ajuda da Secretaria de Educação. Há muito o que analisar ainda, mas deixo aqui, para encerrar, uma nuvem bem simbólica, que representa as respostas à pergunta aberta: "Gostaria de compartilhar alguma mensagem com outros professores e professoras da Rede?".

5 A expressão "psico" foi buscada por meio da ferramenta "localizar" a fim de se verificar quantas vezes apareceu. Constataram-se, então, 186 repetições no texto.

6 A expressão "tecno" também foi buscada pela ferramenta, verificaram-se 205 repetições.

Figura 2 – Nuvem gerada a partir das respostas dos professores (Questão 15 do Formulário Google)

Fonte: elaborada pela própria autora (2020)

Voltando novamente à pergunta que dá origem a este texto — "E se eu não fizesse nada?" —, cada vez mais me convenço, nas leituras que faço, nos atendimentos que realizo e nos dados que analiso, que, neste tempo de pandemia, todo esforço para garantir que ações educativas aconteçam fazem sentido para mim e para quem divide o trabalho comigo. Todos estamos trabalhando muito mais, em contrapartida, estamos diretamente em contato com o que há de mais importante na escola, os alunos, e isso faz muita diferença neste momento.

REFERÊNCIAS

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação (CMEL). **Deliberação nº 01/2020, de 06 de abril de 2020**. Dispõe sobre a instituição de normas para o desenvolvimento de atividades e

estudos escolares não presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Londrina em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19 e outras providências. Londrina (PR), 06 abr. 2020a. Disponível em: http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/31134-deliberacao-cmel/file. Acesso em: 05 maio 2020.

LONDRINA. Decreto Municipal nº 334, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente do Coronavírus (Covid-19). **Jornal Oficial do Município**, Londrina, nº 4023, p. 226-229, 18 mar. 2020b. Disponível em: https://www.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/Jornal-4023-Exta-Assinado-pdf.pdf#page=226. Acesso em: 05 maio 2020.

REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020**. Tradução de Raquel de Oliveira, FGV EBAPE CEIPE. Revisão por Teresa Pontual e Claudia Costin, FGV EBAPE CEIPE. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/resumo-portuguesCOVID19.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

RIO DE JANEIRO. Deliberação E/CME 039, de 02 de abril de 2020. Orienta escolas de Educação Infantil a utilização de meios eletrônicos. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 02 abr. 2020. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392540. Acesso em: 27 maio 2020.

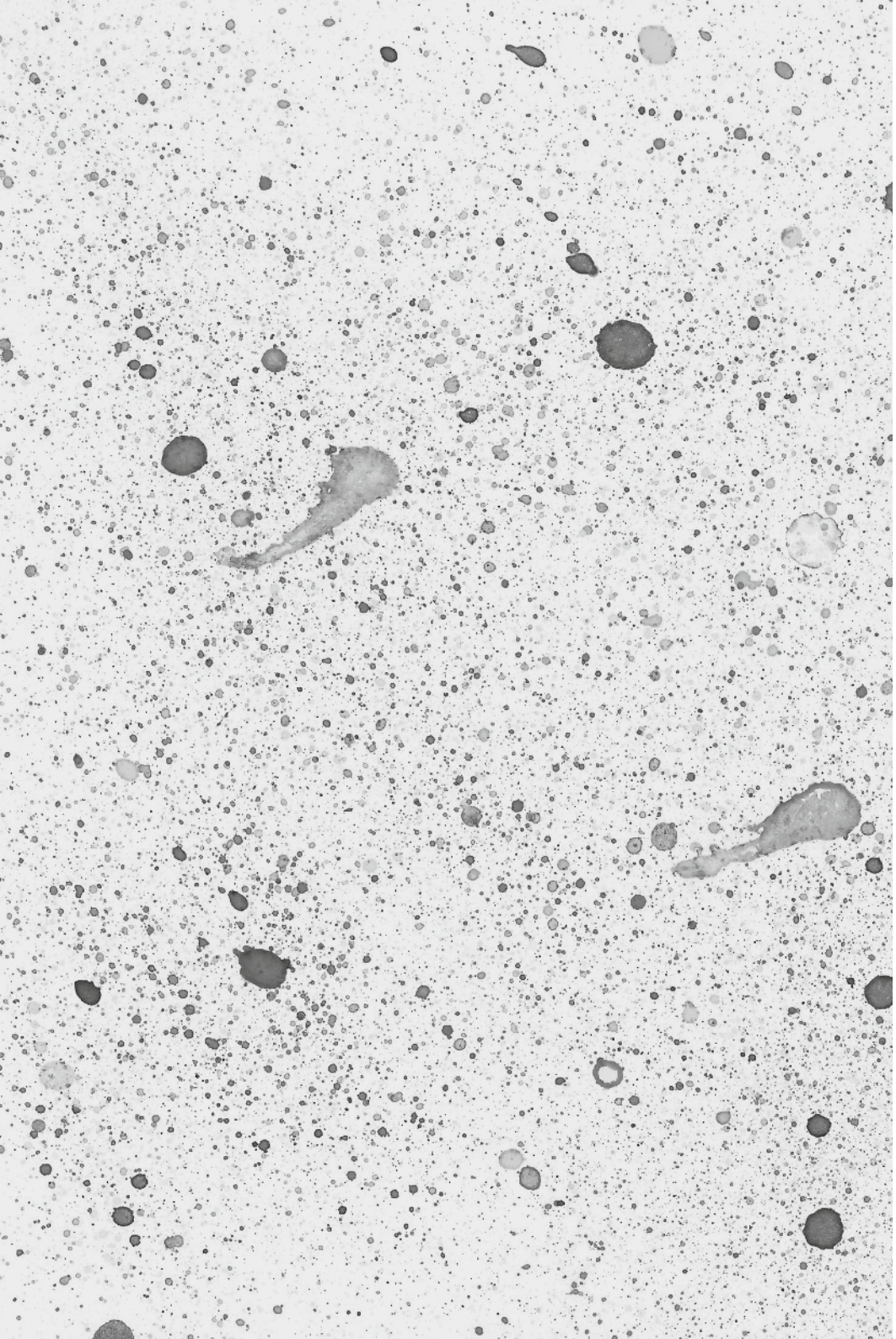
SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não

presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Florianópolis, 19 de março de 2020. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1812-resolucao-2020-009-cee-sc-2. Acesso em: 28 maio 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.



DE QUE VOCÊ VAI SE LEMBRAR?

Bruna Ester Gomes Yamashita

Uns se lembrarão do medo, da fome, da solidão...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da saudade, do vazio, da ansiedade...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da fé, do encontro com Deus, do descobrimento de “quem sou eu”...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão do que aprenderam, dos livros que leram, das inusitadas tentativas...
De que você vai se lembrar?
Uns de lembrarão das brigas, das inconstâncias, da intolerância...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão do afeto, do aconchego, do papo reto...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da reconciliação; outros, da separação.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão das receitas novas, da louça na pia. Outros se lembrarão da barriga vazia, da agonia...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da lamúria, do pânico, das falsas notícias. Outros se lembrarão do apoio, da generosidade, da coragem...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão do ódio, da dúvida, da ignorância. Outros se lembrarão da calma, da resistência, da esperança...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão das tentativas tecnológicas, da avalanche das mídias; outros se lembrarão do silêncio...
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da autocuradoria, dos filmes que descobriram, das músicas que ouviram, da arte.

Outros se lembrarão do bombardeio de sugestões que aceitaram, sem pensar, sem escolher e vindo de qualquer parte.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da disposição, da euforia.
Outros, da preguiça e da melancolia.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão do novo idioma, do instrumento que tocaram.
Outros lembrarão que quase não falavam nem mesmo a própria língua, que não batucavam, que se aquietaram.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão de muito; outros não lembrarão nada.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão das bobagens, das piadas que riu, das gargalhadas solitárias.
Outros se lembrarão do extremismo, do mau humor e da amargura sedentária.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da morte, da despedida solitária e reclusa, da saudade e da dor.
Outros se lembrarão do nascimento recolhido, do novo membro da família, confinado por uma questão de amor.
De que você vai se lembrar?
Uns lembrarão que a culpa era do capitalismo.
Outros, do comunismo.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da perda de liberdade, da falta de andar pela cidade, do calor, do vento.
Outros se lembrarão do encontro com a emancipação, daquilo que faz falta e nem sabiam.
Do que é ter tempo, ou não.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão do equilíbrio, da temperança, da nova postura.
Outros, da insanidade, do descontrole, da loucura.
De que você vai se lembrar?
Uns se lembrarão da dor; outros, do amor.
Uns, da alegria de cada dia; outros, da tristeza, da falta de beleza e que quase não ria.
De que você vai se lembrar?
Uns lembrarão que esperavam isso passar;
outros, que viveram enquanto o tempo passava.
Uns lembrarão que "aquele tempo" já passou; outros, não.
Você vai se lembrar?

Certamente, lembrarei as muitas inquietações e o turbilhão de hipóteses na minha cabeça: de mulher, mãe de três crianças, esposa, professora, estudante e pesquisadora da Educação. Viver esse tempo de reconfigurações me faz olhar com atenção para o mundo em que estamos, carregado de cenas e de lugares que construímos ao transitar pelos espaços físicos, cada vez mais virtuais. Lugares que dominávamos, que nos traziam conforto e confiança, agora nos dão a sensação de insegurança, pois identificar entradas e saídas ou referenciais de localização tem se tornado difícil neste tempo de isolamento.

Ao transitar por esses espaços no novo cotidiano, da casa e da escola na nuvem, seguimos construindo lugares seguros ou, pelo menos, que sejam conhecidos, diante das relações e das experiências que temos tido com o mundo e com a Educação. Olhar para o *espaço* e para o *lugar*, nos moldes da pandemia, é pensar nas experiências que vivemos pelos lugares de que falamos. Eis que nos lugares está "[...] a complexa natureza da experiência humana" (TUAN, 1983, p. 5).

O ziguezaguear pelos labirintos dos espaços está em plena ativação e sentir segurança para dar passos entre eles ainda é algo almejado por mim. Cá estou eu, em meio à minha experiência humana complexa, totalmente perdida no lugar que chamávamos simplesmente de casa, que agora se transforma quase que instantaneamente em um espaço para tantas outras experiências: minhas, de meus três filhos e de meu marido.

Pensar o lugar da escola, o velho e conhecido lugar das mais diversas experiências humanas, é, neste momento, ver uma escola sólida e quase "infechável". De repente, o cotidiano da escola está convocado a existir dentro de nossas casas, se não de todas, de grande parte delas. Para os professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina, a escola, como lugar, adentrou suas casas. Onde é o lugar da escola exclusivamente?

Não consigo formular uma resposta estando, agora, a viver este momento. Observar esse lugar realocado para as casas de milhares de crianças, de pais, de avós e de professores, inclusive à minha, faz-me perceber que, por mais que haja teses formuladas sobre o que significa ser escola, sobre as possibilidades de inovar, é no olho do furacão que a força de agir e de resistir nesses tempos, que nos afastam fisicamente do prédio da escola e dos alunos, alia-se aos conhecimentos pedagógicos de uma vida e nos impele a pensar: é agora ou nunca!

A escola que conhecemos é configurada historicamente como espaço para aprender, um espaço físico no qual se levantam paredes a fim de auxiliar na organização das crianças, dos saberes, das normas e das regras, os quais mediam os processos de aprendizagem. É, sem dúvida, um lugar cheio de significados para as crianças e para os professores, além de fortemente marcado pelo convívio que fomenta o desenvolvimento humano.

Porém, como, repentinamente, essa instituição a qual nos deslocamos diariamente perde paredes, tetos e as relações presenciais? Como ser escola sem o cheiro, o barulho, o calor e as emoções dos conflitos desafiadores? Como explicar isso aos meus filhos? O que essa vivência fará comigo, na condição de professora, quando eu voltar para o espaço formal da escola?

À parte as perguntas (ainda) sem respostas, a pandemia da Covid-19 me lembrou do quanto somos frágeis, de como tudo o que planejei pode escorrer em um segundo pelos dedos das mãos da Dona Certeza que habita dentro de mim. O que facilmente pode ser imaginado pelos meus filhos — João (8 anos) e Gabriel (11 anos) — como roteiro cinematográfico catastrófico, faz-se real e nos remete ao isolamento social, compondo um episódio na história da educação escolar em que a palavra "crise" se espraia por todas as relações que compõem o que denominamos escola. Nunca antes o termo "viralizou" fez tanto sentido.

Em meio a essa crise, eu — mãe professora e professora mãe — vivo a cada dia um descobrimento de como ajustar meu lugar particular e meu refúgio a um campo de trabalho, de como lidar com o tempo a ser rotinizado e otimizado por mim e que invadiu os meus muros e as minhas escolhas. A escola, agora, ocupa um espaço escolar virtual, mas também ocupa minha casa e não é invisível.

A disciplina que imediatamente se exige para evitar novos intrusos, com a falsa sensação de tempo de sobra, é também estendida às crianças, as quais precisam entender que estão em casa, mas não estão de férias, que as atividades escolares precisam ser pensadas com a mãe, com os pais e/ou responsáveis, ou até mesmo sozinhas, que o compromisso é com nós mesmos e que podemos descobrir e conhecer muito quando nos dispomos a isso. Organizar nossa nova rotina e não enlouquecer é, também, amansar o tempo novo, redescobrir e ressignificar a própria casa, perceber que também é lugar de aprender e que olhar para nós mesmos por tanto tempo pode não ser tão simples.

Fortificadas as experiências humanas, escolares e domésticas, minhas inquietações como pesquisadora da área da Educação e estudante de Doutorado na Universidade Estadual de Londrina convidam-me a pensar sobre este momento de pandemia e de isolamento social; sobre como estamos sendo escola; sobre qual a melhor forma de o processo educacional acontecer por intermédio dos educadores, das mantenedoras, dos Conselhos de Educação; sobre como a realidade de desigualdade social se agrava nessa condição e atropela desenfreadamente a educação escolar.

Nessa liquidez escancarada pela pandemia, remeto-me aos pensamentos de Bauman (2007, p. 8): "A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores […] tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes". Quando o autor dialoga sobre como aprender a andar sobre a areia movediça, encontro

uma direção que vem ao encontro de muitas inquietações — na posição de estudante da Educação — e de uma insistente certeza em meio a tantas incertezas: é hora de a escola responder à chamada: PRESENTE!

> No ambiente líquido-moderno, a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser permanentes e realmente ocorrer ao longo da vida. Espero que agora possamos ver que uma das razões, talvez a decisiva, pela qual elas devem ser permanentes e ocorrer ao longo da vida é a natureza da tarefa com que nos confrontamos na estrada compartilhada que leva ao "capacitamento"-tarefa que é como deve exatamente ser a educação: contínua, sem fim, ocorrendo ao longo da vida...há outra razão, menos discutida, embora mais poderosa do que aquela que temos discutido até agora: não se refere a adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas a tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade (BAUMAN, 2007, p. 164).

Nesse cenário incontestável de rápida mudança, a escola e a educação, por meio de nós, educadores, devem somar àquilo que tanto resistiram: as tecnologias e suas ferramentas, as inovações metodológicas e a realidade virtual, na qual nossos alunos já nasceram e com que são tão familiarizados. Assim, quem sabe, elas podem ser mais hospitaleiras a nossos estudantes.

Ao encontro dessas reflexões, é interessante levar em consideração o que propõe a historiadora Lilia Schwarcz em entrevista: "Acho que essa nossa pandemia marca o final do século 20, que foi o século da tecnologia. Nós tivemos um grande desenvolvimento tecnológico, mas agora a pandemia mostra esses limites" (BRANDALISE e ROVANI, 2020). Ao pensar nos limites, percebo que são culturais e conflituosos, de uma geração que ignora o moderno e deixa de ser hospitaleira com a nova geração que já nasceu na modernidade. São limites de aceitação da própria tecnologia, da ciência, do alcance da comunicação e de sua potencialidade, que cresceram juntos de nossa geração, mas nem todos puderam acompanhar tal desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, em relação a tantas "verdades" formatadas em diferentes plataformas e mídias, que chegam até nós com a mesma velocidade dos avanços, muitas pessoas absorvem-nas de maneira imediatista e preferem aceitar as realidades do mundo mostradas a promover uma aproximação com as possibilidades leitoras que a tecnologia e a ciência nos possibilitam, pois isso é uma tarefa trabalhosa.

Se "[...] cada cultura é resultado de uma história particular e da relação com outras culturas" (SANTOS, 1983, p. 12), qual é a cultura comum deste mundo globalizado diante dessa crise e resultado de nossa história? Será uma cultura da limitação em plena era do conhecimento? A educação ao longo da vida é instrumento de toda essa cultura e deve possibilitar escolhas, como nos lembra Bauman (2007, p. 167): "[...] precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance".

Por que estamos limitados: às formas de aprender, à forma de nos comunicarmos com o mundo, de pertencer a outros espaços e fazer deles nosso lugar? Estamos limitando as escolhas de nossos alunos? De uma maneira estruturante, estamos limitados a uma política conflituosa em relação à ciência, ao campo da Educação e às estruturas sociais necessárias. Não consumimos alimentos vencidos, não nos arriscamos a uma viagem longa com um carro de 30 anos de uso, mas insistimos em mandar nossos filhos às escolas do século passado e submetê-los a uma educação de outro tempo.

Somos resultado de histórias vividas, construímos lugares por meio de nossas experiências, aceitamos escolhas alheias sem refletir sobre elas nem temos propriedade e tempo para refletir sobre todas. Em um tempo em que o lugar da educação formal está extrapolando os muros da escola e adentrando nossas casas,

os espaços se reconfiguram e a escola, enquanto comunidade de educadores, educandos e estudiosos da Educação, não pode ficar alheia à mediação cultural e aos saberes escolares. Já estamos envolvidos nessa cena, mas como atuar?

Acredito que as questões sociais de desigualdades social e educacional, ainda maiores com essa situação de escola nas redes de internet, deveriam ser problemas extremamente urgentes a serem pensados pelas políticas públicas de Educação, a fim de garantir o alcance a todos. Nesse contexto, o tempo do professor e da escola é consumido por essas preocupações, pois essa é a nossa realidade, não alcançamos todos e buscamos "dar um jeito" de ser permanentes.

Enquanto realizo as tarefas com meus filhos em casa ou preparo minhas aulas pensadas para todos, logo imagino como está sendo nas outras casas, nas outras escolas, com os outros professores, nos outros países e também nos lugares em que a escola não permaneceu. Perco-me ao acompanhar as "mirabolâncias" dos professores ao redor do mundo e me lembro de maravilhar-me, como bem colocou Certeau (1998, p. 18): "o dia-a-dia se acha semeado de maravilhas". Então, volto ao foco de que não podemos parar, não ficamos parados, devemos ser presentes. Não temos formação adequada nem capacitação para lidar com as tecnologias, uns por resistência ou preconceito, outros por dificuldade, mas as tentativas não param.

A minha natureza curiosa, somada às incertezas do que é ser escola neste período de isolamento, fizeram-me lembrar de amigos, pais e mães com filhos em idade escolar, que estão vivendo fora do Brasil. Como estão sentindo este tempo? Imagino os países em que moram meus amigos, questiono-me: qual será a relação da escola com a criança na França, no Japão, nos Estados Unidos, na Itália? Ligeiramente, imagino grandes plataformas de ensino em países de primeiro mundo, acesso rápido, mecanismos modernos, aulas alternativas... Ou não, pois me lembrei de que a

limitação e os mecanismos de resistência humana são muito semelhantes e enraizados em nossa espécie.

Com a mesma rapidez que martelavam meus pensamentos, transcrevi um roteiro de perguntas e enviei a esses amigos, os quais, gentilmente, responderam-me, ou, por que não dizer, desabafaram. Com essa experiência, pude ouvir a voz de alguns que não ouvia há muitos anos, percebi sotaques e palavras trocadas dos outros idiomas, identifiquei-me com as loucuras de cotidianos distantes por léguas e separados por um oceano, mas tão próximos pela configuração do lar. Espantei-me com algumas ausências e, diante de tudo que ouvi e li, respirei fundo e soltei um sorriso aliviado, mas atento, por notar que a escola da minha cidade está muito bem e presente nas suas inusitadas tentativas.

Mesmo que todos esses lugares estejam com o espaço e o tempo escolares transbordando os muros da instituição, uma permanência me chamou a atenção nas escolas de lá e nas de cá: a resistência de alguns elementos presentes na forma escolar, como por exemplo a codificação dos saberes e dos conteúdos, das disciplinas e dos planos de estudo, mesmo estando noutro espaço e com um tempo e uma resposta que fogem do controle docente. Nesse primeiro momento, esse formato estabelecido permaneceu. Ainda que a areia movediça seja perversa, engolindo o espaço físico da sala de aula, a forma escolar e suas tradições se debatem e não se remontam tão facilmente para andarem melhor sobre tanta instabilidade ou, ainda, para se adaptarem a novas condições que há tempos caminham ao nosso encontro.

Nesse tempo de "escola invisível", há muitas resistências por parte dos sujeitos em aceitar que somos escola "apesar de". Resistindo, não sabemos se estamos nos adaptando de maneira assertiva; outra preocupação é se nossas aulas estão chegando aos estudantes. Imaginemos que o ideal seja o real, que todas as crianças da escola, agora em casa, zonas urbana e rural, tenham acesso à internet, aos vídeos, aos áudios e às aulas impressas do professor,

que propostas devemos pensar e como codificar os saberes em outros espaço e tempo? Como pensar o currículo neste momento? Que elementos da cultura podem ser inclusos nas propostas de intervenção da escola que chega até o espaço doméstico?

A oportunidade de se despir e de criar uma nova forma de intervenção e de mediação da aprendizagem cai de paraquedas no colo dos educadores e se estende a outros telespectadores: as famílias. O alcance da escola e de suas propostas tem o poder de gerar reflexões e aprendizagens num outro formato, por meio de outros pontos de vista. É neste momento que os educadores podem investir de maneira reflexiva. Os assuntos que chegam até as crianças são ilimitados e podem ser de uma imersão cultural imensa, se reestruturados "fora da caixinha".

A partir disso, inclusive, formulei uma das perguntas que fiz aos meus amigos que moram no exterior: o que a escola está propondo aos seus filhos em países com índices tão elevados de educação? Para minha surpresa, a resposta: as mesmas atividades escolares programadas no currículo da antiga escola, estruturadas da mesma forma. Mas por quê? Continuamos limitados a um imaginário de escola, o qual escorre pelos nossos dedos.

Podemos pensar a **escola como um instrumento da cultura**, se entendermos cultura como aquilo que dá sentido ao humano, aquilo que compreende os elementos que dizem respeito à humanidade — conceitos científicos, expressões artísticas, hábitos e formas de existir. A partir dessa compreensão, convido meus colegas da escola a pensarem de que maneira nós, instrumentos dessa cultura, podermos dar sentido ao humano e gerar aprendizagens tão importantes quanto os conhecimentos clássicos valorizados, utilizando tantos outros elementos de nossa cultura que nos trazem sentido, os quais insistem em parecer supérfluos ou ineficientes para a aprendizagem. Os instrumentos precisam estar afinados.

Afinal, o que nossas crianças têm a dizer sobre isso? O que chama a atenção dessa geração nos temas de nosso currículo comum? Será que construímos as perspectivas de nossos planos de aula pautados nas nossas únicas experiências de vida e instrumentalizados com noções de nosso tempo? É possível elaborar estratégias para os alunos partindo da arte, das notícias, da música, de fotografias, convidando-os a refletirem, identificarem-se e pensarem em soluções práticas que os capacitem a fazer escolhas? Será que a escola pode, neste momento, deixar de cumprir a regularidade de um currículo comum, o qual não está mais no espaço formal da escola, e abrir possibilidades para uma educação nova? São bastantes perguntas, de fato; para muitas, não sabemos as respostas.

Levar ao espaço familiar os conhecimentos de uma proposta curricular sem o contexto da relação presencial e sem as interferências das crianças é de difíceis medição e entendimento. Muitos alunos precisam do apoio de um adulto para realizar as tarefas, porém alguns não têm ninguém que possa ajudar. Todavia, o que conseguirmos agora vai além da criança. Isto é, imaginando que cheguem a elas e às famílias, temos a chance de desestruturar conceitos até mesmo de como aprender, convidando as nossas crianças e seus núcleos familiares a conhecerem outras possibilidades de pensar, de contar, de perceber o tempo em um mundo tão diverso culturalmente, identificando-nos com ele, de estabelecer vínculos, de pertencer a outros mundos; instigamos a descobrirem vocações, a mudarem planos.

As portas dos locais íntimos de cada família nos foram abertas e temos de perceber o valor desse fenômeno de maneira muito consciente e corajosa. Nunca tivemos nem teremos o controle de todos os alunos, mas podemos ter o controle do que nos propomos a mediar e a pensar com eles.

Nossas preocupações se estendem às estruturas, como e se a escola está ao alcance de todos. Escandaliza saber, por um e ou-

tro colega, o quanto ela não está chegando para muitas crianças, que não está chegando a lares de realidades tão "duras": de fome, violência, opressão, nos quais a escola é, agora, uma das boas lembranças, aparece na memória como cotidiano barulhento, vivo no imaginário e, mesmo invisível, não consegue entrar.

Ser educador é, também, atuar politicamente, no sentido de que saibamos dividir os campos de batalha, não deixemos de discutir alternativas e de encarar as estruturas políticas que nos olham de ciclo em ciclo eleitoral. Contudo, a fragilidade humana nos abala e nos deixa inseguros. Ver soluções, às vezes, torna-se distante, temos acesso a tudo e a nada simultaneamente.

É trabalhoso fazer escolhas, mas podemos fazer muitas ao ver a educação como um instrumento da cultura, com alcance tão potente neste contexto. A tecnologia é cultura, a ciência é cultura, a arte é cultura, posicionar-se socialmente também é cultural. O fato de lidarmos com esses elementos num momento que exige ação, como este, deve ser lembrado por nós, professores, diariamente. Nossas estratégias alcançam todas as famílias do mundo, sendo bem exagerada, ou não.

Parafraseando Sacristán (2005), quando ele discute o "aluno como invenção", apresentando suas hipóteses sobre a criança, sobre a infância, sobre amar, sobre relacionar-se com e entre outras estruturas, penso aqui a **escola como invenção** e que é nossa hora de reinventá-la. Há muito tempo, a escola necessita adequar-se à cultura em que se encontra e à cultura que ela acolhe no seu espaço, um dos lugares mais habitados.

Trata-se de um espaço que, pelas relações fincadas, tornou-se habitado por histórias de vida, por políticas, por formalidades, por conceitos; habitado de vida e de muita esperança. Se pensarmos a relação do saber e do poder, como nos propõe Foucault (2013), lembramos que o poder está relacionado às relações entre os sujeitos, e nós estabelecemos muitas relações, neste momento mais ainda e de formas novas por meio da escola, mesmo desestruturada.

Essas relações constroem significados e saberes. Cabe refletir, então, que estamos nos relacionando de maneiras muito diferentes, em espaços e com estratégias diversos, mas presos a hábitos de outro tempo. Não dá para esperar o retorno à velha rotina, não quero voltar à mesma rotina, pois hoje experimento outras sensações. Muitos caminhos para dialogar com meus alunos já não são mais os mesmos; com meus filhos, também não. Alguns são bons, melhores, outros nem tanto, mesmo assim não dá para esperar ser feliz na chegada, no retorno. Vamos aproveitar as curvas da estrada e, como numa viagem, que saiamos de um lugar para chegar noutro; quando chegarmos, enfim, de que você vai se lembrar?

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRANDALISE, Camila; ROVANI, Andressa. 100 dias que mudaram o mundo. Para historiadora Lilia Schwarcz, pandemia marca fim do século 20 e indica os limites da tecnologia. UNIVERSA. **UOL**, 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/coronavirus-100-dias-que-mudaram-o-mundo/#100-dias-que-mudaram-o-mundo. Acesso em: 22 maio 2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes. 1998.

FOUCALT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013. (Conferência I)

SANTOS, José Luis. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TUAN-Yi-fi. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VINCENT, Guy; LAHINE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 7-47, jun. 2001.

EM TEMPOS DE PANDEMIA, O QUE SERIA DO MUNDO SEM A ARTE?

Danielle De Marchi Tozatti

> E, Catarina, você tem toda a razão de duvidar. Depois de quebrar, nunca mais voltamos a ser como antes. Haverá sempre uma marca que será tão você quanto o tanto de você que ainda não quebrou. Viver, Catarina, é rearranjar nossos cacos e dar sentido aos nossos pedaços, os novos e os velhos, já que não existe a possibilidade de colar o que foi quebrado e continuar como era antes. E isso é mais difícil do que aprender a andar e a falar. Isso é mais difícil do que qualquer uma das grandes aventuras contadas em livros e filmes (BRUM, 2013, p. 28).

Na crônica de Eliane Brum (2013), observamos o relato da autora ao descrever para a sobrinha Catarina que as pessoas quebram, no sentido físico e emocional. Quebram no cotidiano, quebram com as frustrações, quebram em todas as situações desfavoráveis, quebram quando não sabem lidar com o novo, quebram quando sua rotina é interrompida, quebram com o sofrimento das outras pessoas, quebram no silêncio, na solidão, quebram na dor da morte. Contudo, precisam se reinventar e continuar, mesmo quebradas.

A crônica envolvente da jornalista nos leva a criar fantasias, de acordo com a sua lógica de descrição de gestos, pessoas, lugares e acontecimentos e, mais profundamente, leva-nos a refletir sobre situações que geram emoções, como essa descrita pela autora de forma tão brilhante.

Ao ler a crônica, a emoção desperta e me faz pensar no homem contemporâneo resiliente, aquele que precisa se quebrar, frustrar-se e retomar sua vida, mesmo machucado; aquele que precisa encontrar formas para recomeçar ou continuar e forças para permanecer firme, mesmo sabendo que o que o afetou poderá acontecer novamente. Outra situação colocada no final da crônica, sobre o homem com "roupas velhas e sujas" no supermercado — que cheirava mal, mas que educadamente queria comprar um sabonete —, revela muito do homem contemporâneo.

> Nós estávamos na fila do caixa do supermercado perto de casa, com uma cesta cheia de compras, e havia um homem atrás de nós. Era um homem vestido com roupas velhas e sujas, parte delas quase farrapos. E ele cheirava mal. Poderia ser alguém que dorme na rua, ou alguém que se perdeu na rua por uns tempos. Ficamos com medo de que o segurança do supermercado tentasse tirá-lo dali, ou que a caixa o tratasse com rispidez, ou que as outras pessoas na fila começassem a demonstrar seu desconforto, como sabemos que acontece e que jamais poderia acontecer. Enquanto pensávamos nisso, ele nos abordou. E pediu, com toda a educação, mas com os olhos dolorosamente baixos: "Por favor, será que eu poderia passar na frente, porque tenho pouca coisa?".
> Quando lhe demos passagem, vimos que o homem não tinha pouca coisa. Ele só tinha uma. Sabe o que era, Catarina? Um sabonete. Era o que havia entre as mãos de unhas compridas e sujas, junto com algumas moedas e notas amassadas, como em geral são as notas que valem pouco. Aquele homem, que parecia ter perdido quase tudo, aquele homem talvez ainda mais quebrado que a maioria, porque tinha perdido também a possibilidade de esconder suas fraturas, o que ele fez? Quando conseguiu juntar uns trocados, o que ele escolheu comprar? Um sabonete.
> Catarina, talvez um dia, daqui a alguns anos, você volte a me olhar nos olhos e a dizer: "A menina... quebrou". Ou: "Eu... quebrei". E talvez você me pergunte como continuar ou por que continuar, mesmo quebrada. E eu vou poder lhe dizer, Catarina, pelo menos uma verdade: "Por causa do sabonete" (BRUM, 2013, p. 30).

Qual a humanidade desse homem diante das outras pessoas naquele supermercado? Por que a sua figura nos espanta? E o principal: revelar-se naquele pequeno sabonete... Será que o cheiro agradável nos aproximaria dele? Ou ele se sentiria mais humano higienizado? Por que o fato de um andarilho comprar um sabonete nos espanta? Ah, esses pequenos eventos da vida, que fazem parte do cotidiano do homem do século XXI. Cada vez mais, tentamos olhar para as pequenas situações, para os detalhes, para os invisíveis, para os escondidos e aprisionados, para o micro, para as sensibilidades. Assim, voltamos ao nosso instinto humano, que consegue sentir e enxergar o outro.

Na perspectiva do cotidiano, as linhas se entrecruzam. Nesse aspecto, o historiador Michel de Certeau oferece inspirações teóricas a toda investigação interessada em capturar dimensões fugidias da vida social, tais como as formas múltiplas que a experiência cotidiana assume na cidade e as práticas inventivas implicadas em diversas modalidades de consumo cultural, como as "[...] práticas de leitura, modos de crer, maneiras de caminhar, morar, cozinhar". Para compreender o teórico, precisamos "[...] percorrer as derivas transdisciplinares que seu pensamento convida a experimentar" (TEIXEIRA e GIOVANNI, 2018, p. 8).

Na trajetória da vida de quebrar-se e continuar, sigo há quinze anos ensinando como docente na Universidade Estadual de Londrina, no curso de Design Gráfico. Antes, fui somente aluna nessa Universidade, a qual me ensinou a amar a universalidade, a conhecer e a descobrir os porquês da ciência. Mãe de uma menininha de quatro anos, já aluna da UEL, em seu Colégio (de) Aplicação, seguimos juntas no trajeto e na rotina. Docente, mãe e aluna do Doutorado em Educação da mesma instituição, coloco-me aqui a refletir e a problematizar este momento.

Sempre me interessei por imagens, pintura, ilustração e, dentro da instituição, aprendi a pesquisar o tema, a transformá-lo em objeto de pesquisa, em ciência. Assim prossigo na minha tese

de doutoramento, questionando as imagens nos muros das escolas. O projeto propõe discutir a arte urbana nas escolas públicas de Londrina. O que os muros externos das escolas nos revelam? O que os muros e as paredes da cidade nos mostram? Por que nos interessamos pelas imagens e mensagens dos muros? O que os estudantes valorizam nos muros das escolas? O que os provoca? Essas e outras perguntas me instigaram a ponto de pesquisar esse espaço de socialização da fachada das escolas, esse espaço que revela e instiga sobre o ambiente escolar.

Para essas e outras perguntas que surgirão durante a pesquisa, buscarei respostas nos conceitos de arte urbana, simbolizada pelos grafites e pelas pinturas dos muros das escolas públicas de Londrina. Procuro, ademais, entender o papel da cultura, do estudo da cidade, das cidades educadoras e da arte urbana, além da criatividade, da linguagem e da expressão visual, para, então, buscar entender a relação entre a escola e a cidade mediatizada pela arte urbana.

Certa de que a arte muda o comportamento e transforma a realidade, sigo pesquisando, acreditando nessa ferramenta que nos estimula e que agrega, principalmente nestes tempos em que procuramos refúgios e encontramos em todos os tipos de arte uma luz. A arte reside no mundo das ideias, podendo ser classificada como artes plásticas, música, cinema, teatro, dança ou literatura. Mensagens verbais e não verbais nos levam a refletir sobre nosso cotidiano sob outras perspectivas. Estamos vivendo um momento crucial da civilização, em que nosso modo de viver precisa ser repensado, em que precisamos, justamente, de novas ideias.

Habituada a uma toada de levantar cedo, preparar o café da manhã, arrumar-me, acordar minha pequena e arrumá-la para ir à Universidade, trabalhar e estudar, passei pela transformação e pela reinvenção do cotidiano, provocadas pela necessidade de

isolamento social causada pelo vírus Sars-CoV-2, descoberto em 2019, mais conhecido como novo coronavírus.

Desde a segunda quinzena de março de 2020, crianças e adultos estão dentro de suas casas e os professores trabalham de forma remota com seus alunos. Vivencia-se um período no qual a escola foi para dentro dos lares e não se pode negar que são tempos de aprendizado para todos: professores, alunos e pais, que precisam se reinventar diariamente para suprir as novas demandas do cotidiano. Tudo se altera, é necessário cuidar da casa, da alimentação, da criança, das atividades escolares dela, da higiene (de forma mais acentuada), das limitações de espaço e de como fracionar todas essas atividades e, ainda, trabalhar de forma remota: orientar alunos, produzir textos, ler e não deixar o cansaço e a tristeza que as notícias trazem abaterem-me.

Sinto-me desafiada, diariamente, a romper a barreira do trabalho presencial e de tudo aquilo que estava habituada e a travar uma nova batalha de desafios, de reuniões por aplicativos, mensagens, ligações, áudios, textos, além de não deixar de me preocupar com as pessoas, com suas necessidades físicas e emocionais.

Sobre as aulas da graduação, acontecem de forma remota e espontânea por parte dos alunos. Podemos enviar textos, orientar trabalhos de conclusão de curso, conversar com os estudantes, incentivá-los a pesquisar e a ler sobre determinados assuntos relevantes para as disciplinas.

Imersa em um cotidiano com todos esses movimentos advindos da pandemia e da condição de isolamento, as reflexões sobre a pesquisa e sobre meu olhar como pesquisadora também sofrem alterações, não seria possível ser diferente. Novas questões se agregam àquelas que já compunham o desenho de investigação. Algumas poderão auxiliar e compor a pesquisa de doutoramento, outras serão refletidas e as respostas rascunhadas ao longo de muito tempo. Este cotidiano de exceção me leva a indagar sobre a compreensão que as crianças e os jovens têm das imagens

em meio ao isolamento, imersos em suas casas, em seus aparelhos celulares, *tablets* ou computadores.

Questiono como as crianças e os adolescentes entendem as imagens. Como inserir a compreensão estética como parte do desenvolvimento humano? Como as imagens são agregadoras da formação visual? Há compreensão estética por parte dos alunos? Pois, quando estamos isolados, as imagens nos ajudam a percorrer lugares, descobrir, ilustrar, compreender, explicar, orientar, esclarecer, complementar, transmitir, aprofundar, instigar o pensamento e a curiosidade. Por essa razão, estão sendo amplamente utilizadas neste período em que as aulas não estão sendo ministradas presencialmente. A condição de confinamento nos leva a nos adaptarmos e a mudarmos de atitude. Será que os estudantes estão preparados para essa mudança?

Como propiciar as experiências visual e tátil a distância? Como experienciar as visitas aos museus e a todos os outros locais de arte? Monumentos e grafites pelas cidades: como expressá-los e estimulá-los? Como suprir a experiência de estar em uma sala de cinema, ou apreciando qualquer outra forma de arte, com o sentimento peculiar de quando estamos juntos? As visitas virtuais e os usos de imagens já estavam disponíveis na rede como opção de navegação e de exploração do conhecimento para as aulas. Contudo, neste momento, são o único meio. Indago se há pesquisas que abordam as diferenças quanto à apropriação de imagens ou a visitas nas formas presencial e remota. Quando tratamos das imagens "na forma presencial", estamos a dizer "no papel"? Em que meio ou plataforma? Mesmo não tendo respostas para tais questões, posso contemplá-las, pois propiciam novas miradas para minha investigação.

Agora, podemos ver várias demonstrações de arte pelas ruas, pelas sacadas, em *lives*, podemos percorrer museus pela internet. Destaca-se, aqui, a importância da leitura e do conhecimento das imagens para agregar à formação estética quando não há possibi-

lidade de ir ao seu encontro. Então, como será que a arte é compreendida pelos receptores neste tempo?

A imagem ocupa um lugar central nas aulas. A partir das imagens, o aluno constrói seu referencial interpretativo, lê os símbolos, os ícones e os signos, "[...] pois a dimensão estética é constitutiva do potencial humano" (ROSSI, 2006, p. 9). Assim sendo, a prática da leitura de imagens deveria estar presente em todos os níveis de escolarização, para que, de forma gradual, se pudesse aprofundar o conhecimento, aumentar o repertório imagético e ensinar a valorizar as manifestações artísticas.

> O poder da imagem não diminuiu, pelo contrário, hoje vivemos na chamada "civilização da imagem". É a era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda parte. E, com a entrada da tecnologia na produção das imagens, modificaram-se as bases do conhecimento humano. As crianças, desde cedo, aprendem a interagir com elas através de comandos nos videogames e computadores, e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem (ROSSI, 2006, p. 9).

Segundo a autora, vários fatores precisam ser considerados no processo educacional para que a criança conclua o aprendizado imagético, tais como: idade, estrutura cognitiva, nível de escolaridade, familiaridade com atividades de leitura estética na escola e no ambiente familiar, contextos sociais, econômicos, culturais, psicológicos. Por isso, o professor tem o direito (e o dever) de conhecer o desenvolvimento estético do seu aluno, assim como outros tipos de desenvolvimento: motor, cognitivo, emocional, social, moral, lógico-matemático, linguístico ou gráfico-plástico. Em convergência, "[...] a especificidade do conhecimento estético merece ser conhecida e tratada com o mesmo rigor que as outras formas de conhecimento" (ROSSI, 2006, p. 11).

É necessário transformar o olhar banal e cotidiano pelo olhar estético, para que haja o reconhecimento da arte. O prazer da arte,

então, é a principal fonte de continuidade histórica, mas é necessário que a arte supere o prazer para a busca do conhecimento.

No mais, a construção do conhecimento é determinada pelas características da cultura em que o aluno vive. A aquisição do conhecimento varia conforme os contextos culturais dos aprendizes. Deveríamos tentar entender como os educadores, os pais e os familiares compreendem a arte para entender o que as crianças aprendem, tomar conhecimento das tradições familiares, passadas de geração a geração, como dança, música, pintura, entre tantas outras. Aliás, todo esse contexto cultural familiar é valorizado pela escola?

Neste período de dificuldades e de aprendizados, como relacionar os temas políticos, econômicos, históricos, patrióticos à arte, não se apropriando dela apenas como lazer, mas buscando o aguçamento das sensibilidades, considerando a ordem artística e criativa? Como bem coloca Ostrower (1999, p. 10), "Os momentos intuitivos da inspiração ou as descobertas que fazemos durante o trabalho artístico e que apontam novos rumos, novas soluções, ocorrem justamente quando delas precisamos". E complementa:

> As muitas linguagens artísticas e não-artísticas, verbais e não-verbais moldam-se numa matriz comum: nas vivências do espaço. Nesta experiência fundamental se desenvolvem a consciência, a percepção e a autopercepção das pessoas, assim como seu sendo de identidade. É o caminho primeiro, único e último, de cada um realizar sua capacidade de sentir e pensar, de sentir-se e pensar-se dentro do mundo em que vive (OSTROWER, 1999, p. 81).

Seguimos com a autora afirmando que o espaço faz parte da formação, simultaneamente, das experiências vividas e da imagem a partir de seus conteúdos. "De fato, tudo aquilo que nos afeta intimamente, os sentimentos, as ideias e os valores de vida, tem que assumir uma forma espacial para poder chegar ao nosso consciente" (OSTROWER, 1999, p. 86). Ela afirma, ainda, que quaisquer conteúdos imagéticos que pretendemos expressar e comunicar aos outros são por nós traduzidos, primeiramente, em imagens de espaços.

> Assim, ao inteirar-se progressivamente de referências externas, o jovem será capaz de conscientizar-se de um fato, que na prática já lhe era familiar: que a mente usa símbolos, palavras, noções, signos, e que estes símbolos não são a mesma coisa que os objetos. [...] ao descobrir abordagens mentais sempre diferentes, repetições, variações, acréscimos, ramificações, e remetendo estes caminhos a um referencial externo (independente de vontades ou necessidades subjetivas), o jovem vai descobrindo que as combinações são infinitas. Pelo menos, na imaginação. E ainda, que todos os caminhos são reversíveis. Sempre na imaginação (OSTROWER, 1999, p. 94).

Infere-se, assim, a integração do pensamento abstrato intelectual à noção de imaginação, de projetar-se, mas como se formariam as figuras/imagens realistas? Ostrower (1999, p. 96) afirma: "Ainda que o estilo seja realista, há sempre uma abordagem seletiva a partir dos valores a serem comunicados".

Ao buscarmos referências na história, encontramos o significado da arte, do belo para alguns dos principais filósofos. Na Antiguidade Clássica, o belo aparece como uma competência estética, qualificada pela virtude moral, assim como pela virtude intelectual. Em sua concepção moral, ao acalmar as paixões, a beleza residiria no justo equilíbrio, na moderação entre o vício e a virtude, elevando o belo à sua condição mais elevada, a espiritual, e favorecendo seu objetivo ético, que seria a boa convivência, o que favoreceria a prática de boas ações na pólis. "Pela virtude intelectual, o belo estaria relacionado ao mais alto conhecimento técnico da prática artística, o que permitiria ao artista se apropriar da beleza, capturando, assim, a sua essência" (MESSIAS, 2020).

Platão caracterizava a arte como imitação, ou seja, como uma forma de extrair, retratar, imprimir o mundo como o percebemos. Já Aristóteles enxergava o princípio mimético da realidade na criação, entendia a obra artística como um prolongamento da tendência à imitação, tão natural em todos os humanos. Para ele, uma simples cópia da realidade, um mero registro de verossimilhança não faria sentido, não daria conta de definir a arte em toda a sua grandeza e complexidade. Segundo o filósofo, a arte tem "[...] poder de melhorar a realidade, de recriar o mundo por uma ótica elevada, de reconstituir a realidade sem tantas imperfeições" (MESSIAS, 2020). Sua grande contribuição é nos dar uma medida de comparação, permitir-nos ver o mundo a partir de outros pontos de vista, que talvez o aproximariam de como deveria ser.

Pelo princípio da imitação, da representação do real, todos os homens poderiam ver o mundo pela ótica do artista, assim, voltarem para os seus lugares comuns transformados, com uma nova perspectiva, com outro ponto de vista pelo qual enxergar, com ideais imaginários.

Para Aristóteles, a forma como as cenas reais eram representadas, seja dos homens, dos animais ou da natureza, é que transformava a vida em arte. É como no Mito da Caverna, de Platão, em que a aproximação da realidade nos faria ver uma árvore com todas suas ranhuras no tronco e suas imperfeições, enquanto no mundo das ideias, da criatividade, essa imagem corresponderia a um ideal de perfeição.

Neste período de isolamento social e de pandemia, procuramos enxergar e adaptar a arte para transformar nossa rotina, para não obscurecer nas sombras da triste realidade, para que haja momentos reconfortantes, para que nossa criatividade flua.

Seria a sensibilidade fonte da criatividade humana? Seria a arte, em todas as suas formas, uma linguagem única, compreensível em qualquer lugar do mundo? E a criatividade advinda da nossa

livre imaginação, seria reconfortante neste período obscuro? Como a arte imagética poderia impulsionar a compreensão estética?

Tantas perguntas aguardam resposta, tantos questionamentos que, talvez, sejam respondidos com experiências reais, com uma visão humanista do viver, sensível para cada ser humano percorrer esse caminho dentro de si.

Neste contexto, carecemos de aprender a ressignificar elementos e a transpor barreiras ao propiciar as experiências visual e tátil a distância, ao experienciar as visitas virtuais, ao conhecer lugares pelas cidades, ao enxergar pessoas, ao sentir cheiros, ao deleitar-se com cenas rotineiras ou não. Quem sabe, desse modo, valorizaremos muito mais toda a experiência que conhecemos fisicamente tão bem e que não nos importávamos em dar sentido, pois tudo era tão fácil, banal e acessível.

Precisamos exercitar nossa criatividade! Quem sabe, na criatividade e na arte, poderemos encontrar novas ideias, novas visões de mundo que nos permitam (re)construir uma realidade melhor. O que faremos quando tudo isso passar?

REFERÊNCIAS

BRUM, Eliane. **A menina quebrada**: e outras colunas de Eliane Bum. São Paulo: Ed. Arquipélago Editorial, 2013.

MESSIAS, Octavio. Papa reza pelos artistas e clama por beleza. **Aleteia**, Edição Portuguese, 01 maio 2020. Disponível em: https://pt.aleteia.org/2020/05/01/papa-reza-pelos-artistas-e-clama-por-beleza/?utm_campaign=NL_pt&utm_source=daily_newsletter&utm_medium=mail&utm_content=NL_pt. Acesso em: 04 maio 2020.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TEIXEIRA, Fernanda A.; GIOVANNI, Julia R. Di. Dossiê Michel de Certeau [em uso]. Apresentação. USP. **Revista de Antropologia**, São Paulo, on-line, v. 61, n. 2, p. 7-10, 2018.

MEDO, INSEGURANÇA E/OU OPORTUNIDADE PARA MUDANÇA? QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA GESTANTE DIANTE DAS AMEAÇAS DA PANDEMIA

Danielle Krislaine Pereira Paulino

Vivemos momentos de grande aflição e, além de medo, várias dúvidas e incertezas permeiam o momento histórico atual. A insegurança se faz presente na sociedade nos campos político e financeiro e afeta as áreas da Saúde e da Educação.

Neste texto, quero levantar três conjuntos de considerações e de questionamentos sobre as mudanças que o novo coronavírus está causando em minha vida e na minha área de atuação: a educação escolar.

Primeiramente, torna-se importante destacar não somente os desafios de ser docente nesta pandemia, mas também o fato de ser uma professora gestante. Estar grávida nesta época é uma mistura de sentimentos, pois, simultaneamente, a alegria de gerar uma vida alia-se ao medo de inseri-la neste mundo de incertezas. Segundo, relatarei os desafios e as possibilidades de trabalhar com ensino remoto durante o quadro pandêmico que estamos enfrentando. Terceiro, abordarei alguns questionamentos e reflexões que a pandemia nos impõe. Sabemos que ainda é cedo para estimar quando e como sairemos desta situação, mas vale questionar: o mundo continuará o mesmo?

EM QUE MUNDO MEU FILHO VIVERÁ?

Sabe-se que, durante a gestação, a mulher elabora um vasto conjunto de expectativas e vivencia uma mistura de sentimentos. Ocorrem mudanças fisiológicas e emocionais que podem ocasionar instantes de angústia, de medo e de insegurança. Entretanto, esses sentimentos são mitigados pela atenção acolhedora e esclarecedora dos profissionais da Saúde, da família, dos amigos e dos entes queridos.

Neste contexto de pandemia, a adoção do isolamento social mostra-se a melhor medida capaz de frear o avanço do contágio do vírus, o que faz com que nós, gestantes, sejamos, como o restante da sociedade, privadas do convívio social, medida que muito nos afeta, sobretudo psicologicamente.

Estar grávida em meio à pandemia é enfrentar o medo, a ansiedade e as incertezas que surgem constantemente. Sabendo da minha responsabilidade como mãe, como professora, como ser humano, questiono-me constantemente: em que mundo meu filho viverá?

Hannah Arendt, nesse aspecto, ressalta a relação entre vida humana e mundo: "[...] observa-se o quanto é natural iniciar um mundo novo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos" (2011, p 225). Também destaca a responsabilidade do adulto, da instituição escolar, da sociedade em geral na vida desses novos indivíduos, pois é a natalidade que permitirá a possibilidade de os homens agirem no mundo, dando início a novas relações não previsíveis.

Para a filósofa Hannah Arendt (2011), os seres humanos nascem para o mundo e realizam transformações nele. A criança que nasce, por sua vez, requer cuidado e proteção especiais, a fim de que nada de destrutivo lhe aconteça por parte do mundo, e este necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.

Portanto, trazer uma criança ao mundo é tornar-se responsável pelo recém-nascido e pelo mundo no qual ele está inserido. Devemos prepará-lo para o mundo, mas também devemos ser responsáveis pelo seu lugar de existência. Trata-se de uma relação dupla: capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados (ARENDT, 2011).

Tomar para si esse teor de responsabilidade pelo mundo e pela chegada do recém-nascido nunca foi uma tarefa fácil e, levando em conta a atual pandemia da Covid-19, ainda em curso no planeta todo, torna-se exercício mais difícil. Mesmo consciente da minha responsabilidade como mãe, professora e ser humano, pergunto-me: como vou preparar uma nova geração para esse mundo frágil, permeado de tantas incertezas?

Outra questão que me inquieta e me entristece, seja como gestante, professora ou filha, é o distanciamento de pessoas queridas que, nesta fase difícil de pandemia, propiciariam segurança, conforto e, principalmente, ensinamentos para as nossas dúvidas e angústias.

Os mais velhos possuem um papel fundamental na sociedade. Em uma pesquisa que realizei recentemente sobre os povos indígenas do Norte do Paraná, os Kaingang, Xetá e Guarani, tive a oportunidade de vivenciar grandes experiências e aprendizagens. Entre elas, destaca-se a importância que os mais velhos, os txamoi, possuem na comunidade indígena.

Vale destacar que, tanto para os indígenas como para os não índios, os mais velhos são os responsáveis pelo relato das histórias antigas, da mitologia, das experiências vividas. Cabe-lhes, ainda, a tarefa de repassar os saberes tradicionais, afinal, eles são a memória viva da história.

Os mais experientes possuem uma grande sabedoria, que auxilia todos. Além disso, muitos ajudam a cuidar dos netos, dos sobrinhos, dos vizinhos para que os pais possam trabalhar. Porém,

os idosos, atualmente, pertencem ao **grupo de maior risco da Covid-19 e devem seguir as orientações de isolamento social.**

Dessa forma, surgem o sentimento de angústia e a indagação: como se afastar de pessoas que trazem tantos ensinamentos aos mais jovens? No meu caso, por estar na primeira gestação — famosa "mãe de primeira viagem" —, afastar-me de pessoas com tantos ensinamentos e experiências a serem transmitidos me traz, sem dúvida, muita insegurança e tristeza.

Mesmo cientes da importância dos avós nas vidas dos pais e das crianças, sabemos também a importância da privação, ainda que momentânea, da convivência diária, de não os ter perto para o abraço apertado, o beijinho de boa-noite ou, como ocorre em algumas famílias, a bênção de mãos dadas. Mais uma vez, questiono: meu filho terá esses privilégios que por muito tempo tivemos e a que, talvez, não tenhamos dado o devido valor?

No que tange ao ambiente escolar, que tipo de escola teremos? Será que nós, professores, seremos capazes de reaprender formas de interagir, aprender e ensinar? As novas tecnologias — que, para alguns docentes, sempre foram grandes aliadas; para outros, grandes vilãs — tornaram-se recursos didáticos indispensáveis para o ensino e a aprendizagem dos alunos?

Como já exposto, ainda é cedo para sabermos quando esta situação acabará, mas, enquanto isso, vivencio momentos de grande aflição, de incertezas e de medo como professora, gestante e ser humano.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO NOS MUNICÍPIOS DE SANTO ANTÔNIO DA PLATINA (PR) E JACAREZINHO (PR)

Em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, muitos municípios optaram por atividades escolares na forma de aulas não presenciais, pois sabe-se que a Educação não pode parar, seja

por uma questão legal e/ou pelo comprometimento com a aprendizagem das crianças. Assim, os municípios de Santo Antônio da Platina e Jacarezinho, ambos no Paraná, respaldados pelas normatizações legais, criaram diferentes estratégias de ensino para que a aprendizagem continue em curso, proporcionando grandes desafios aos professores e aos alunos.

Segundo a estimativa do IBGE (2019b), o município de Santo Antônio da Platina possui 45.993 habitantes, oferece na Rede Pública de Ensino 25 Escolas Municipais, sendo 13 de Educação Infantil e 12 de Ensino Fundamental, contando com aproximadamente 4.410 alunos matriculados[1].

Já o município de Jacarezinho, também de acordo com o IBGE (2019a), possui 39.378 habitantes e 22 Escolas Municipais, sendo 12 de Educação Infantil e 10 de Ensino Fundamental, com aproximadamente 3.959 alunos matriculados[2].

Sou professora em ambos os municípios, lecionando em Santo Antônio da Platina como professora de História, de Geografia e de Ciências nas turmas: Infantil V, 1º ano e 2º ano; em Jacarezinho, atuo como professora de Matemática e de Português no 4º ano. Em tais municípios, foram implementadas ações de ensino remoto, tendo como principal objetivo manter a rotina diária de estudo das crianças. A saber, coube aos professores a busca por alternativas para que os alunos continuem engajados na aprendizagem.

Assim, como possibilidade de garantir o ensino e a aprendizagem dos alunos e com o intuito de amenizar os prejuízos causados pela pandemia do novo coronavírus, os professores desses municípios têm utilizado como principal recurso pedagógico a gravação de videoaulas e de áudios de voz via *WhatsApp*.

1 São 4.410 alunos matriculados na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Santo Antônio da Platina (PR).
2 São 3.959 alunos matriculados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Jacarezinho (PR).

Usando a criatividade, os docentes são responsáveis pela gravação e pela publicação diária das videoaulas nos grupos criados no aplicativo, exclusivamente para esse fim, bem como pela elaboração de material impresso, que é entregue quinzenalmente aos pais ou responsáveis nas instituições de ensino, com dia e hora marcados.

Intenta-se, com esse modelo de ensino, fazer com que os estudantes interajam com os professores e continuem o ciclo da aprendizagem. No entanto, a solução encontrada para manter as atividades escolares no período de isolamento social nos traz algumas indagações, dentre as quais destaco: como manter os alunos interessados e engajados? Todos os alunos estão tendo acesso a esse ensino? Como o aluno aprende sem a presença física do professor, que transmite confiança e afetividade?

Esses questionamentos me fizeram elencar três elementos importantes em relação ao ensino e à aprendizagem dos meus alunos. Primeiramente, não podemos negar que o modelo de ensino adotado, a educação remota, ressalta a desigualdade social existente em nosso país e acaba favorecendo a exclusão, principalmente dos alunos mais vulneráveis.

Recentemente, recebi uma ligação de uma avó extremamente preocupada com a aprendizagem do neto. Toda tímida, com vergonha e com certo receio de ligar para a professora, já que, até então, ter o número de celular da professora ou da direção não era comum, ela explicou que não sabia lidar com "o tal de *WhatsApp*", que estava sendo tudo novo e difícil para ela, e que cuida de três netos, cada um em um "ano escolar" diferente, o que lhe causa medo, já que eram três grupos diferentes no aplicativo de mensagens e com atividades escolares diversas. Então, a avó me pediu paciência e que, se possível, os recados fossem mandados por meio de áudio, pois dessa forma ela entenderia melhor.

Percebe-se claramente que essa família teve de se adaptar ao atual momento, aprendendo a se relacionar com a tecnologia —

distante de sua realidade —, para que pudesse dar continuidade à aprendizagem escolar das crianças.

Destacam-se, ainda, casos de famílias que não possuem acesso às tecnologias ou têm dificuldade de acesso a esse mecanismo, problema que não atinge somente as escolas de periferia, está presente em todas as instituições escolares.

Minha sobrinha, atualmente cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, estuda na escola localizada no centro da cidade de Santo Antônio da Platina. A maioria dos alunos daquela instituição possui acesso fácil aos vídeos que a professora envia. Porém, para alguns alunos, ter acesso a esses vídeos é uma tarefa um tanto quanto árdua.

Ela, assim como outras crianças que frequentam esse estabelecimento educacional, mora na zona rural, portanto com dificuldades para acesso à internet em localidades distantes. Como, então, proporcionar um ensino para todos? Acompanho de perto as lamentações e o medo de uma criança de 9 anos, que percebe essa diferença em relação aos colegas de classe, pois não consegue ter o mesmo contato com a professora.

A ausência dos pais na vida escolar dos filhos é o segundo elemento. Sabemos que muitas são as razões que justificam a ausência dos pais na vida escolar dos filhos, contudo, na maioria das vezes, estão diretamente vinculadas às relações familiares. Muitas crianças moram com os avós, tios ou demais parentes; alguns pais alegam trabalhar o dia todo e não dispor de tempo para acompanhar a vida escolar das crianças.

Independentemente do motivo alegado, essa ausência proporciona dificuldades para a aprendizagem do aluno. No ensino remoto, em que a presença e o acompanhamento dos pais se tornaram ainda mais essenciais, a ausência se faz preocupante.

Ao adicionar os pais no grupo do *WhatsApp*, percebi que muitos saíram rapidamente: alguns justificaram que o celular era meio de trabalho, portanto não podiam deixar na mão do filho

nem carregar muitas imagens ou vídeos para não sobrecarregar a memória do aparelho; outros citaram que trabalham o dia todo e à noite e, quando chegam em casa, o filho já está dormindo; alguns saíram sem nenhuma explicação.

Muitas crianças, além de não terem os vídeos e os áudios com as explicações dos professores, também não têm acesso às atividades impressas, fato que dificulta ainda mais o ensino e a aprendizagem, fazendo-nos perceber que, mais uma vez, essa modalidade de ensino não inclui todos

Como terceiro elemento, destaco a aflição dos pais que não conseguem se manter em isolamento social e necessitam sair em busca do "pão de cada dia". Nesse caso, a preocupação principal, plenamente justificável, é colocar alimento na mesa, saciando a fome. A merenda que a escola proporcionava, em muitos casos, era a principal refeição do dia e hoje faz muita falta!

Dessa forma, a preocupação com a aprendizagem escolar da criança é quase relegada ao esquecimento. Como cobrar algo dessa família ou dessa criança que está tão vulnerável em meio a tantas dificuldades?

Assim, percebemos que a Covid-19 impactou a escola e transformou profundamente o formato de escolarização. Não nos cabe somente criticar como cada escola e cada município estão tentando manter a Educação ativa neste momento. Sabemos somente que o isolamento social é, até o momento, método viável para o enfrentamento desta pandemia e pode perdurar por vários meses.

Os professores, bravamente, vêm se empenhando todos os dias na busca de soluções para dirimir os prejuízos pedagógicos já causados pela pandemia. No entanto, ainda que o ensino remoto surja como alternativa para que os estudantes não percam o ritmo de estudos no período de isolamento social, sabemos que os desafios são grandes e que, por mais que lutemos, uma grande parcela de alunos continuará prejudicada, pois não possui acesso a esse ensino.

UMA OPORTUNIDADE PARA MUDANÇA?

A partir do impacto das novas tecnologias no mundo, o acesso ao conhecimento se transformou, mesmo assim as escolas permaneceram quase as mesmas, sem interagirem com o novo cenário. No entanto, com o advento da pandemia, tudo mudou rapidamente e o uso da internet, do computador, do celular e de aplicativos se interpôs como essencial para a manutenção da escola.

Nesta crise que enfrentamos, a sociedade é forçada a lidar com a imprevisibilidade. O isolamento cria novos hábitos e comportamentos, tanto nas famílias quanto nas instituições de ensino, as quais são praticamente obrigadas a rever uma série de processos, de estruturas e de metodologias.

Em benefício de mantermos a relação com nossos alunos, nós, professores, aprendemos a ensinar de novas maneiras e, mesmo distantes, a socialização, o companheirismo, a união dos docentes em prol de um bem maior nunca foram tão expostos. Nesse aspecto, surge outra pergunta: por que a pandemia possibilitou o fortalecimento do sentimento de união entre os professores?

Talvez, esse seja o único questionamento para o qual, atualmente, tenhamos a resposta. Diante do atual cenário, a responsabilidade pelo cuidado, pelo vínculo e pela aprendizagem da criança vai além da questão escolar, torna-se uma responsabilidade coletiva sobre o mundo, sobre a vida, da qual a escola é uma parte essencial. Aqui, o pensamento de Arendt (2011, p. 247) mostra-se necessário outra vez:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a

> oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Então, neste contexto tão fragilizado em que estamos vivendo, pensando no bem comum, o corpo docente se uniu frente à diversidade e à imprevisibilidade. Nunca antes tinha vivenciado a experiência de tantos professores, de mesmos ano escolar e disciplina, unidos por meio do mundo digital para compartilhar atividades, experiências bem-sucedidas, para tirar dúvidas e para aprender e trocar uns com os outros.

Diante desta crise, os docentes foram em busca de novas formas de ensinar, de novas ferramentas de avaliação, unindo-se em prol de uma educação mais significativa ao aluno. Já os estudantes e as famílias entenderam a importância da organização, da dedicação e do planejamento para aprender no mundo digital, além da relevância do professor na vida escolar da criança.

Assim sendo, a chegada da pandemia trouxe a oportunidade de aprendermos algo novo, de nos tornarmos uma escola diferente após a Covid-19? Será que essa pandemia vai nos ajudar a exercitar a solidariedade?

Essas e outras respostas só teremos a longo prazo. Por mais que saibamos que o futuro é incerto e limitado, ele virá e trará consigo as experiências e os ensinamentos do nosso presente.

Espero que, em um futuro breve, o atual cenário se modifique para melhor, que tenhamos força e sabedoria e sejamos capazes de realizar transformações profundas no mundo em que vivemos e que compartilhamos. Como o Papa Francisco propõe, que tenhamos "[...] um plano para ressuscitar após a Covid- 19". Que sejamos melhores como professores, pais, amigos, vizinhos, enfim, melhores como seres humanos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. **Entre o Passado e o Futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil - Paraná - Cidades. **Santo Antônio da Platina**: população. 2019a. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/jacarezinho/panorama. Acesso em: 20 maio 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil - Paraná - Cidades. **Jacarezinho**: população. 2019b. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/santo-antonio-da-platina/panorama. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Rafael Furtado da. O conceito arendtiano de educação. **Pensar - Revista Eletrônica da FAJE**, v. 9, n. 2, p. 303-311, 2018. Disponível em: https://faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/4141/4144. Acesso em: 04 maio 2020.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Eliane Aparecida Candoti

Às vésperas de uma nova década, a humanidade foi surpreendida por uma doença infecciosa de proporção gigantesca. Tendo seu início em Wuhan, na China, em finais do ano de 2019, o surto de gripe e de pneumonia alcançou diferentes continentes e sua rápida disseminação fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, declarasse pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus. Diante do quadro, com altos índices de contaminação e de óbitos, as orientações da OMS para contenção contemplaram três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes em massa e distanciamento social.

No contexto da pandemia, as nações se depararam com o grande desafio de prosseguir com suas atividades e seus atendimentos necessários, garantindo o isolamento e o distanciamento social, considerado pela OMS a melhor forma de prevenção. Rapidamente, verificou-se que, apesar da universalidade do avanço dos números, o impacto na vida humana não se deu do mesmo modo, pois depende das condições sociais, econômicas, culturais e ambientais em que cada sujeito se encontra.

O desafio da vida em tempos de pandemia revelou de modo escancarado a vulnerabilidade humana e a grande desigualdade que marca as sociedades ao redor do mundo, e as experiências de cada grupo demonstram movimentos marcados pela empatia e pela solidariedade, mas também pela violência e pelo indivi-

dualismo. Lilia Schwarcz (BRANDALISE e ROVANI, 2020), em entrevista cedida à Universa/UOL, afirma que o século XX foi marcado pelo avanço da tecnologia e pela caracterização do mundo como uma aldeia global. No entanto, a pandemia mostra os limites dessa tecnologia e se caracteriza como "o" acontecimento que assinala o fim do século XX e o início do século XXI. Não adianta negar, são tempos de reinvenção.

De acordo com a historiadora, apesar da teimosia que persiste na humanidade, nunca se sai de um estado de anomalia do mesmo modo que se entrou. Crises são capazes de fechar e de abrir portas. Estamos privados das nossas rotinas e dos nossos relacionamentos, porém isso promove reflexões sobre o aceleramento do consumo e das nossas vidas e se, de fato, isso é necessário. Será que, de alguma forma, podemos ser mais flexíveis em nossas escolhas e nos solidarizar com o mundo, com as pessoas e com nós mesmos?

Segundo Santos (2020), a pandemia agravou uma situação de crise em que a população mundial se encontrava, evidenciando as desigualdades sociais existentes e as fragilidades quanto à prestação de serviços e a um possível estado de segurança. Para o autor, apesar de promover uma consciência de comunhão coletiva, este momento possui alvos definidos, especialmente no que se refere às comunidades carentes e de maior vulnerabilidade, corroborando o que Schwarcz (BRANDALISE e ROVANI, 2020) afirma ao colocar que, apesar de ter um alcance global, a pandemia é mais difícil para alguns grupos que para outros. Ambos os autores concordam que este contexto contribui para que as sociedades pensem em novas alternativas e se adaptem a novos modos de viver e de conviver nos primeiros anos do século XXI.

Com base nos apontamentos dos autores, buscou-se desenhar um quadro com as principais ações voltadas à Saúde e à Educação em território brasileiro, as quais interferiram diretamente nas configurações estabelecidas no município de Londrina, no Paraná. Diante da necessidade de medidas emergenciais,

o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão do contágio pela Covid-19, o que fez com que estados e municípios editassem decretos e outros instrumentos legais a fim de normatizar ações de enfrentamento à pandemia (BRASIL, 2020c).

Em 17 de março de 2020, pela Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) propôs a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas instituições de Ensino Superior, durante o período pandêmico (BRASIL, 2020b). Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) comunicou que todos os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, deveriam reorganizar suas atividades acadêmicas mediante as ações preventivas para a não propagação da Covid-19 (BRASIL, 2020a).

Na sequência, Conselhos Estaduais de vários estados e Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres a fim de orientar as instituições e os sistemas de ensino sobre a reorganização do calendário e a utilização de recursos e de atividades não presenciais. Em Londrina, o Decreto Municipal nº 334, de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas a partir do dia 23 de março deste ano, o que vem sendo prorrogado desde então (LONDRINA, 2020b).

Em seguida, a Deliberação nº 1/2020 do Conselho Municipal de Educação (CMEL), aprovada em 06 de abril de 2020, instituiu normas para o desenvolvimento de atividades e de estudos escolares não presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Londrina, em decorrência da legislação específica sobre o enfrentamento à pandemia causada pelo novo coronavírus (LONDRINA, 2020a). Acompanhando as determinações sobre os estudos não presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SME) passou a rever a organização curricular, os encaminhamentos metodológicos, as orientações e a formação continuada dos professores.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTRAMÃO DO NEGACIONISMO

Nesse processo, por determinação da Assessoria Pedagógica e da Gerência de Ensino Fundamental, a equipe de Apoio Pedagógico, responsável pelas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, organizou-se para compor um quadro de orientações e de encaminhamentos metodológicos que subsidiassem e otimizassem o trabalho dos professores na elaboração e na realização de atividades não presenciais com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência de revisão curricular contemplando as Ciências Humanas como campo para reflexões, raciocínios e produções por parte de outros componentes curriculares, com o objetivo de direcionar as atividades remotas no sistema de ensino de Londrina, desencadeia discussões sobre a importância dessa área de conhecimento e, em especial, do ensino de História, em tempos de pandemia.

Entre os desdobramentos dessa ação, identificou-se a ampliação do canal de comunicação com professores, os quais recorreram ao Apoio Pedagógico solicitando materiais, orientações e análises de aulas e de atividades produzidas antes do envio à comunidade, considerando que eles, com raras exceções, não são licenciados em História, mas, sim, em Pedagogia, o que instigou fortemente a ação de pesquisa para a elaboração das aulas de História.

Diante do quadro de distanciamento social e de implementação de aulas remotas, foi preciso considerar que nem todos os estudantes possuem acesso à internet. Nesse sentido, o material de apoio ao professor foi elaborado a partir de realidades distintas, em que se sugeriu fontes de pesquisa disponíveis em acervos familiares, em ambiente virtual e, principalmente, no material físico encaminhado pela unidade escolar (livros didáticos, material de registro, atividades e orientações impressas).

Por meio dos encaminhamentos metodológicos sugeridos, destacou-se a utilização de diferentes abordagens nos materiais disponíveis e em tantos outros possíveis, além de diversas formas de registro, estimulando exercícios voltados à pesquisa, à observação, à comparação, ao raciocínio, à análise e à argumentação. O uso de fontes históricas, como textos e imagens (representações fotográficas de pessoas, lugares e objetos), retratando o próprio meio ou realidades distintas, foi explorado com maior frequência e de modo mais reflexivo, fazendo a ponte entre presente e passado por meio de comparações e de análises de diferentes contextos e temporalidades.

Isso foi confirmado pelo relato de vários professores em momentos de orientação pedagógica e de troca de experiências[1], ao mencionarem que o aprendizado da História tem se dado tanto no processo de pesquisa e de elaboração das aulas quanto na aplicação dos procedimentos junto aos estudantes, contribuindo para a discussão de temas contemporâneos e para a orientação temporal da vida prática de todos os envolvidos.

Um recurso utilizado com frequência nas aulas remotas é a contação de histórias envolvendo temas discutidos pelo componente curricular de História, o que instiga a prática dos recontos e as interações dentro da própria casa. É interessante verificar, por meio do acompanhamento de alguns professores e escolas que solicitam materiais e orientações para seu coletivo que, mesmo em situações opostas à "normalidade pública", o ensino de Histó-

1 No período de suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto, professores e coordenadores pedagógicos, conforme demandas estabelecidas, entraram em contato com os integrantes da equipe de Apoio Pedagógico da SME de Londrina a fim de solicitar orientações e materiais para os planejamentos. Nessas ocasiões, compartilharam de modo informal suas experiências e seus planos de aula, com o intuito de obterem esclarecimentos e de solicitarem recursos didáticos. As conversas ocorreram, em grande parte, por meio de chamadas telefônicas e de vídeo.

ria se faz presente ao conectar professores, estudantes e famílias em tempos de distanciamento social. Por meio desse componente curricular, o mundo contemporâneo e suas relações com o passado são colocados em perspectiva para se refletir sobre ações pessoais e de outros grupos em suas vidas práticas. Além disso, nas circunstâncias atuais, a pandemia é o cenário em que a história se faz, mais uma vez, e de que somos testemunhas.

Partindo do princípio de que a história se delineia pelas experiências humanas ao longo do tempo e em diferentes espaços, entende-se que os elementos que a constituem oferecem subsídios para a compreensão do presente. Portanto, conhecer as epidemias e as pandemias que assolaram a humanidade em diferentes épocas, pensar as condições de vida da população e o modo como reagiram por ocasião delas contribui para novas reflexões e posicionamentos frente às relações sociais, de trabalho e de consumo, em tempos atuais.

Nesse sentido caminharam os primeiros atendimentos e orientações aos professores no trabalho remoto. Dentre eles, vários optaram por iniciar as atividades com discussões sobre a situação em que se deu a interrupção das aulas presenciais. Além de conversarem e de elaborarem registros sobre os sentimentos e as compreensões a partir do momento vivido em função do surto pandêmico da Covid-19, várias turmas pesquisaram e estudaram as maiores epidemias e pandemias que afetaram a população mundial em diferentes momentos e que alternativas de combate foram encontradas. Para tanto, utilizaram-se textos, fotografias, marcadores temporais e linhas do tempo.

Conforme as menções dos professores, alguns pontos comuns se destacaram entre os casos analisados pelos estudantes: a pobreza e as condições de higiene precárias em que viviam as pessoas; a prática da quarentena e da vacina (quando havia); o

acentuado número de mortos por falta de prevenção e de atendimento médico. Os apontamentos realizados pelos estudantes em meio às aulas de História demonstraram sinais de alerta, os quais também se tornam evidentes à comunidade envolvida no processo de ensino remoto. De acordo com Santos (2020, p. 23):

> A quarentena é sempre discriminatória, sendo mais difícil para alguns grupos sociais [...] que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela [...], trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc.

Em consonância com o autor, verifica-se que sujeitos se tornaram invisíveis nos discursos do passado, vindo a engrossar as narrativas posteriores, as quais hoje alertam os que se debruçam sobre tais registros. Ademais, a população invisibilizada e negligenciada do presente constituir-se-á como elemento na composição do retrato da população afetada pela Covid-19, tornando-se presente nos autos da História a ser registrada e na desconstrução de narrativas negacionistas que condicionam as leituras que a sociedade contemporânea realiza sobre o seu tempo, sem considerar os riscos que corre.

Diante das desigualdades e das demandas que emergem com o ensino remoto, professores se depararam com o desafio de atender, em suas aulas remotas, à diversidade que configura as turmas dos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Londrina. Trata-se de um desafio se fazer entender pelos estudantes e familiares, sem mediações presenciais, de modo que se propuseram a gravar e a editar vídeos, a se dedicar por mais tempo em busca de materiais e de estratégias que tornassem o aprendizado mais objetivo, claro, lúdico e dinâmico, considerando os espaços, os tempos e o grau de autonomia da faixa etária atendida. O resulta-

do tem sido surpreendente! A exemplo, quando se verificou que estudantes e familiares não eram contemplados por alguma razão, toda a unidade escolar se desdobrou para que o grupo em questão fosse atendido.

O que inicialmente parecia uma alternativa não muito promissora, adquiriu um caráter humanitário diante do esforço em atender os estudantes em suas particularidades, ainda que os objetivos não fossem atingidos integral e completamente. Com base nessa proposta, o ensino de História foi estendido juntamente com os componentes curriculares de Geografia e de Ensino Religioso, como contexto para que as Linguagens e a Matemática inserissem seus conteúdos, oportunizando um estudo mais enfático de todos os componentes.

Essa observação se deve ao fato de que uma das práticas comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o trabalho intenso com a Língua Portuguesa e com a Matemática, conhecimentos essenciais no processo inicial de escolarização do sujeito. Contudo, questiona-se a defasagem no decorrer das alfabetizações histórica, geográfica, científica e cultural, a qual deixa lacunas que também dificultam o trabalho das áreas de Linguagem e de Matemática, pois constituem, também, pré-requisitos.

Nessa perspectiva, Lee (2006) define a alfabetização histórica como um processo que deve se iniciar nos primeiros anos de escolaridade, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de ler o mundo em suas diferentes configurações. Para isso, o autor destaca a importância de objetos, lugares e narrativas que permitam a materialização do passado no tempo presente, possibilitando às crianças que se remetam a diferentes temporalidades e contextos históricos.

Trata-se, então, de proporcionar situações de aprendizagem que envolvam a reflexão sobre elementos cotidianos, favorecendo a compreensão do passado a partir do presente, bem como a compreensão do presente a partir dos elementos que configuram

o passado. Essa prática agrega significado ao ensino de História, contribuindo para que os indivíduos se orientem no tempo, ampliem sua consciência histórica e seu senso de identidade, além de proporcionar relações mais humanizadas entre as esferas de convívio.

Ao abordar a ideia de leitura de mundo, considera-se que todos os saberes são importantes para que se tenha a compreensão e a elaboração de conhecimentos. Nesse sentido, apresenta-se, aqui, uma breve metáfora, comparando o ato de ensinar com o ato de tecer ou de coser. Todas as fibras compõem a urdidura realizada pelo tecelão e sua máquina, os quais, juntos, produzem belos tecidos. Do mesmo modo, todos os componentes são necessários e nenhum menos importante para que se faça a leitura de mundo; assim também entende aquele que cose, aproximando diferentes partes de tecido por meio das linhas que constituem o todo da peça.

No ponto em que convergem conhecimentos e saberes de diferentes áreas de conhecimento, destaca-se a importância do ensino de História, oportunizando-se por meio de análises críticas do tempo vivido e dos contextos históricos que se aproximam da nossa realidade. Afinal, não se trata do primeiro quadro de pandemia experienciado pela humanidade, porém este já nos deu sinais de que não costumamos aprender com os erros. De acordo com Schwarcz (BRANDALISE e ROVANI, 2020):

> A doença, seja ela qual for, produz uma sensação de medo e insegurança. Diante desse tipo de crise, sanitária, a nossa primeira reação é dizer: "Não, aqui não, aqui não vai entrar". [...] porque o estado que queremos é de saúde. [...] o negacionismo existiu sempre.

Para a autora, o negacionismo é uma prática que acompanhou pandemias e epidemias em diferentes períodos da história, como foi na Gripe Espanhola e tem sido nos desdobramentos da

Covid-19 em diferentes nações, incluindo o Brasil. Não admitir o fato demonstra que, primeiramente, nega-se a história. Ainda que se recorra ao discurso do avanço tecnológico para justificar tal imunidade, o negacionismo permanece pela manipulação dos dados históricos a favor de interesses particulares.

As ações de prevenção e de busca por novas alternativas mediante o caos só ocorrem perante o reconhecimento dele e da trajetória humana em contextos semelhantes. Para isso, é importante que a história seja discutida e refletida pelas comunidades, a fim de promover aprendizados e de ampliar a visão de mundo que possuem, entendendo que não são temas restritos a determinados grupos, mas passivos de se submeterem a diferentes contextos e compreensões. Trata-se, assim, de responder ao desafio posto pelo micro-organismo que paralisou o planeta e exigiu da humanidade que se reinventasse, apesar de todos os avanços já alcançados.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO

Mesmo com todas as limitações que possam existir no ensino remoto, sem o contato humano e a mediação pontual do educador, a Rede Municipal de Ensino de Londrina mobilizou-se com o objetivo de manter os vínculos entre os estudantes, a escola e o conhecimento, proporcionando um grande laboratório, com muitos relatos exitosos, apesar das dificuldades que alguns pais e familiares encontraram com a realização das atividades propostas.

Entende-se que o coletivo de educadores, não apenas em Londrina, mas em diferentes partes do mundo, aventurou-se com empenho gigantesco em prol de seus alunos e da educação em que acredita, fazendo o melhor que pode dentro das muitas variáveis apresentadas pelos envolvidos. Os professores superaram-se em busca de novas formas de ensinar, apropriando-se de conhecimentos e de tecnologias passíveis de alcançar os estudantes em

suas particularidades. De diferentes formas, humanizaram-se em suas leituras e proporcionaram aprendizagens humanizadas.

Por esse mesmo viés, tem-se proposto, por meio do ensino de História, pensar sobre as desigualdades sociais; sobre o impacto dos altos índices de consumo; sobre as relações de poder e de trabalho; sobre a necessidade de mais empatia e solidariedade; sobre o respeito às diferenças e ao meio em que vivemos; sobre as ações do sujeito histórico em oposição a todo negacionismo.

A partir da somatória desses esforços e dos resultados possíveis ao final desta jornada, existem expectativas de grandes mudanças, todavia ficam indagações e reflexões que ponderam sobre as palavras de Santos (2020, p. 28): "nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e [...] o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto".

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, Camila; ROVANI, Andressa. 100 dias que mudaram o mundo. Para historiadora Lilia Schwarcz, pandemia marca fim do século 20 e indica os limites da tecnologia. UNIVERSA. **UOL**, 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/coronavirus-100-dias-que-mudaram-o-mundo/#100-dias-que-mudaram-o-mundo. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19**. Brasília: MEC/CNE, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 8 mar. 2020b. Seção 1, Edição 53, p. 39. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 4 fev. 2020c. Seção 1 - Extra, Edição 24-A, p. 1. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 05 maio 2020.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Ed. UFPR, n° Especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057. Acesso em: 05 maio 2020.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação (CMEL). **Deliberação nº 01/2020, de 06 de abril de 2020**. Dispõe sobre a instituição de normas para o desenvolvimento de atividades e estudos escolares não presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Londrina em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19 e outras providências. Londrina (PR), 06 abr. 2020a. Disponível em: http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/31134-deliberacao-cmel/file. Acesso em: 05 maio 2020.

LONDRINA. Decreto Municipal nº 334, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde para o enfrentamento

da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente do Coronavírus (Covid-19). **Jornal Oficial do Município**, Londrina, nº 4023, p. 226-229, 18 mar. 2020b. Disponível em: https://www.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/Jornal-4023-Exta-Assinado-pdf.pdf#page=226. Acesso em: 05 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/PT: Almedina, 2020.

APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NAS OCUPAÇÕES DE 2015 E A NOVA REALIDADE ALÉM MUROS DE 2020

Gabrieli de Assis Marcolino

O momento vivido é de estranhamento e de pausa em muitos planos, metas e objetivos individuais e coletivos. À escola, assim como a todas as demais instituições, durante o período de isolamento social, interpõe-se o desafio de buscar alternativas para poder continuar exercendo a sua função social, ainda que o leque de interpretações para o que venha a ser a função da escola seja amplo e nos remete a outro debate.

No que se refere à temática deste artigo, cumpre destacar dois aspectos de rompimento com a organização escolar existente pré-pandemia: o uso da tecnologia, que desfoca a figura do professor como detentor de conhecimento e do aluno como receptáculo; segundo, a possibilidade de alterações quanto ao calendário letivo e na estrutura de funcionamento do sistema escolar brasileiro. Este último ponto, a saber, está previsto com o mínimo de 200 dias letivos para Ensino Infantil, Fundamental e Médio, no Artigo 24 e no Artigo 31 da Lei de Diretrizes de Bases (BRASIL, 1996), o que se rompeu em tempos de pandemia. Já a inclusão da tecnologia na escola é fundamentada na LDB conforme estabelecido no Art. 32: "§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais."

O que vivenciamos hoje com a escola chegando às casas por meio do uso da tecnologia pode ser compreendido como uma suspensão no espaço e no tempo que regula a escola em seu dese-

nho cotidiano. Entendo que, em outro momento vivenciado, no ano de 2015, tal suspensão também ocorreu, quando se deram as ocupações das escolas pelos alunos. Nos dois episódios — ocupações e pandemia —, identificamos mudanças efetivas, ainda que em situações pontuais, mas que foram suprimidas assim que se retornou à "normalidade". Neste texto, então, analiso a apropriação da escola pelos alunos nos períodos de suspensão de tal normalidade.

UM OLHAR SOBRE A OCUPAÇÃO

No ano de 2015, cerca de 200 escolas estaduais do estado de São Paulo foram ocupadas por seus alunos. O ato ocorreu como forma de protesto contra um projeto do então governador estadual Geraldo Alckmin (PSDB-SP), que pretendia fechar parte das escolas para colocar em ação um projeto de reestruturação na Rede, o que afetaria 300 mil alunos

O movimento, segundo Tavolari *et al*. (2018), deu-se por dois objetivos: o primeiro contra as medidas estaduais já mencionadas e, posteriormente, contra a merenda de má qualidade (O "ciclo da merenda" ocorreu nos anos de 2015 e de 2016). As ocupações alastraram-se pelo país e, no período compreendido entre final de 2015 e início de 2016, em oito estados da federação, os alunos agiram em defesa de suas escolas, visto que o objetivo do movimento não era a tomada de posse da escola, mas uma apropriação social dela.

No caso de São Paulo, as mudanças que o governo estadual pretendia afetavam os estudantes, principalmente pelo fechamento de parte das escolas. Assim sendo, por meio das redes sociais, começou a organização das primeiras medidas, com abaixo-assinados, páginas de Facebook destinadas ao assunto e organização dos grêmios estudantis.

O estudo de Antonia Malta Campos, Jonas Medeiros e Márcio Moretto Ribeiro (2016), por meio de relatos trazidos das páginas do Facebook, indicou que era possível perceber a indignação dos estudantes. Cada vez mais, eles passaram a comentar as publicações da Secretaria de Educação. Esta, por sua vez, buscava justificar o fechamento das escolas, argumentando sobre a falta de demanda de alunos e que as escolas que funcionavam em um único ciclo teriam melhor rendimento.

Não dando espaço para debates, a opinião do Secretário de Educação era divulgada nas redes sociais e nos jornais, sem negociações com os estudantes, os quais foram pegos de surpresa, pois ficaram sabendo pelas redes sociais e pela televisão o que acontecia (JANUÁRIO *et al*., 2016).

> O processo de mobilização começa com a expressão da indignação no Facebook, nos grupos de *WhatsApp* e no cotidiano da escola. Ao perceberem que a indignação era compartilhada, nasce o movimento. Ele começa como conflito local, com protestos contra as diretorias. Logo, vira passeatas nos bairros, depois protestos em regiões centrais, reunindo várias escolas e, finalmente, ocupações. Das ocupações, o movimento ainda se metamorfoseia em trancamento de avenidas, antes de conseguir a renúncia do secretário de educação, o cancelamento do fechamento das escolas e a derrubada da popularidade do governador. A vitória dos secundaristas foi simplesmente a mais importante derrota política da carreira de Geraldo Alckmin como governador (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 8).

A experiência que relato com a ocupação ocorreu quando eu era, ainda, estudante da Graduação de História na Universidade Estadual Paulista (Unesp), de Assis. A escola mais próxima do campus, chamada Dr. Clybas Pinto Ferraz, foi ocupada por seus alunos nos meses de novembro e de dezembro de 2015. Um dos aprendizados que tive em tal processo foi o entendimento de como uma organização em rede é importante para a concretiza-

ção das ações previstas: além da articulação entre os alunos e os professores, registrei a participação efetiva da APEOSP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), cuja sede ficava próxima da escola e ficou aberta para todos os envolvidos no movimento, cedendo o espaço para reuniões, para uso do banheiro e disponibilizando café.

Na época, os alunos da Unesp revezavam-se em frente à escola para evitar uma desocupação, caso fosse decidida pelo Tribunal de Justiça de São Paulo. Havia total respeito e não interferência de nossa parte em relação ao movimento deles. Durante esse período, presenciamos, em uma sexta-feira, a resposta dos alunos à pressão para a desocupação:

> Os 70 estudantes que ocupam a Escola Estadual Dr. Clybas Pinto Ferraz, em Assis (SP), permanecem na unidade neste sábado (28) apesar do cumprimento do mandado de reintegração de posse expedido por oficiais de Justiça na sexta-feira (27). Além deles, estiveram na unidade membros do Conselho Tutelar e Polícia Militar. Após uma hora de conversa, os alunos decidiram continuar o movimento (ALUNOS..., 2015).

Ao compreendermos a escola como um espaço público, aliado aos objetivos dos estudantes ao ocuparem-na, é preciso repensar o significado de um pedido de "reintegração de posse" por parte do Estado. Os alunos não queriam tomar para si o espaço físico, tanto que a primeira decisão da justiça "[...] entendeu que não se tratava de questão possessória, mas do direito de exercício de livre manifestação por parte dos estudantes, impedindo a desocupação por meio do uso da Polícia Militar (PM)" (TAVOLARI *et al.*, 2018). A ordem para a reintegração só foi possível após uma resposta inusitada emitida pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), que emitiu a ordem mesmo reconhecendo que não se tratava de uma questão habitual, mas de uma luta pela Educação (TAVOLARI *et al.*, 2018).

Ainda que a escola, enquanto espaço físico, seja propriedade do Estado, sabemos que a instituição escola é composta por várias facetas e sujeitos e tudo isso extrapola os limites físicos delimitados pelos muros. Portanto, podemos entender que a apropriação da escola não significa, necessariamente, apropriação do espaço físico. Assim, apropriar-se da escola é tomar para si a responsabilidade social daquela instituição e lutar por ela.

No dia do cumprimento da ordem de desocupação, a aula que teríamos na Unesp foi ministrada na ocupação e contou com a participação dos alunos da escola e de alguns pais. Estendemos uma lona no chão, as pessoas sentaram, a rua permaneceu interditada e a aula ocorreu, em frente à escola Dr. Clybas Pinto Ferraz, com toda a comunidade.

O interessante, nesse momento, foi ver a participação dos alunos do Ensino Médio na aula que era a conclusão final do curso de História, com as apresentações de seminário de estágio. Os grupos do dia se apresentaram contando suas experiências e os trabalhos produzidos durante a disciplina.

Mais uma vez, compreendi que, quanto mais o conhecimento fica cerceado em muros — da escola, da universidade —, mais empobrecido fica. Aprendi que é muito mais potente para a aprendizagem de todos compartilhar saberes e foi muito interessante ver os compartilhamentos vivenciados durante a referida aula. Fora o tempo dessa aula em específico, registro que muitas informações foram trocadas entre portões, sobre muros, em rodas de café, nas calçadas, pelos telefones e por tanto outros veículos e meios. Os alunos vivenciaram a escola a partir de outros lugares como, por exemplo, a cozinha, na qual nunca haviam entrado e naquele período usaram para cozinhar.

Cinco anos se passaram e, quando fui desafiada a escrever um capítulo deste livro, rapidamente pensei em estabelecer uma relação entre o experienciado em 2015 e o que vivencio em 2020.

Entendo que estamos presenciando um novo rompimento com (o que definimos como) a escola. Quando afirmamos que a escola foi para casa, de que escola estamos a falar?

INCERTEZAS E INSEGURANÇAS ALÉM DO VÍRUS: O QUE SERÁ DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA?

Ao considerar o que relatam os estudantes e as professoras com as quais tenho mais proximidade, a escola que está se tentando levar para casa é, em síntese, aquela tão questionada no movimento da ocupação, pautada em aulas nas quais o conteúdo, o material e o método são pré-definidos pelo docente e ao aluno cabe apenas o papel de executor de tarefas. O que se difere é: em tempos de isolamento social, a tecnologia assume um protagonismo na comunicação entre alunos e professores.

O interessante é pensar que a tecnologia, a mesma que foi fundamental durante as ações da ocupação para propiciar a mobilização dos estudantes e a ampliação das lutas pela escola desejada, agora é usada para ensinar os alunos das redes pública e privada de ensino. Sob essa perspectiva, é importante compreender qual lugar a tecnologia ocupa nas escolas para além dos períodos de excepcionalidade.

O Brasil é um país com inúmeras dificuldades sociais e o uso de tecnologia com base na internet é limitado, porque há muitas pessoas sem rede e sem aparelhos que possibilitem o acesso aos aplicativos. Por outro lado, o mundo torna-se cada vez mais tecnológico e se torna quase impossível pensar em avanços no campo da educação escolar sem considerar o acesso à internet.

Ocorre que, ao levar em conta as duas situações em análise, as ocupações de 2015 e a pandemia pela Covid-19, a escola se aproxima da internet de maneira não planejada, inesperada e, passada a situação de exceção, não se consolida o uso de tal recurso na forma como a maioria dos professores trabalha, no processo de construção de conhecimento dos alunos.

Estudar em casa, por meio da televisão, de aplicativos, montar suas próprias rotinas, manter o interesse por aprender, pela escola têm sido desafios vivenciados pelos estudantes em meio ao isolamento social. Trata-se, sem dúvida, de vivências que vão deixar heranças para serem "reviradas" e revisitadas depois.

A sociedade tem sofrido transformações, associadas ao desenvolvimento científico que criou ferramentas para a comunicação a distância entre pessoas, possibilitou mudanças nas relações de lazer, da cultura e da escola (HITZSCHKY *et al.*, 2016). Compreender as múltiplas funções que a tecnologia pode exercer no sistema de ensino e aprendizagem é importantíssimo, pois ela está presente em nosso cotidiano.

Nesse contexto, lembro-me de uma professora da Educação Infantil relatando que um aluno desenhou uma foca na lousa em um momento no qual não estava sendo utilizada. Quando questionado onde havia aprendido sobre aquele animal, o estudante respondeu: "Em um canal do *Youtube*".

Ainda nesse aspecto, sabe-se que a tecnologia está presente na vida tanto do aluno de Ensino Médio, que a utiliza para se mobilizar e para ocupar a escola, como na vida de um aluno da Educação Infantil, de 4 e 5 anos, a partir de um canal do *Youtube*. O uso da tecnologia no contexto escolar pode ser expandido e redefinir o acesso às informações, pois, com o uso permitido de celulares, por exemplo, com acesso à internet, os alunos podem estabelecer relações diferentes com o professor e com o processo do saber, tendo em vista que o professor deixaria de ser o único detentor das respostas. Além disso, com a ajuda da internet, incentiva-se a busca de informações e, assim, constrói-se conhecimento "[...] de maneira dinâmica numa busca coletiva do saber" (HITZSCHKY *et al.*, 2016).

Assim sendo, a tecnologia provoca um rompimento com a tendência tradicional de ensinar. Ensinar não é transferir, não é decorar, mas criar outros meios de aprendizagem. Uma nova geração de professores se vale da tecnologia em seu dia a dia para planejar suas aulas, porém ainda falta adequação de tais aulas quanto aos recursos tecnológicos na relação com o processo de construção de conhecimento dos alunos (HITZSCHKY *et al.*, 2016).

Nas reuniões do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, sempre se diz que não conseguiremos respostas novas fazendo sempre as mesmas perguntas. Desse modo, entendo que não se conseguirá inovação na Educação se partirmos sempre das impossibilidades de adequações. Tal argumento é aplicável também para compreendermos o que a escola, os professores e os alunos aprenderam com as ocupações de 2015, as quais mobilizaram e movimentaram a instituição escola, mas foram esquecidas quando se voltou ao "normal".

Nesse aspecto, tem-se o relato da professora Cibelle Amorim Martins (2008) sobre sua experiência com um primeiro ano do curso de Pedagogia: ao perguntar para as alunas por que escolheram o curso, muitas responderam que era por gostarem das crianças ou por sempre pensarem em trabalhar no espaço escolar. A partir de tais respostas, Martins define as atuações do pedagogo. Ao longo do texto, resta claro que a atuação do pedagogo se liga à Educação, a qual pode ocorrer em vários espaços, incluindo os sociais.

Compreende-se, portanto, que a escola é muito mais ampla que o espaço físico do prédio. Nas ocupações, por exemplo, os professores foram além da sala de aula, além do espaço escolar, integraram-se ao movimento, uniram-se nas reinvindicações por terem interesse, também, no mantimento das escolas e de seus empregos.

> Em realidade, o que houve foi também um desencontro de visões do que é a experiência escolar. A visão tecnicista que o governo tem da educação não corresponde à experiência dos estudantes, para quem a escola é muito mais que apenas um prédio e vagas em uma sala de aula. Grande parte da recusa dos alunos em aceitar a "reorganização" foi seu apego pela escola, pelo que ela significa enquanto parte de sua história e memória, e enquanto parte da comunidade e lugar da construção de laços sociais. Esse apego se mostrou presente tanto nas escolas com melhores condições quanto nas escolas mais precarizadas. Independentemente de qualquer insatisfação, os estudantes mostraram que tinham a escola como um lugar social central em suas vidas (JANUÁRIO *et al.*, 2016, p. 7).

Na atual situação vivida em meio à pandemia, o estado de São Paulo possibilitou que o aplicativo de aulas on-line chamado "Centro de Mídias SP" funcionasse sem internet e colocou aulas na televisão para possibilitar uma maior adesão dos alunos. Nas conversas que estabeleci com os professores, até o momento em que finalizo a escrita deste artigo (maio de 2020), eles não estão conseguindo fazer com que todos os alunos tenham acesso às atividades por meio de tais mídias.

Em outras palavras, não se verifica adesão dos alunos e é preciso saber as razões, mesmo depois de tudo isso passar: falta de acesso à internet? Falta de aparelho celular ou de computador? Falta de televisão? Ou a não compreensão quanto à existência da escola, a escola de pertencimento, em meio a tudo isso?

O diálogo se tornou a base para o desfecho da situação das ocupações das escolas em 2015, os alunos têm falas, opiniões, medos e ideias. Usando brevemente um pouco da história cultural, nota-se que o governo não busca o diálogo com o aluno, reproduzindo a representação social. O aluno é colocado, então, como sujeito passivo diante das decisões sobre sua aprendizagem, sua escola e seu futuro. O momento enfrentado anteriormente mostra a importância da conversa e poderia ser aplicado na situação vivida neste ano pelas escolas.

Para Boaventura de Sousa Santos (2020), o atual momento é a normalidade da exceção. A escola, assim como qualquer outra instituição, não estavam preparadas para o que estamos passando. O que fica, desse modo, é a incerteza do futuro: a escola, após uso tão alargado da tecnologia em tempos de isolamento social, fará uso dela quando tudo voltar ao "normal"? Ou o que não se ajustar ao seu formato tradicional e ao seu espaço definido por paredes e muros será deixado para fora do portão, tal qual ocorreu com tantas propostas elaboradas no contexto das ocupações de 2015 a respeito de outras possibilidades de ser escola?

REFERÊNCIAS

ALUNOS continuam em escola ocupada após mandado de oficial de Justiça. **G1** - TVTem, 28 nov. 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2015/11/alunos-continuam-em-escola-ocupada-apos-mandado-de-oficial-de-justica.html. Acesso em: 20 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. 1. ed. São Paulo: Veneta, 2016. 336p.

HITZSCHKY, R. A.; BRITO, M. A. F.; ARRUDA, J. S.; MELO, M. B. O.; CASTRO FILHO, J. A. Práticas educativas com o uso de dispositivos móveis em aulas de campo: aprendizagem para além dos muros da escola. *In:* I Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação, 2016, Natal. **Anais do Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação**, 2016. p. 210-219.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 166-198, abr. 2016.

MARTINS, E. B. A. Educação além dos muros da escola: o papel do pedagogo. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, v. 01, n. 5, p. 01-13, jul./dez. 2008.

TAVOLARI, B.; LESSA, M. R.; MEDEIROS, J.; MELO, R.; JANUÁRIO, A. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): entre a posse e o direito à manifestação. **Novos estudos**, CEBRAP [on-line], v .37, n. 2, p. 291-310, 2018.

A ESCOLA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Giovana Camargo Todan

> Stop. A vida parou ou foi o automóvel?
> *Carlos Drummond de Andrade (1930)*

Quando recebi a proposta para escrever sobre o que estava vivendo neste momento, foi a primeira vez que pensei efetivamente sobre o que se alterou e o que permaneceu na minha vida. Os acontecimentos foram se sucedendo tão rapidamente que eu não havia parado para pensar em tudo o que havia mudado.

Eu trabalho em duas escolas particulares no município de Ourinhos, interior de São Paulo, uma cidade pequena, com cerca de 110 mil habitantes. A minha rotina sempre foi bem agitada, pois na parte da manhã atuo com turmas do Ensino Fundamental nível II e do Ensino Médio, já na parte da tarde trabalho com uma turma de Ensino Fundamental nível I.

Além da alta carga de trabalho, também curso a Pós-Graduação no programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). No momento da escrita deste texto, encontro-me na fase da escrita da dissertação.

Antes da pandemia, estava todos os dias nas escolas, das 7h da manhã até as 18h20 da noite. Quando a Covid-19 chegou ao Brasil, a minha rotina já estava totalmente voltada para as esco-

las; quando eu não estava em aulas, estava estudando sobre elas e preparando-as.

Eu, que sempre vivi correndo de um lado para o outro, nunca pensei que a vida pudesse parar assim. Meu mundo deu um giro de 360 graus, eu não podia mais ir para as escolas, o clima de tensão pairava no ar, professores, direção, coordenação, ninguém sabia o que seria feito, quando tempo tudo isso iria durar e o que precisaríamos fazer.

Inicialmente, passei por duas experiências distintas. Eu poderia citar a experiência que, inicialmente, foi negativa, mas, em um período tão sombrio e incerto como este, prefiro falar aqui sobre o que deu certo e por quê.

No início do ano, comecei a trabalhar em uma escola particular na cidade de Ourinhos. Essa escola sempre foi muito bem vista entre os professores da cidade, estes que por lá passaram falavam muito bem do relacionamento da escola, tanto com professores e funcionários como com a comunidade escolar como um todo. Assim que comecei a trabalhar lá, pude perceber o cuidado que todos tinham com os alunos e com o corpo docente. O relacionamento era leve e a comunicação, muito aberta.

Quando recebemos o Decreto do Governo Estadual, o qual colocava que todas as escolas deveriam fechar no prazo de uma semana, os alunos estavam realizando avaliações. Imediatamente, a coordenação se propôs a conversar com o Ensino Médio, e os alunos pediram para que as avaliações fossem adiadas, pois todos estavam extremamente nervosos e ansiosos com o que estava acontecendo. Antes mesmo de finalizar o prazo estipulado pelo governo, as aulas presenciais foram suspensas, a fim de se preservar as saúdes física e mental dos alunos. Os professores começaram a pensar juntos o que seria feito, então, nas próximas semanas.

Nesse momento, percebi, na prática, o que era a Gestão Escolar Democrática que eu havia estudado na universidade. Para decidir o que seria feito no período no qual os alunos e os professores estariam dentro de casa, foram realizadas reuniões conjuntas e todos entraram em um acordo sobre as ações a serem efetivadas.

Nós decidimos, em um primeiro momento, utilizar as ferramentas que o sistema de ensino da escola disponibiliza, em que é possível enviar vídeos e atividades por meio de uma nuvem do próprio site; para tirar as dúvidas, foram criados grupos de *WhatsApp* entre alunos e professores.

Após a primeira semana, realizamos outra reunião, de maneira on-line, e ficou decidido que também usaríamos a plataforma *Zoom*, que permite reuniões on-line, podendo compartilhar telas, enviar arquivos e conversar por meio de um chat.

As aulas começaram e, durante os primeiros dias, foi estranho para alunos e professores, pois todos estavam acostumados com o ambiente da sala de aula da escola. A partir de então, todos tiveram que transformar seus quartos, suas salas ou outros ambientes da casa em sua própria escola.

A escola provou, assim, que está além de uma construção física, mostrou-se uma construção social, a qual perpassa as quatro paredes da sala de aula, do pátio e dos corredores. Ela está internalizada dentro de nós, com a sua forma e as suas características.

Depois da semana de adaptação on-line, as aulas começaram a funcionar de maneira mais eficiente, a maioria dos alunos se empenhou para assistir às aulas e para tirar as dúvidas.

Faz-se importante destacar, nesse contexto, que o que nós estamos fazendo neste período não é Ensino a Distância, mas Ensino Remoto Emergencial. Esse tipo de ensino já é aplicado quando acontecem desastres naturais ou quando os alunos, por algum motivo, são impedidos de frequentar as escolas por algum tempo.

O ensino remoto é uma mudança temporária em uma situação de crise, já o Ensino a Distância tem sua própria legislação, existindo direitos autorais que são comprados dos professores, com tutores e uma relação de escala comercial, em que a mes-

ma aula é passada para várias turmas durante o tempo estipulado pelo contrato.

> Ao contrário das ferramentas que são utilizadas e foram planejadas para o Ensino Online, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária na forma de ensino. Isso envolve o uso de tecnologias que possibilitem o ensino totalmente remoto de assuntos que haviam sido pensadas para a educação presencial. Após o período de crise, o ensino continua da maneira presencial ou híbrido (HODGES *et al.*, 2020, tradução minha).

Gostaria de esclarecer, também, que estou escrevendo a partir de uma realidade em que todos os alunos possuem acesso à internet e, no mínimo, um *smartphone* para assistir às aulas e realizar as atividades enviadas.

Assim sendo, entendo o problema da falta de acesso à internet para grande parte da sociedade brasileira e sei que em grande parte das casas essa metodologia não funcionaria, porém estou me colocando a partir do contexto em que estou inserida e da experiência que estou vivenciando.

Contudo, somente o acesso a computadores, a celulares e à internet, em um momento como o que estamos vivendo, não seria o suficiente para fazer com que os alunos assistissem às aulas e realmente aprendessem os conteúdos. Os pontos que se tornaram principais foram a afetividade e a empatia.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E AFETIVIDADE: COMO ESSES PONTOS SE TORNARAM AINDA MAIS ESSENCIAIS NO PERÍODO DE PANDEMIA

É uma característica comum à maioria dos seres humanos a necessidade de ser ouvida e compreendida. Em tempos de pandemia, tornou-se ainda mais importante a capacidade de ouvir e de ter empatia pelo outro.

Nesse âmbito, como já foi citado anteriormente, as decisões sobre como se seguiria o ano letivo foram tomadas em conjunto. Nas reuniões efetuadas, não foram compartilhadas somente metodologias e experiências que poderiam dar certo, mas também foram expostos medos e inseguranças.

Ter medo do que não se conhece é comum, ainda mais quando se tem um ano organizado criteriosamente. Porém, quando esses receios foram compartilhados, ninguém foi julgado, pelo contrário, todos buscaram se afagar, o apoio foi mútuo.

Durante as reuniões, os professores tiveram autonomia para poderem escolher o que pensaram ser melhor para a situação. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão. E, neste momento, essa autonomia representou mais que liberdade de escolha, representou confiança.

Na primeira semana de trabalho em isolamento social, os coordenadores e os gestores escolares mandaram mensagens de apoio para os professores. Assim, cabem novamente Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), quando escrevem sobre a organização da educação escolar. Eles afirmam que o papel da direção escolar não deve estar apenas ligado às questões administrativas, mas se deve ter um perfil de um líder cooperativo, que una aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

Nesse sentido, a liderança da direção e da coordenação foi fundamental. Os profissionais passaram a confiança necessária aos professores, não apenas disseram que estávamos nisso juntos, como se colocaram, de fato, juntos. Já os professores, sentindo-se mais seguros, também passaram esse sentimento aos alunos.

Os alunos, por sua vez, também são ouvidos todos os dias, os professores abriram os seus canais de comunicação para que medos e angústias fossem compartilhados e ouvidos. A aprendi-

zagem dos alunos é o nosso principal objetivo como professores e a autoestima e o controle de sentimento deles é essencial nesse processo.

Assim sendo, os estudantes passaram a elogiar a postura dos professores, estando atentos e levando em consideração o que dizem. Todos perceberam estar aprendendo juntos. Aí, então, fica o meu questionamento: quando o período de isolamento social acabar, continuaremos ouvindo os nossos alunos e nos preocupando com o que eles estão sentindo? Ou só estamos agindo assim porque estamos passando pela mesma fusão de sentimentos?

Depois de um mês de trabalho, começamos a receber mensagens dos pais dos alunos, parabenizando a gestão e os professores pelo trabalho e pela organização que conseguimos atingir conjuntamente.

Reinventamos nossos métodos de avaliação e fechamos os conteúdos e as menções necessárias para encerrar o primeiro bimestre. Ao fim desse período, um dos coordenadores pedagógicos enviou a seguinte mensagem para os alunos:

> Não nos vemos desde 17 de março. São 52 dias!
> Muitas coisas mudaram.
> Quarentena, isolamento, E.A.D., Zoom...
> Cada um no seu cantinho.
> Tempos difíceis.
> Mas, vai passar.
> Cinquenta e dois dias e é hora de olhar para vocês, de reconhecer o esforço que todos têm feito para que nosso trabalho alcance o melhor que ele pode alcançar. E aqui, "nosso" inclui todos vocês!
> As dificuldades, comuns às mudanças, apareceram para todos, de uma ou outra forma.
> Reclamações, choradeira, estresse, irritação e cansaço apareceram entremeados por piadas, brincadeiras e sorrisos. No virtual, estamos nos reinventando, com toda a complexidade que a palavra possa conter.
> Cinquenta e dois dias de demonstrações de força, firmeza, confiança e perseverança.

> Mesmo que, às vezes, não tenham encontrado sentido pleno no que faziam, vocês estiveram aqui. Todos os dias!
> Hoje, é dia de aplaudir a competência e o caráter de todos!
> Seguiremos fortes! (MARCO, 2020).

São essas demonstrações a que me refiro. Trata-se do afeto, da empatia, de reconhecer que somos falhos, mas que o momento nos condicionou a fazer com que tudo dê certo, à sua maneira. Eu não tenho dúvidas de que estou em uma escola humana, empática, que está formando cidadão críticos e conscientes, mesmo em tempos de pandemia, nem de que o nosso foco são os alunos, cada um com sua individualidade, formando, no todo, um grupo forte.

A saber, os alunos reclamam muito que sentem falta do ambiente escolar, de poder abraçar os amigos, de correr na quadra, de reclamar de acordar cedo para ir à escola. Eles valorizam muito mais a Educação agora que antes, porque ela proporciona-lhes contato humano. Por mais que as aulas estejam funcionando da maneira como estamos fazendo, o contato presencial para eles mostrou-se essencial.

DESCONTINUAÇÕES E PERMANÊNCIAS

Uma das minhas maiores dúvidas a respeito do período pós-pandemia é se continuaremos utilizando as tecnologias como novos métodos de aula. Não digo isso levando em consideração somente o meu local de trabalho, mas a Educação de maneira geral.

Muitos professores e até mesmo escolas são contrários ao uso do celular em sala de aula e, na maioria das vezes, não é pela falta de acesso. Ocorre uma verdadeira demonização dos aparelhos eletrônicos.

A realidade, ademais, neste momento, aponta para o distanciamento que muitos professores têm das mídias digitais. Muitos estão tendo de se aproximar das tecnologias devido ao isolamento social.

É nesse ponto que situa o meu questionamento: com o fim da pandemia, continuaremos utilizando essas ferramentas como prática educacional híbrida ou fingiremos que nada disso aconteceu e seguiremos apenas com lousa e giz? Será que a lousa é realmente mais interessante para o aluno que um jogo com um gráfico em 4k?

A realidade é que a maioria dos alunos se adaptou muito bem às mudanças, pois já estava acostumada a essa realidade virtual. Sim, os estudantes sentem falta da interação humana, mas o que nos proíbe de usarmos as ferramentas virtuais para ampliarmos a interação humana e a aprendizagem?

Terei que sobreviver a este período para ter as respostas a essas questões. Espero realmente que os professores se apropriem de maneira efetiva dessas tecnologias, para que possamos deixar o ensino e a aprendizagem cada vez mais interessantes para nossos alunos. Como colocou Krenak (2020): "Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu de nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Belo Horizonte: Edições Pindorama. 1930.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1. Acesso em: 27 mar. 2020.

KRENAL, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras. 2020. 64 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Corteza, 2012. 543 p. (Docência em Formação: saberes pedagógicos).

MARCO, Daniel José de. [**Mensagem sobre os dias em isolamento social**]. *WhatsApp*: [Grupo de professores e alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio]. 08 maio 2020. 12:10. 1 mensagem de texto via *WhatsApp*.

INFÂNCIA E PANDEMIA: REFLEXÕES DOCENTES ACERCA DA PLATAFORMA VIRTUAL DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS NA REDE DE ENSINO DE MARÍLIA (SP)

Izadora Maleski Serrano Alves
Ana Cláudia Sardi Guedes

PARA DARMOS INÍCIO À CONVERSA...

A segunda quinzena do mês de março de 2020 começou estranha. Os assuntos "coronavírus" e "Covid-19" começaram a gerar peso nos semblantes, nas conversas e até mesmo no trabalho das pessoas que passam boa parte do seu dia dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Marília: a EMEI Sambalelê.

Vivemos um cotidiano eufórico, com mais de duzentas e cinquenta crianças, com idades entre 1 e 5 anos, todas em período integral, exceto uma turminha de dezoito bebês que fica apenas pela manhã.

Que escola feliz! Apesar de estar localizada na periferia da Zona Sul do município de Marília, com todos os problemas decorrentes da baixa renda da população, dentro dela todo mundo é criança. Dá a impressão de que os problemas ficam do lado de fora e, ao passarem os limites da escola e adentrarem, nossos pequenos compõem um cenário de faz de conta permanente: ro-

das de conversa, contações de histórias, dramatizações, cabanas, circuito de motocas, oficinas de pintura, trabalhos com obras de arte, correria, meleca, cores, formas e aromas diversos. Aqueles acostumados com o formato mais tradicional de escola, com crianças sentadas dentro de salas ouvindo o professor "dar aulas", têm dificuldade de imaginar como o currículo se desenrola.

A EMEI SAMBALELÊ: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Desde o ano de 2014, quando houve mudança na equipe gestora, a EMEI Sambalelê iniciou um importante processo de amadurecimento, não apenas no trabalho pedagógico, mas também na "qualidade" das relações vividas ali.

Este não é o espaço específico para tratarmos desse tópico, mas falar sobre isso, ainda que brevemente, é indispensável, para que se possa compreender a forma como o vírus (e os desdobramentos dele) nos atinge. Falar das características da nossa prática, do nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do nosso referencial se faz fundamental para contextualizar essa escola.

Nos primeiros três anos à frente da direção da escola, enquanto vigorava o PPP construído pela equipe gestora anterior, um documento sem identidade nem utilidade aos professores, a nova equipe se dedicou a reformular alguns pontos do cotidiano do trabalho, dentre eles o planejamento e os aspectos referentes à formação continuada.

Foi o momento de nos aprofundarmos na proposta metodológica que passaria a ser adotada pela Secretaria da Educação: a Teoria Histórico-Cultural (THC). Essa foi a aposta teórica do Projeto Político-Pedagógico redigido em 2017[1]. No documento, o seu marco doutrinal faz a defesa da teoria que, em linhas gerais, consiste:

1 O Projeto Político-Pedagógico mencionado, redigido em 2017, está à disposição na EMEI Sambalelê.

> [...] numa maneira diferenciada de atribuir sentidos à infância e na forma como as crianças se desenvolvem. Como etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é considerada momento em que são promovidas, por meio do trabalho dos professores, apropriações fundamentais ao ser humano. Surge aí uma nova visão de criança, de infância e de educação infantil, a partir do entendimento que a criança não é um ser incompleto, incapaz, mas um sujeito complexo e suficientemente apto a se apropriar dos elementos materiais e não materiais da cultura humana por meio de parceiros mais experientes (Projeto Político-Pedagógico EMEI Sambalelê, 2017, p. 19).

A partir de então, buscou-se trilhar um caminho de refinamento teórico, com ênfase direta na forma como os pressupostos da teoria têm modificado a formação continuada dos professores e das professoras da escola. A cada período letivo, colocamos um novo elemento no PPP para sofisticar o trabalho pedagógico. No ano seguinte à redação do documento oficial, 2018, além do aprofundamento dos conceitos da THC, trouxemos para o debate dos docentes os elementos da Pedagogia de Celestin Baptistin Freinet (1896-1966), estudioso do desenvolvimento da infância e reacionário ao modelo tradicional de escolarização. O trabalho consciente e refletido na implantação da nova proposta teórica deu espaço para a percepção de que as técnicas freinetianas poderiam ser ferramentas para operacionalizar os pressupostos da Teoria.

O trabalho autônomo da criança é a premissa de Freinet, pois sua proposta pedagógica "[...] não se fixa em regras ortodoxas e rígidas, mas está calcada em princípios básicos que norteiam o ensinar e o aprender, e as relações que a criança estabelece com o conhecimento" (BARROS, SILVA e RAIZER, 2007, p. 04). Assim, a vida torna-se espaço para o aprendizado e para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

> A **experimentação**, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova,

> pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A **criação**, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, contemplando-as, apoiando-as e reforçando-as, a **documentação** — a busca da informação desejada e diferentes fontes — que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações (FREINET, 1998, p. 354-355 apud BARROS, SILVA e RAIZER, 2007, p. 04).

A aposta em fazer da nossa escola uma unidade que, institucionalmente, adota essa forma de conceber suas práticas pedagógicas foi desafiadora. Para o ano seguinte, após a avaliação de todos os envolvidos na proposta — equipe gestora, de coordenação e corpo docente —, compreendeu-se que, apesar da forma satisfatória como o trabalho se apresentou, precisávamos ir além.

Assim, no início de 2019, fizemos um estudo e uma reflexão acerca do código pedagógico do autor. Trata-se de trinta e duas invariantes pedagógicas, aspectos inegociáveis de sua proposta metodológica que foram levados à reflexão não só dos professores, mas de todos os adultos que compõem o ambiente escolar. Os professores, no momento de realizarem seu planejamento, além de contemplarem as técnicas e os pressupostos teóricos da pedagogia freinetiana, precisavam considerar as invariantes. "A escola tem um importante papel, que é o de oferecer o acesso, como também o de fazer com que as crianças se apropriem dos conhecimentos, de forma que os transformem e, consequentemente, modifiquem sua própria realidade" (BARROS, SILVA e RAIZER, 2007, p. 08).

Para 2020, a proposta era perpassar esse pressuposto pedagógico. Uma vez convictos das aproximações possíveis dos elementos da THC e da Pedagogia Freinet, precisávamos nos preocupar com a fase da vida das crianças e com as atividades apropriadas a

cada faixa etária. Então, trouxemos para a nossa reflexão os elementos da Periodização do Desenvolvimento Infantil, do psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1904-1984), explicitados por Pasqualini (2009, p. 35):

> [...] que se deve investigar o novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade da criança, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança e sua relação com o meio. Em cada etapa do desenvolvimento infantil, para o autor, encontra-se sempre uma nova formação central, que constitui uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança.

Com tal entendimento, procuramos refletir sobre as atividades-guias, ou seja, sobre aquelas que são próprias de cada faixa etária das crianças que atendemos na escola, pois, segundo Elkonin (1987 apud PASQUALINI, 2009, p. 33), é preciso considerar "[...] a importância de um enfoque histórico do processo de desenvolvimento, revelando que certos estágios do desenvolvimento infantil delineiam-se no curso da história da humanidade, com a alteração do lugar ocupado pela criança nas sociedades".

Para conceituar, apenas a fim de que seja possível compreender a incidência do coronavírus em nosso contexto, estávamos estudando que, no primeiro ano de vida, a atividade principal é a comunicação afetiva, ou seja, "[...] nessa fase a Comunicação Emocional Direta é a atividade principal e estreita os laços de intimidade e afeto entre a criança e os adultos" (MARTINS, ABRANTES e FACCI, 2016).

A primeira infância (2 e 3 anos) é marcada pelo tateamento experimental dos objetos, conceituado como atividade objetal manipulatória. No processo de apropriação dos objetos culturais, a criança passa por diferentes momentos: o uso indiscriminado, a reprodução das ações e das operações, aprendidas com o adulto por meio da imitação e do ensino, e o uso livre, mais perto dos 3

anos, quando a criança generaliza as ações de que já se apropriou, substituindo um objeto por outro (PASQUALINI, 2014).

Na idade pré-escolar (4 e 5 anos), à medida que a criança amplia seu olhar ao entorno pelo tateio experimental, a imitação dos adultos em suas relações sociais e o faz de conta passam a constituir atividades fundamentais para o seu desenvolvimento. Nessa etapa, "[...] o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais — fazer o que o adulto faz é o que caracteriza a atividade-guia deste período [...]" (MARTINS, ABRANTES e FACCI, 2016, p. 131).

Foi exatamente nesse momento de reflexão que a pandemia da Covid-19 nos atropelou. O estudo e a iniciativa de acrescentar os aspectos da periodização do desenvolvimento infantil se deram na semana do Carnaval, a última do mês de fevereiro. Os professores da EMEI Sambalelê teriam o mês de março para redigirem seus projetos de turma, de modo a considerarem os elementos teóricos já expostos: pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Freinet, Invariantes Pedagógicas e periodização. Contudo, esse exercício dialético — a proposta de vivência baseada nas concepções teóricas — depende, fundamentalmente, da presença do professor e das crianças dentro de um espaço que nos é muito caro: a escola, em específico, a EMEI Sambalelê.

O vírus afasta os principais personagens do processo de ensino e aprendizagem e, como se isso não fosse suficientemente cruel, obriga-os, depois de esgotados os dias de recesso escolar[2], a preparar e a realizar atividades para serem executadas de maneira virtual, conforme iniciativa da Secretaria Municipal da Educação, por meio do Programa Educação em Casa.

2 Período de pausa no trabalho, previsto no calendário escolar de 2020, para ocorrer entre os dias 06 e 17 de julho e de 17 a 31 de dezembro de 2020.

PROGRAMA EDUCAÇÃO EM CASA: PLATAFORMA VIRTUAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Conforme os dias passavam, durante o mês de abril, as temáticas de Ensino a Distância (EAD), aulas remotas, transmissões ao vivo (*lives*), gravação de vídeos para serem transmitidos pela internet, entre outras formas de aproximação da escola com a família começaram a habitar nossas preocupações. Como a EMEI Sambalelê, solo sagrado, poderia ter o trabalho de seus docentes levado para fora da escola, para ocorrer de forma virtual? Essa foi a primeira indagação que todos fizeram. Nada poderia ser feito para impedir essa mudança?

Negar essa alternativa foi a primeira opção do corpo docente, pois o trabalho realizado, mediante a fundamentação teórica que nos respalda, depende das relações, da mediação, do afeto, do contato, enfim, da presença das crianças com seus professores dentro da escola. Todavia, essa opção não podia mais ser considerada em razão dos aspectos trabalhistas envolvidos nesse processo, ou seja, a relação de empregado e empregador e a necessidade do controle da produção.

Sendo assim, a Prefeitura Municipal de Marília, por meio da Secretaria Municipal da Educação, firmou uma parceria com a UNIVEM (Fundação Eurípedes Soares da Rocha). O lançamento ocorreu no dia 28 de abril, no auditório da Prefeitura, e contou com a participação do prefeito, Sr. Daniel Alonso; do Secretário da Educação, prof. Helter Rogério Bocchi; do reitor da instituição parceira, Sr. Luís Carlos Macedo Soares; do presidente da Câmara, o vereador Marcos Rezende; e de outras autoridades envolvidas na iniciativa (PREFEITURA..., 2020).

> Através da plataforma Google For Education, os mais de 18 mil alunos da Rede Municipal de Ensino de Marília terão

> acesso ao conteúdo pedagógico desenvolvido pelos professores durante esse período da pandemia em que as aulas presenciais foram suspensas. Caso a família não tenha acesso à internet — PC, notebook ou celular —, todo o conteúdo será disponibilizado também na forma impressa pelas escolas municipais (PREFEITURA..., 2020).

Antes do lançamento oficial na data mencionada, os diretores das unidades escolares e seus professores coordenadores se reuniram virtualmente com a professora Karina Carrião Gomes de Oliveira, supervisora da Educação Infantil da Secretaria da Educação. O encontro ocorreu no dia 16 de abril e foi apresentada às equipes das escolas a proposta de implantação da plataforma.

Além da explicação acerca da ferramenta da Google já mencionada, Karina fez algumas considerações sobre o desafio que nos seria imposto, pois a Secretaria da Educação do município reconhecia que muitos entraves poderiam aparecer: tempo das famílias para a realização das propostas com as crianças; planejamento e organização do material pelos docentes; preparação dos professores para utilizar a ferramenta e aspectos referentes à formação profissional (exigência de uma nova forma de trabalhar); desigualdade social das crianças, as quais podem ter limitações na disponibilidade de ferramentas (computadores, *tablets* ou celulares) e até na conexão com a internet.

Assim que se soube da implantação da plataforma virtual, a direção da escola fez contato com as famílias para saber quantas teriam condições de realizar as atividades por meio da internet. Das 258 crianças matriculadas na escola[3], 243 estão cadastradas numa lista de contatos no aplicativo *WhatsApp*. Delas, após consulta realizada, apenas 28 responderam que têm acesso à internet (Wi-Fi ou dados móveis) pelo computador, *tablet* ou celular. Em um cálculo aproximado, apenas 11,5% das crianças da EMEI Sambalelê teriam acesso às atividades disponibilizadas on-line na plataforma. Contudo, segundo o Secretário da Educação, caso a família não tenha acesso à internet, todo o conteúdo deve ser disponibilizado, também, na forma impressa pelas escolas municipais.

3 Dados disponíveis na SED - Secretaria de Educação Digital do Estado de São Paulo. Acesso em: 04 maio 2020.

Outra questão importante a se pensar na construção da plataforma é a natureza das atividades, visto que as escolas dos municípios atendem desde os bebês, crianças bem pequenas até as que estão na fase pré-escolar. Para dar suporte aos docentes na elaboração das atividades, foi utilizado o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança" (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009), pois este se destina a "[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância" (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 07). Conforme o título, o documento é composto pelos direitos de aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil.

A EMEI Sambalelê, nesse contexto, ficou responsável por desenvolver propostas de vivências que contemplem o direito: "Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão" (CAMPOS, e ROSEMBERG, 2009, p. 21), destinadas para a faixa etária das crianças bem pequenas (2 e 3 anos), na fase da atividade objetal manipulatória.

Outro fato importante a destacar é que as atividades desenvolvidas pelos professores serão todas catalogadas no aplicativo *Google Classroom*, por faixa etária, de acordo com a segmentação proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017, p. 44). Isso indica que as crianças da EMEI Sambalelê receberão atividades de professores de todas as escolas da cidade. Assim sendo, docentes que não têm contato com algumas realidades social, cultural, emocional e pedagógica terão suas atividades aplicadas para alunos que não conhecem.

Por mais difícil que seja, diante da necessidade mundial e das demandas legais, a educação remota torna-se realidade. Como lidar com ela agora apesar das especificidades do nosso trabalho cotidiano?

Os efeitos dessa pandemia, para além dos referentes à saúde coletiva, serão muito maiores do que se pode imaginar, se forem levadas em consideração as mazelas da educação e da escola pública, de modo especial, da EMEI Sambalelê. A implantação dessa plataforma não tem quase nenhuma repercussão junto aos membros da nossa comunidade, pois estes estão preocupados com cestas de alimentos ou alguma ajuda financeira.

A pandemia da Covid-19 escancara questões sociais graves que a escola sabe que existem, mas não tem condições estruturais para solucionar: a fome, a pobreza, a carência cultural das famílias, a vulnerabilidade a que as crianças estão expostas quando não podem ser protegidas pelos muros da instituição.

Na EMEI Sambalelê, por exemplo, do montante das matrículas, apenas dezoito crianças ficam apenas o período da manhã na escola. Sendo assim, "[...] no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para as creches em período integral, inclusive as localizadas em comunidades indígenas ou áreas remanescentes de quilombos" (BRASIL, 2013, p. 08) são asseguradas pela escola para a maioria dos alunos.

> Sujeitos a tantos seres imprevisíveis e todo-poderosos, o ser humano e toda a vida não-humana de que depende não podem deixar de ser iminentemente frágeis. Se todos estes seres invisíveis continuarem ativos, a vida humana será em breve (se o não é já) uma espécie em extinção. Está sujeita a uma ordem escatológica e aproxima-se do fim. A intensa teologia que é tecida à volta dessa escatologia contempla vários níveis de invisibilidade e de imprevisibilidade (SANTOS, 2020, p. 10).

Diante do cenário, qualquer ideário para a Educação do futuro se perde na dura escassez do presente, pois este tempo nos impõe uma nova forma de trabalhar, de fazer a educação acontecer, ainda que numa contingência diametralmente oposta daquela que se tem costume de fazer. Tem-se exigida a reinvenção, mas não nos foi dado tempo para pensar sobre ela. O vírus chegou e nos "pegou", de maneira metafórica, "com a mudança em cima do caminhão", buscando novos rumos para o trabalho nessa instituição escolar abordada.

PARA FINALIZAR E REFLETIR...

A pertinência, a necessidade, o alcance e a qualidade do trabalho a ser oferecido no Programa Educação em Casa só poderão ser discutidos com sua implantação, pois não nos restou outra opção. De todo modo, é preciso deixar exposto nosso protesto mediante todas as facetas apresentadas: o abismo social entre as crianças, os aspectos do trabalho pedagógico defendido por uma unidade que depende da escola enquanto lugar para acontecer, as lacunas de formação dos docentes, a dificuldade do trabalho com as ferramentas tecnológicas e a exaustão emocional a que este período de pandemia nos expõe.

Estamos certas: não podemos retornar para a escola da mesma forma, desenvolvendo nosso trabalho da mesma maneira, apesar de termos certeza de que estávamos indo bem. Precisamos repensar a condição da escola, a qual nos protege do fato de que somos muito vulneráveis. Agora, precisamos ponderar, afastados dos muros escolares, sobre a nossa formação integral, que passa pelo aprofundamento teórico e atinge a necessidade de nos reinventarmos como professores e gestores.

A Covid-19 nos convida a fazer a seguinte reflexão: se, por qualquer razão, formos afastados da escola novamente, passaremos pelo mesmo sofrimento? Essa resposta será o mote do nosso trabalho a partir daqui. Voltaremos a falar sobre isso em breve!

REFERÊNCIAS

BARROS, F. C. O. M. de; SILVA, G. F. da; RAIZER, C. M. **As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil**: das técnicas ao registro. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14597.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, D.F., 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, D.F., 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/resolucao_cd_26_2013.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização do Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva Histórico-Dialética da Periodização do Desenvolvimento Infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J. C. O sujeito aprendiz da Educação Infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. *In:* MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. **Educação e Humanização**: as perspectivas da Teoria Histórico-Cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 193-206.

PREFEITURA implanta o Programa Educação em Casa. **Prefeitura de Marília**, Portal de Notícias, Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: https://www.marilia.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/8372/prefeitura-implanta-o-programa-educacao-em-casa. Acesso em: 05 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

"EU VIREI PROFESSOR DO MEU PROFESSOR!": A VOZ DOS ALUNOS

José Antonio Gonçalves Caetano

Para começar, cabe a provocação de Michel de Certeau (2018, p. 28):

> Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações, seja os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural "fabrica" durante essas horas e com essas imagens.

No dia 3 de abril de 2020, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná publicou a Resolução nº 1016 GS/SEED de implementação da proposta de atendimento escolar com atividades remotas (PARANÁ, 2020a), em resposta à Deliberação nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação, que instituiu "[...] regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo coronavírus - COVID-19 e outras providências" (PARANÁ, 2020b).

A Resolução estipula as formas de acesso remoto adotadas pela Secretaria, sendo elas: TV em canal aberto; Aplicativo Aula Paraná, desenvolvido pela mantenedora; e Aplicativo *Google*

Classroom. Nossa história começa aqui e tem relação direta com a citação de Certeau.

Sou professor de História. Desde 2015, faço parte do Quadro Próprio do Magistério do Paraná; desde 2017, atuo no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Campo Mourão, cidade em que resido desde que assumi o concurso público e, atualmente, coordeno o setor de Educação Básica. Na função que hoje ocupo, existem divergências entre posicionamentos políticos, linhas de pensamento pedagógico e discursos educacionais meus e da mantenedora na qual estou inserido. Quando professor em sala de aula, manter tais posições em relação às políticas públicas da Secretaria de Estado é menos complicado, já "estar do outro lado" requer algumas tomadas de decisão, muitas vezes, incômodas.

No entanto, como técnico pedagógico e gestor de um dos maiores setores do NRE, é possível acompanhar a criação de políticas como as adotadas neste momento. Em que pesem as críticas sobre como esse projeto foi construído e quais os atores chamados, ou não, a participarem da sua organização, o fato é que está em vigor. A saber, outros estados também adotaram formas de atividades remotas para a garantia do cumprimento do ano letivo, evitando a necessidade de posteriores reposições ou de suspensão de calendários.

Houve um impacto por parte de professores, gestores, famílias e alunos, que se preocupam com a cobertura e a extensão que os braços das propostas lançadas de atividades conseguiriam alcançar, principalmente em relação ao acesso. Percebemos que tais dificuldades são muitas e verdadeiras e vão desde a falta de recursos financeiros e de equipamentos necessários ao desinteresse dos alunos e às dificuldades dos pais em orientarem seus filhos.

Em diversas entrevistas e *lives*, o Secretário de Educação em exercício no estado, Renato Feder, afirma que o professor é o protagonista desse projeto para o enfrentamento da falta de atividades presenciais. Discordo de tal apontamento. Entendo que o centro de todo esse processo são os alunos, que precisam de voz para compreendermos como o aparato está funcionando, ou não.

É preciso considerar que colocar em prática um projeto de educação escolar remota, elaborado e posto em execução em um tempo exíguo e marcado pelas excepcionalidades vivenciadas pelas restrições impostas pela pandemia, é uma tarefa complexa e sobre a qual ainda teremos de tecer análises a respeito das escolhas realizadas. Contribuo com o processo de reflexão buscando ouvir as vozes dos estudantes e redijo este texto a partir do resultado da pesquisa que as escolas e os colégios de cada município jurisdicionado ao NRE de Campo Mourão encaminharam via formulário do Google.

Os dados foram coletados a partir de dois procedimentos metodológicos: respostas obtidas nos formulários e encontro via *Google Meet* com os alunos. O primeiro consistiu-se por questões de múltipla escolha e abertas, divididas em duas grandes seções: período anterior ao distanciamento social e durante ele. Em cada uma delas, os alunos deveriam responder a questões sobre o comportamento em relação ao uso da TV e do celular. Nos municípios onde havia mais de uma instituição, a escola foi escolhida de acordo com a facilidade de contato com a direção e o porte de número de matrículas de alunos. O objetivo era compreender como os alunos estavam vivenciando a experiência com as atividades remotas.

A pesquisa envolveu 16 dos 55 colégios e escolas do Núcleo Regional de Educação, que atendem 7045 alunos, o que representa 37% dos estudantes matriculados. O questionário foi respondido entre os dias 22 e 29 de abril de 2020 por 939 estudantes. Posteriormente, foram selecionadas duas escolas, e os alunos que responderam ao questionário foram convidados para participarem de duas reuniões via *Google Meet*, realizadas nos dias 05 e 06 de maio, intentando-se ampliar as discussões em torno do con-

teúdo do questionário. Compreendemos ser importante realizar as reuniões como forma de ampliar a escuta sobre o que os estudantes têm a dizer, uma vez que os gráficos e os registros escritos apresentam limites para a exposição do que esses jovens vivenciam neste momento.

As conversas foram feitas com a participação de 28 estudantes, 18 do primeiro colégio e 5 do segundo. Os alunos convidados são membros do Grêmio Estudantil e representantes de turmas, sendo que todos são do Ensino Médio e têm entre 14 e 17 anos. Participaram, a saber, 13 meninos e 10 meninas. Tanto o vídeo quanto o diálogo escrito foram gravados e guardados para posteriores análises e para a continuidade da pesquisa. A primeira reunião não contou com a participação de ninguém da equipe gestora das escolas, já na segunda participaram o diretor, a diretora auxiliar e quatro pedagogas.

Porém, o que Certeau tem a ver com isso? Nossos interesse e objetivo neste artigo a compor este livro é ouvir os alunos nesse processo, buscar perceber a mudança de cotidiano e, principalmente, o que produzem diante das horas em atividade on-line com seus *smartphone*s e televisores. Analisaremos aqui apenas algumas dessas questões devido ao tempo de produção deste capítulo, comprometendo-nos a revisitá-lo e a complementá-lo quando estivermos em atividades presenciais novamente.

UMA MUDANÇA DE COTIDIANO? O USO DO APARELHO CELULAR PARA AS ATIVIDADES REMOTAS

Duas semanas após o início das atividades remotas no Paraná, fizemos um levantamento sobre as condições de acesso dos alunos das 55 instituições de Ensino Fundamental e Médio atendidas pelo Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão. Destas, 53 colégios e escolas responderam ao formulário encaminhado. O resultado foi, resumidamente, o seguinte:

Tabela 1 – Realidade de acesso de alunos do NRE de Campo Mourão

QUESTÃO	Nº	%
Total de alunos matriculados[1]	23753	100
Total de alunos com acesso a todas as formas de atividades remotas (TV, app Aula Paraná, *Google Classroom*)	5885	25
Total de alunos com acesso, ao menos, a duas formas de atividade remota	7774	33
Total de alunos com acesso a apenas uma das formas de atividade remota.	6459	27
Número de alunos que deverão receber atividades impressas	3635	15

Fonte: elaborada pelo próprio autor (2020)

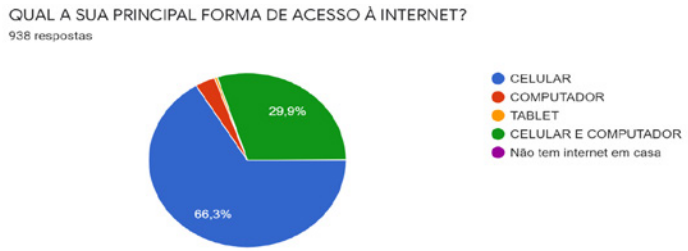
Além dessas informações, foi possível, por meio de uma das questões, perceber que a principal forma de acesso dos alunos às atividades está sendo via celular, pelo aplicativo Aula Paraná, em que os alunos têm acesso a outro aplicativo, o *Google Classroom*. Em seguida, vêm os acessos ao *Youtube* e à televisão.

O aparelho de televisão ainda é a principal forma de acesso das famílias brasileiras à informação. No entanto, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do IBGE, desde 2017, o uso em relação a esse equipamento vem apresentando uma lenta retração, da mesma forma que o número de microcomputadores e de *tablets* também tem diminuído nos lares. Ao mesmo tempo, o número de aparelhos celulares tem se mostrado muito superior ao de telefones fixos, com isso, o acesso à internet no Brasil, que já atinge 79,1% das residências, dá-se majoritariamente por meio do aparelho celular (IBGE, 2020).

1 O número de matrículas aqui apresentado inclui, além das matrículas regulares, as de programas e de projetos como Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), Programa Mais Aprendizagem, Sala de Recursos Multifuncionais, Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo, entre outros.

O resultado da pesquisa vai ao encontro da realidade de acesso dos nossos alunos. A TV ainda é a sua principal forma, uma vez que esta é encontrada na maioria das casas. No entanto, devido ao perfil dos estudantes, relacionado à faixa etária, à disponibilidade de equipamento e ao ambiente de estudos, as aulas têm sido acompanhadas muito mais via internet, com o uso de aparelho móvel, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Formas de acesso à internet pelos alunos



Fonte: elaborado pelo próprio autor (2020)

Quando conversamos com os alunos sobre isso, uma resposta me chamou a atenção: "Quem ainda assiste TV?", perguntou uma aluna. Sua resposta mostra como o perfil do adolescente e do jovem tem mudado em relação à busca de conteúdo de entretenimento. Para eles, o aparelho de televisão é apenas um eletrodoméstico, sem tanta importância quanto tem para os seus pais.

Ao pensarmos que, neste momento, o aluno faz o consumo de uma ferramenta (no caso, o celular) e que, a partir dela, tem um determinado comportamento, de acordo com a realidade presente, podemos compreender esse estudante, no que se refere a Michel de Certeau, como agente de uma produção. Dessa forma, é possível analisar seu comportamento em dois diferentes momentos: antes do período de distanciamento social e durante este tempo, como mostram os gráficos a seguir.

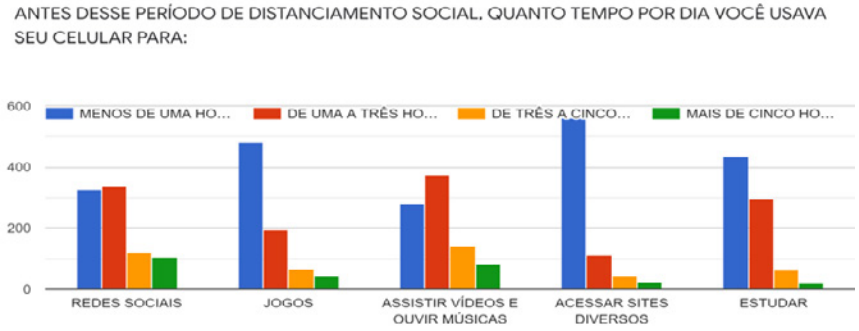
Gráfico 2 – Tempo de uso do aparelho celular antes do período de distanciamento social e durante ele

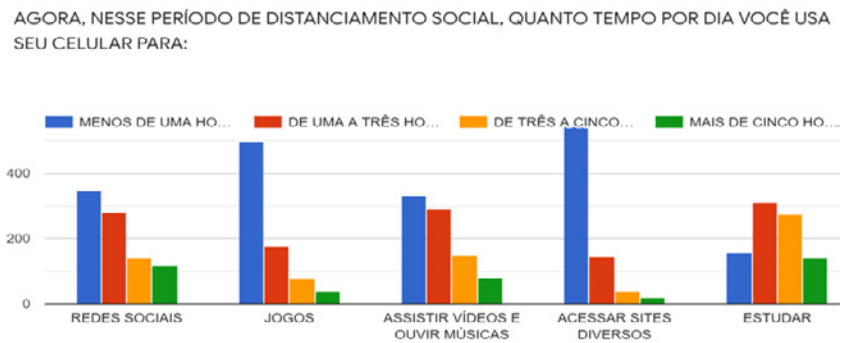
Fonte: elaborado pelo próprio autor (2020)

Podemos afirmar, pela leitura dos gráficos, que os alunos percebem estar utilizando mais o aparelho celular hoje, durante as atividades remotas, que antes, uma vez que respondem usar o aparelho mais de cinco horas por dia. Sobre o período anterior, a maior parte dos consultados afirma ter feito uso do aparelho de uma a três horas por dia.

Em outro questionamento, os alunos deveriam responder para que fins faziam uso dos seus aparelhos e para que o utilizam agora.

Gráfico 3 – Comportamento de uso do aparelho celular antes do período de distanciamento social e durante ele





Fonte: elaborados pelo próprio autor (2020)

Houve uma mudança significativa no comportamento quando consideramos o tempo e o motivo de uso desse equipamento. Que haveria uma variante grande no tempo disposto para o estudo já era esperado, no entanto, há diminuição do tempo para redes sociais, por exemplo. Quando questionamos os alunos sobre tal mudança, todos disseram que têm utilizado as redes sociais, jogado ou navegado sem destino na web muito menos. O *Youtube*, a saber, segundo os alunos, é a plataforma mais acessada por eles, justamente para busca de videoaulas e de tutoriais que os auxiliem tanto para a compreensão do conteúdo quanto para utilizar os aplicativos das aulas.

Ainda que alguns a considerem tímida, aconteceu uma modificação no comportamento desses adolescentes e crianças em relação ao uso das tecnologias. De certa forma, isso foi impulsionado — por que não dizer, antecipado — pela problemática deste momento tão complexo. Todavia, não queríamos apenas poder visualizar mudanças de comportamento, almejávamos notar a possibilidade de *produção* neste momento.

Ao conversar com os alunos, pudemos perceber que há uma *produção* a partir das aulas e do uso dos aparelhos celulares que não é visível, "[...] pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante" (CERTEAU, 2018, p. 39, grifo meu). Essas maneiras como os alunos empregam, agora, tais produtos que lhes foram impostos geram um novo produto: a aprendizagem.

Questionando os alunos sobre como estão percebendo esse processo dentro da Educação, um deles respondeu: "Eu virei professor do meu professor!". Havia um brilho nos seus olhos e um sorriso maroto de adolescente, que percebeu que tem conhecimentos para além daqueles trabalhados em sala de aula, que são úteis e, ainda, que seus professores não tinham. Ele não foi o único, outros também criaram tutoriais de acesso à plataforma, de como criar e corrigir atividades, de como corrigir erros do sistema que pareciam ser impossíveis de serem resolvidos por eles mesmos.

Ao sabor de Michel de Certeau, essa prática de mudança no cotidiano é uma operação do tipo tática. "E também, de modo mais geral, uma grande parte das 'maneiras de fazer': vitórias do 'fraco' sobre o mais 'forte'" (CERTEAU, 2018, p. 46). Isso porque o professor, figura que detém o poder na relação de aprendizagem escolar, troca de lugar com o aluno, o "fraco" nessa história, e passa a depender do conhecimento do outro num momento oportuno para aquele: "A tática só tem por lugar, o do outro" (p. 45).

Essa mudança de condição (professor-aluno; aluno-professor) é, também, uma mudança nas relações de poder, como sugere Michel de Focault, uma vez que o poder não é fixo e gessado, mas circula, "[...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos" (FOCAULT, 1989, p. 103). Ainda segundo o autor, o sujeito é um efeito do poder, dessa forma, há uma quase imperceptível mudança que pode gerar desconforto naquele que estava acostumado a ser o detentor do saber, afinal, poder e saber são indissociáveis.

Quando perguntado sobre o que estão aprendendo neste período, ou seja, sobre o que estão *produzindo*, a resposta foi unânime: nada! No entanto, na pesquisa feita por formulário, apa-

receram diversas outras respostas, como cozinhar, usar o celular para os estudos, gravar a própria tela, concentrar-se ao estudar em casa, "aprender sobre Maquiavel e Schopenhauer" (sim, houve essa resposta). É certo que estamos habituados a acreditar que aprendizagem e conhecimento são apenas adquiridos nos espaços da escola e da academia, sem nos darmos conta de que esse conceito vai além. Portanto, pudemos compreender, ainda que de forma incipiente e pouco aprofundada, que os estudantes estão desenvolvendo diversas formas de aprendizagem, as quais serão importantes para o seu desenvolvimento.

Se buscarmos ler por trás das respostas, enxergamos um trabalho efetivo com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como Comunicação, Cultura Digital, Autoconhecimento e Autocuidado, Empatia e Cooperação, Responsabilidade e Cidadania, as quais, talvez, intencionalmente, não conseguiríamos desenvolver.

Longe de tentar defender o projeto, minha intenção foi levantar um debate sobre as mudanças de comportamento em relação ao uso do aparelho celular em decorrência deste período complexo para todos, sobretudo para a Educação.

CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS

Ao chegarmos ao fim da escrita destes capítulos, acredito que pensamos todos: o que será do amanhã? Com certeza, temos muito material para, posteriormente, complementarmos o que aqui foi escrito. Sendo assim, conjecturarmos alguma conclusão é, além de imprudente, "jogar no escuro" e fazer previsões precipitadamente. Talvez, se as fizéssemos, nossos leitores, daqui a alguns anos, veriam este material quase como aqueles filmes dos anos 1980 que sonhavam com um 2020 cromado e cheio de hologramas, obviamente, como bem sabemos, isso não se concretizou.

Para muitos dos nossos alunos, diante de suas respostas no formulário, há um ceticismo quanto ao retorno, uma esperança de que tudo voltará ao que era antes e, também, um desejo de voltar o mais rápido possível. Outra resposta comum, recorrente nas conversas, é que eles esperam que a escola se aproprie mais das tecnologias usadas durante este período.

A título de fechamento, cabe uma lembrança. Dias atrás, revendo uma série de TV por um serviço de *streaming*, disseram que existem dois tipos de pessoas neste mundo: as realistas e as sonhadoras. Eu prefiro sempre ficar no segundo grupo, mesmo que tenha um pouquinho de "pé no chão" neste momento. Acredito que teremos, sim, uma escola diferente, não sabemos qual, não sabemos se melhor ou pior, mas sabemos que não será exatamente a mesma, porque, parafraseando Heráclito, não se banha duas vezes no mesmo rio e, diante desta correnteza, nem nós somos mais os mesmos.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: PNAD Contínua 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101631. Acesso em: 26 maio 2020.

PARANÁ. **Resolução nº 1016, de 03 de abril de 2020**. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério - QPM e professores contratados em Regime Especial - CRES (PSS) para comporem o

grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Curitiba, PR, 03 abr. 2020a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/res_1014-2020-gs-seed_amg_chamamento_emergencial_grupo_de_trabalho_para_producao_de_material_audiovisual.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação nº 01, de 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo coronavírus - COVID-19 e outras providências. Curitiba, PR, 31 mar. 2020b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdfAcesso em: 26 maio 2020.

O VÍRUS QUE EXPÔS A DOENÇA QUE MAIS MATA OS SONHOS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: A DESIGUALDADE

Juliana Bueno Grizos de Carvalho

Faz-se necessário iniciar este texto esclarecendo que não se tem, neste momento histórico, a intenção de apresentar uma discussão densa sobre as transformações que ocorreram ou não na Educação, no fazer pedagógico e na escola. No entanto, consideramos pertinente que estejam registrados marcos significativos ocorridos ao longo deste período de pandemia do coronavírus, que nos obrigou a praticar o distanciamento social.

No ano de 2020, uma doença altamente contagiosa assola países do mundo inteiro e causa reações imediatas em busca da contenção da doença ocasionada. Segundo o Ministério da Saúde (2020) do Brasil, "[...] a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves".

Diante da disseminação do coronavírus no Brasil, medidas foram adotadas por prefeitos e governadores para conter a curva de propagação do vírus, tendo em vista que o Sistema Único de Saúde (SUS) não possui recursos suficientes para atender um alto número de doentes ao mesmo tempo. Portanto, para evitar o colapso do SUS, foram aprovados decretos municipais, estaduais e federais com o intuito de promover o isolamento social, que, aliado à lavagem das mãos e a cuidados de higiene e de desinfecção, mostram-se os únicos meios eficazes no combate à propagação do contágio.

Destacamos neste texto que, diferentemente de outros países do mundo, o Brasil ainda não tem uma diretriz unificada para o combate ao coronavírus, dada a imprudente gestão do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. No entanto, na ânsia de atender às necessidades de saúde e de segurança da população, fez-se necessário que governadores e prefeitos se mobilizassem e homologassem decretos e normativas de acordo com a realidade local.

Na cidade de Londrina, vigoram as orientações dadas pelo Poder Executivo, na figura do prefeito Marcelo Belinati. Comissões foram montadas em várias cidades do país, inclusive em Londrina. Essas comissões reúnem profissionais de diversas áreas, principalmente da Saúde, e orientam as medidas adotadas para contenção do coronavírus.

Frente a essa realidade, em Londrina, por meio do Decreto nº 334, de 17 de março de 2020, criou-se um Comitê Especial e foram suspensas as aulas a partir do dia 23 de março. No Artigo 10, item XVIII, consta a seguinte orientação: "[...] suspensão, a partir de 23 de março de 2020, das atividades nas unidades escolares municipais públicas e parceiras (conveniadas), recomendando-se que as instituições privadas adotem medidas semelhantes dada a situação" (LONDRINA, 2020).

A saber, as aulas na Rede Municipal de Londrina permanecem suspensas neste mês de maio e tendem a continuar assim, tendo em vista que o prefeito da cidade informou, via entrevistas coletivas, que as aulas serão as últimas a serem retomadas.

Assim sendo, as escolas municipais de Londrina iniciaram os trabalhos com as atividades remotas via Planos de Estudos Dirigidos (PED). O PED é um documento enviado aos alunos com o conteúdo e as instruções para a realização das atividades diárias de cada componente curricular: História, Geografia, Artes, Educação Física, Português, Matemática, Ciências e afins.

Nesse contexto, apresenta-se aqui um relato de experiência vivenciado em tempos da pandemia do coronavírus, objetivando evidenciar as condições de acesso e de permanência dos alunos de uma escola localizada na região sul da cidade de Londrina.

A escola em questão está localizada em uma área periférica da cidade e com alunos advindos de famílias de baixa renda. Para exemplificar tal condição, recorremos aos dados levantados por Bueno e Alves (2017, p. 8):

> De acordo com ZANON (2016), o quantitativo da população sem rendimento do bairro União da Vitória chega a 40%, e pelo menos 70% da população ganha de 0 a 1 salário mínimo. Ainda, de acordo com Censo Demográfico (IBGE, 2010), foi constatado que grande parte da população acima de 10 anos no bairro União da Vitória tinha renda de até 2 salários mínimos e que havia o total de 425 pessoas em situação de extrema pobreza (rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até R$ 70,00), o que corresponde a 4,2% da população do bairro. Ainda há ocupações irregulares, geralmente localizadas em áreas públicas como praças, em áreas de preservação permanente ou em áreas de declividade acentuada, sendo que 487 famílias com 1.704 pessoas ainda moram nesta condição.

A população do bairro Jardim União da Vitória se caracteriza por estar em situação de extrema fragilidade social, inserida em um contexto de violência. Além disso, ainda hoje as pessoas residentes no bairro permanecem sendo cerceadas de direitos básicos. Diante de tal realidade, os serviços públicos prestados no bairro, como a Unidade Básica de Saúde, as escolas e os espaços de convivência, são importantes para a integridade da população.

A partir desses dados, tem-se o objetivo central deste texto, que é, por meio do relato da professora e autora deste texto, tornar públicos os enfrentamentos de alguns alunos e professores frente às desigualdades sociais alicerçadas na sociedade brasileira.

EDUCAR FRENTE À DESIGUALDADE: UM DESAFIO ATUAL

Paulo Freire, em sua obra intitulada "Pedagogia da Autonomia" (1996), revela a incumbência de se exercer uma docência comprometida e consciente de suas responsabilidades com o ser humano e com a emancipação dele:

> Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (FREIRE, 1996, p. 64, grifo meu).

Durante a pandemia, as aulas de uma determinada escola localizada em um bairro na periferia da Zona Sul de Londrina foram adaptadas seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), que normatizou as atividades remotas. Dentre as orientações recebidas, estão: a criação de um canal de comunicação com as famílias via aplicativo *WhatsApp*, que nada mais é que uma rede social de troca de mensagens on-line, por onde é possível enviar fotos, vídeos, áudios e textos; o envio de Planos de Estudos Dirigidos (PED) aos alunos; o envio de videoaulas, slides, áudios, imagens, músicas, textos e atividades impressas para a realização das atividades remotas.

Sendo assim, ao dar início ao cadastramento dos contatos de *WhatsApp* das famílias atendidas em nossa unidade escolar, foi possível perceber que, de acordo com dados da escola, entre

80% e 90% dos alunos têm ao menos um celular com acesso ao aplicativo de mensagens.

Para dar continuidade aos trabalhos, quinzenalmente, foram enviados aos alunos kits escolares, contendo os Planos de Estudos Dirigidos diários, contemplando todos os componentes curriculares da grade escolar, e os livros didáticos de História, Geografia e Ciências. Nesse kit, constam, também, materiais de apoio para a realização das atividades e a adaptação do kit para os alunos sem acesso ao *WhatsApp*.

A expectativa ao criar esse canal de contato direto com os alunos e suas famílias era que, de alguma forma, os professores conseguissem manter o vínculo com estudantes e proporcionar atividades escolares para serem realizadas diariamente, com o intuito de não haver retrocessos nos desenvolvimentos intelectual, motor e emocional dos alunos.

As atividades foram pensadas de acordo com conteúdos selecionados pela Secretaria Municipal de Educação, por meio das gerências específicas de cada componente curricular. Os conteúdos são unificados para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, e os professores se organizam de maneira a respeitar as especificidades de seu público-alvo, definindo o grau de dificuldade e a ordem das atividades.

Entretanto, o que vivencio na prática é um abismo entre as expectativas e a concretização do trabalho pedagógico com as atividades remotas. Para compreender esse fenômeno, retratamos neste texto a realidade de uma escola específica. Contudo, ao considerar o contexto socioeconômico do país e a grande falha na distribuição de renda e na garantia de direitos essenciais à população em situação de vulnerabilidade social, inferimos que pode ser a realidade de outras unidades escolares espalhadas pelo Brasil.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Centro Regional de Estudos

para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), sendo a mais recente com informações do ano de 2018, mostra que cerca de 46,5 milhões de domicílios têm acesso à internet no Brasil, ou seja, 67% de todas as casas no país têm acesso à rede. Esse percentual representa a grande lacuna de acesso que ainda existe em nosso país. De acordo essa pesquisa, o acesso à internet vem crescendo ao longo dos anos, no entanto, consideramos que há ainda um grande caminho a ser percorrido antes de ser possível afirmar que esse acesso é integral (IBGE, 2020).

Na esteira do que fora divulgado pela pesquisa acima, a realidade da escola aqui retratada nos trouxe experiências que reafirmam os dados de não acesso à internet. Ao longo das primeiras semanas de aula, foi possível perceber que, embora a maioria dos alunos tivesse ao menos um celular com acesso ao *WhatsApp* por residência, isso não seria a garantia de participação nas aulas.

Ocorreu que alguns alunos tinham plano de internet limitado, o que não suporta o volume de vídeos enviado, então acabaram ficando sem dados móveis já nos primeiros dias de aula; outros alunos relataram que, com a reabertura do comércio, muitos pais voltaram ao trabalho, levando com eles os celulares.

Há, ainda, relatos de pais que, com mais de um filho, afirmam que os celulares ficaram sobrecarregados e isso atrapalhou o uso pessoal do aparelho; há, também, casos de pais que afirmam que, por terem apenas um aparelho, este não pode ficar ao alcance dos alunos, pois, caso esse aparelho quebrasse, eles ficariam sem nenhum.

Por outro lado, existem famílias, algumas, que têm acessado às aulas pelo celular e interagido com as professoras, enviando foto das atividades e dúvidas ao longo do período de atendimento das atividades remotas. Esses relatos são de famílias que têm acesso à internet, mas há, em nossa comunidade escolar, uma fatia de alunos que não tem acesso e ficou apenas com atividades analógicas: livros, Planos de Estudos Dirigidos e atividades complementares impressas.

Diante de um contexto tão imprevisível como este que estamos vivendo, uma pandemia de um vírus altamente contagioso e letal, consideramos que a Secretaria Municipal de Educação tem se desdobrado para promover ações de acompanhamento aos alunos, de atendimento e de busca por métodos para minimizar ao máximo os danos causados aos alunos, os quais, por sua vez, perderam o espaço físico de referência chamado escola.

A crítica ao trabalho com as atividades remotas não se dá à figura da Secretaria de Educação, mas ao Estado, em suas diferentes estâncias, que negligencia a realidade social de sua população. O vírus não trouxe as desigualdades para a comunidade escolar, essas desigualdades já estavam presentes ali.

O exercício do Estado Mínimo, a negligência com a garantia de acesso e de permanência de direitos da população e a transferência e a individualização da responsabilidade para as unidades escolares acontecem há muito tempo. Nesse âmbito, relembro dados coletados e apresentados em minha dissertação de Mestrado, com previsão de defesa no segundo semestre de 2020, que evidenciam situações de não responsabilização por parte do poder público em relação a essa comunidade escolar.

No entanto, o vírus nos impediu de continuarmos fluindo a prática da responsabilização individual, ou seja, ao termos de abandonar o espaço e a convivência físicos no âmbito escolar, as relações que eram sustentadoras e minimizavam muitos dos impactos de um Estado Mínimo foram suprimidas. Não há mais com quem partilhar a responsabilidade da garantia de acesso. Embora antes fosse possível fazer rifas, coletas, buscar parceiros e doações para concretizar as ações pedagógicas com os alunos, agora essas possibilidades foram extirpadas por conta da necessidade do distanciamento social.

Por isso, neste tempo, evidenciam-se as falhas no sistema por parte do Estado, que não tem políticas públicas eficazes voltadas a garantir direitos de acesso e de permanência das crianças e suas famílias.

O vírus ocasionou uma situação em que a desigualdade se tornou ainda mais evidente. Não são todos os alunos da Rede Municipal de Ensino que têm a possibilidade de serem atendidos remotamente, por meio de tecnologias digitais; não são todos os alunos da Rede que podem realizar as atividades dos Planos de Estudos Dirigidos, pois nem todas as formações familiares têm um adulto alfabetizado para acompanhar a criança no processo de aprendizagem.

Ademais, percebemos a maior concentração de familiares não alfabetizados ou que não concluíram os estudos básicos nas regiões periféricas da cidade, o que, talvez, não seja apenas uma coincidência, pois a distribuição de renda está diretamente relacionada ao nível de formação escolar.

Na experiência vivenciada nessa escola da periferia da região sul de Londrina, foi possível perceber que, embora a Rede Municipal de Ensino tenha unificado os livros didáticos, os conteúdos e as disciplinas ofertadas nas escolas, estamos longe de ter um acesso igualitário.

Há, na escola em questão, turmas que ainda não receberam seus livros didáticos, isso aponta uma grave falha na distribuição dos livros via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estamos no segundo ano de vigência do PNLD atual e ainda temos escolas em que os alunos não têm acesso ao livro didático. Como isso é possível?

Se temos um Estado que não é capaz de garantir o acesso aos livros didáticos a todos os alunos da Rede ao mesmo tempo, como é possível garantir que esses alunos tenham acesso a materiais? Simples, não há como garantir.

Os alunos da periferia da cidade de Londrina não estão tendo as mesmas aulas que os alunos de escolas que não são de comunidades marcadas pela vulnerabilidade social. Ou seja, embora tenhamos um currículo unificado, ele não é executado de

maneira igualitária, o que gera prejuízo aos alunos integrantes de famílias com um poder aquisitivo menor.

É necessário que o Estado desenvolva políticas públicas voltadas à garantia dos direitos à Educação, à Saúde, ao lazer e à moradia. A pandemia forçou o distanciamento social e a reclusão de alunos que, por vezes, dividem uma casa de um cômodo com mais três, quatro, cinco pessoas.

Como podemos pedir que esses alunos realizem as atividades propostas se, muitas vezes, eles não têm sequer uma mesa para apoiarem seus materiais? Como podemos solicitar que eles realizem as atividades e as levem à escola para serem corrigidas a cada 15 dias quando sequer têm alguém mais letrado que eles para acompanhá-los?

Não é possível fazer tais exigências sem antes fornecer algum amparo para esses alunos e familiares. Durante a pandemia, revelou-se, ainda mais, o papel de proteção social que a escola realiza, principalmente quando localizada em espaços com alta vulnerabilidade social.

PARA PENSAR NO AMANHÃ

Por ora, presumimos que não há fórmula instantânea para resolver tantas incoerências, mas fomentamos a real e urgente necessidade de mobilização do poder público a fim de garantir condições de acesso aos direitos básicos de crianças, de adolescentes e suas famílias.

O vírus deixou evidente a doença que mais mata os sonhos da população brasileira: a desigualdade, a qual tem como sintomas a fome, a falta de oportunidade, de perspectiva, de possibilidade de estudo, de lazer e de saúde. Muitos têm falado por aí que, após a pandemia do coronavírus, todos voltaremos diferentes para nossas realidades. Contudo, não acredito que isso de fato possa ocorrer sem que haja aparelhamento do Estado para

com o compromisso de garantir o desenvolvimento humano e social igualitário da população brasileira e discussões, em todos os âmbitos da sociedade, buscando compreender e superar essas barreiras.

Podemos afirmar que o modelo de estudos adotado pela Rede Municipal de Ensino é ineficaz? Não. Podemos dizer que é desigual? Sim. Infelizmente, não há uma forma de atendimento integral aos alunos sem existirem condições de acesso, as quais não se constroem instantaneamente apenas porque estamos passando por uma pandemia.

Na escola que apresento aqui, mais uma vez a responsabilização individual acabou por tomar a frente e continuamos a buscar soluções, ainda que paliativas, para garantir que os alunos tenham, minimamente, o direito de aprender garantido. Não podemos, em um momento tão delicado, negligenciar e abrir mão de acolher esses alunos e de trabalhar com eles. Por isso, alguns alunos que estão sem total acesso ao material on-line e sem acompanhamento de algum adulto para a realização das atividades vão à escola em horários alternados e sendo atendidos pela equipe reduzida que se encontra nela. Sabemos que não se trata do cenário ideal e que não resolve os problemas estruturais, no entanto foi uma medida emergencial encontrada pela escola a fim de respaldar esses alunos.

Este texto se encerra, então, com a reflexão do pensador Paulo Freire (1996, p. 70):

> [...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decrete. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

REFERÊNCIAS

BUENO, Everton Luiz Santine de Deus; ALVES, Jolinda de Moraes. **Vulnerabilidade socioterritorial na Política de Assistência Social em Londrina/PR**. Londrina, 2017. Disponível em: https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/133298.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. v. 31.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: PNAD contínua 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101631. Acesso em: 12 maio 2020.

LONDRINA. Decreto Municipal nº 334, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente do Coronavírus (Covid-19). **Jornal Oficial do Município**, Londrina, nº 4023, p. 226-229, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/Jornal-4023-Exta-Assinado-pdf.pdf#page=226. Acesso em: 05 maio 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença**: o que é Covid-19? Gov.br, 2020. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em: 13 maio 2020.

INCERTAS CERTEZAS: TECENDO UM NOVO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO

Karina Jacób Monteiro

E assim o mundo veio a se transformar... Será?

O que pensar diante de tudo que a Covid-19 tem provocado e gerado em nossas vidas? Situação difícil pela qual o mundo passa, conjuntura jamais vivenciada pelos homens contemporâneos! Convivo com um problema de saúde grave, motivo pelo qual me mantive afastada por dois anos e meio do convívio da família — meu marido e minhas duas filhas —, do trabalho e da sociedade, em tratamento de saúde na cidade de São Paulo. Após esse período, voltei com muita disposição à minha rotina "normal" de vida, ao meu cotidiano.

Sobre isso, José Machado Pais (2007, p. 30) afirma: "É certo que, considerado do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o quotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades". Todavia, como essa ritualidade tem se manifestado diante da atual situação de isolamento social?

Atualmente, exerço a função de supervisora pedagógica da Rede Municipal de Ensino da Educação Básica I. Neste presente momento, vários colegas de trabalho, assim como eu, estão trabalhando isolados em *home office*, com medo de tudo e de todos. Outros membros da equipe da Secretaria de Educação permaneceram trabalhando *in loco*, em rotina de rodízio. Por ser do grupo de risco devido à minha enfermidade, encontro-me impedida de

realizar meu trabalho no local habitual e passei a executá-lo de maneira virtual.

O cotidiano no qual me encontrava muito se alterou. Para manter contato com o restante dos colegas, passo meus dias de isolamento em salas on-line, atarefada com reuniões sucessivas e tentando contribuir, junto à minha equipe, para a busca por alternativas para as novas dificuldades que a Rede Municipal de Ensino enfrenta em meio à pandemia.

Sob outra perspectiva — agora, na de uma aluna —, minha filha mais nova, aluna do Ensino Médio, permanece em outro quarto, assistindo a aulas todas as manhãs em salas virtuais. Noto a comum dificuldade, minha e dela, de adaptação e de aprendizado com essa nova maneira de se tentar continuar a educação.

Percebo, também, que as atividades remotas possibilitam a todos outras experiências com o processo de aprendizagem. A pandemia chegou e, juntamente com ela, as inquietações e os medos, pois, no momento, a única certeza que temos são as incertezas. Quando somos sacolejados em nossas vidas pelas mudanças oriundas de algo incontrolável, tentamos encontrar meios para nos adaptar. Assim, sobrevivemos.

Pich (2011) considera "certeza" como uma parte de expressão metafórica, a qual predispõe a essência do nosso pesquisar e averiguar, como coloca:

> As certezas de uma dada prática não podem ser justificadas dentro da mesma prática, visto que a sua "verdade" ali é tida por garantida, suposta a natureza mesma de um jogo de linguagem. Se certezas são postas em dúvida num jogo-de-linguagem, o jogo-de-linguagem é em realidade outro, e as certezas são na realidade, ali, meras "pretensões de conhecimento" (PICH, 2011, p.182).

Partindo de um estado de convicção do que é certo, diante das mudanças importunas, somos impelidos a questionar, a pesquisar e a analisar a construção de novas verdades, as quais nascerão em meio às incertezas.

É o que está acontecendo com a educação escolar. Aquilo que era dado como certo não é possível de ser executado. Diante de tudo isso: o que fazer? Para onde correr?

Neste texto, apresento o que estou vivenciando quanto ao meu trabalho na Rede Municipal de Ensino. Destaco os pontos positivos e negativos da experiência e aprofundo a abordagem em dois temas: a ação docente e o uso da tecnologia. Uso como referencial teórico autores como Pais (2007), Pich (2011) e Pichon-Riviere (1995). Apresento, ademais, fragmentos de falas de professores, de gestores e de pais sobre o assunto, que expressam as dúvidas e as angústias pelas quais todos nós estamos passando. Por fim, na impossibilidade de concluir, apresento as questões para as quais quero voltar quando tudo isso passar.

A AÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

O governo brasileiro, diante da Medida Provisória nº 934/2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 2020a), isto é, medidas para enfrentamento da Situação de Emergência de Saúde Pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Então, as escolas devem se organizar, porém como?

Frente à Medida Provisória, fica evidente que as escolas terão de organizar um cronograma para a implementação de atividades on-line. Serão indispensáveis planejamento e engajamento das instituições, visto que deverão cumprir as 800 horas obrigatórias de atividades letivas. Cada instituição terá a liberdade de se organizar, tentado buscar a melhor maneira, ainda que duvidosa, para cumprir a carga horária de conteúdo programático.

Neste momento, sentimos certa carência de uma orientação governamental em relação à Educação. A sensação de desequilíbrio paira no ar... Angústias dos educadores.

Com a Medida, cujas entrelinhas nos permitem perceber os olhares dos gestores na área da Educação, caminhos para onde seguir e normas para se efetivar, os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais se organizaram para viabilizar deliberações que condizem com essa situação emergencial. Optou-se, assim, por organizar uma educação nunca antes ministrada em período de fluxo normal de atividades educacionais, em todos os segmentos da Educação, que se dá por meio de atividade remotas.

Nossa Rede Municipal possui 45 escolas, sendo:

- 14 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs - Ensino Fundamental I e II);
- 15 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs - atendem crianças de 4 e 5 anos);
- 16 Núcleos de Educação Infantil (NEIs - atendem crianças de 0 a 3 anos), perfazendo o total aproximado de 10 mil alunos.

No caso da Rede Municipal, diante deste cenário adverso e em razão do seu compromisso com a qualidade da Educação, a Prefeitura Municipal elaborou as seguintes medidas para a minimização da perda do conteúdo programático:

Os professores obtiveram orientação e formação para se adaptarem a esse novo molde educacional, logo, já estão organizados em relação às atividades nas salas virtuais;

Os alunos, com auxílio de seus responsáveis, acessaram a sala virtual na Plataforma Classroom com e-mail e senha, disponibilizados pela escola;

Já os responsáveis pelos alunos que não possuem acesso à internet foram orientados a procurar o diretor ou o coordenador da escola a que pertencem. Assim, agenda-se um dia da semana para que as atividades já impressas sejam entregues;

Caso comparecer semanalmente à escola seja difícil ou impossível, as atividades podem ser deixadas em dois pontos diferentes aos quais as famílias melhor se adequem: a SME (Secretaria Municipal de Educação) e o CRAS do bairro. Se o aluno for da zona rural, as atividades podem ser levadas à sua residência.

Neste contexto, as Escolas Municipais de Educação já estão todas preparadas e à disposição para esclarecimento de todas as dúvidas que os alunos ou suas famílias podem, eventualmente, ter neste período inicial de adaptação ao novo modelo e durante o decorrer desse processo.

Contudo, nossa sociedade está preparada para isso?

Nessa conjuntura que enfrentamos na Rede Pública Municipal de Ensino, na qual trabalho, devemos procurar, da maneira mais sensata e acessível, viabilizar a continuidade da Educação em tempo de pandemia.

Construiu-se, assim, uma plataforma de acesso para cada professor, almejando-se dar continuidade à educação dos alunos. Cada aluno possui acesso individual e, com uma senha e um e-mail corporativo, adentra sua sala virtual em correspondência à que possuía na escola em que está matriculado. Dentro da sala, o aluno tem contato com todos os componentes curriculares, interage com o professor e com os demais alunos. Nessa plataforma, ainda, os alunos respondem às atividades propostas e esclarecem dúvidas, mediante intervenções dos professores. Os docentes, por sua vez, postam atividades semanalmente e acompanham o desenvolvimento individual dos alunos nas atividades fixadas.

Explanado isso, qual a qualidade da aprendizagem de conteúdos nessa educação? Como os pais, que não possuem formação para licenciar, poderão ajudar seus filhos nessa nova maneira de acompanhamento educacional? Como serão avaliados os alunos? Como ficam os registros? Haverá defasagem de aprendizagem ou não? Como nós, da rede pública, refletiremos e reorganizaremos a escola e a nossa ação docente após tudo isso passar?

Para os professores conseguirem manter a interação com seus alunos, permitindo-os terem acesso de qualidade aos conteúdos, primeiramente, faz-se necessário o esforço do docente na adaptação à nova maneira de ensinar. A dificuldade se instala na tentativa de dominar essas ferramentas tecnológicas e no cumprimento via tecnologia do que prima a rede de ensino na construção de conteúdos de acordo com cada segmento.

Abaixo, elenco uma conversa entre professores realizada num grupo de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - Básica I, via *WhatsApp*, relatando suas dificuldades para uma diretora de Unidade Escolar da Rede Pública Municipal:

> *— Nossa! Sei que estou desesperada, mas será que na próxima semana nós já vamos conseguir postar atividades e interagir com os alunos com mais facilidade?*
> *— Nosso formador nem começou a nos orientar sobre como postar as atividades que daremos... Pelo que entendi, o nosso formador só volta a comunicar conosco na quarta depois do feriado.*
> *— Até quinta ainda terá professor tentando entrar na plataforma.*
> *— Eu também estou apreensiva, pois a interação professor-aluno não vai existir.*
> *— Mas como vamos postar isso? Uma professora do nosso grupo de quinto ano tentou postar para testar, mas o formador meio que pediu para esperar...*
> *— Parece que tem professor que não está conseguindo entender como entrar na plataforma...*
> *— Será que os alunos vão entender o que foi postado e como farão as atividades?*
> *— Acredito que primeiro a Secretaria deveria se certificar se todos [Rede Municipal] já estão aptos para postar essas atividades e atender os alunos.*
> *— Só para formar a sala deu trabalho.*
> *— Eu estou me esforçando, mas ainda não fomos orientados.*
> *— Eu não me sinto segura de forma nenhuma para atender aluno na plataforma na próxima semana.*
> *— Eu preciso de ajuda.*
> *— Que comece o caos!*

> *— Grupos já funcionando, e nós sequer estamos sabendo como acessar...*

Pensemos nessa situação de dificuldades, dúvidas, medos e angústias, sentimentos demonstrados pelos professores acima.

Mesmo na linha de frente da construção dessa nova maneira de se ensinar e aprender remotamente, tendo um trilhão de dúvidas em sua vanguarda, nós, professores, ainda devemos ter serenidade e sensatez para encarar essa batalha, travada contra um exército de questionamentos e de incertezas, porém munidos com o escudo da única certeza que temos: que devemos tentar fazer dar certo. Por isso, agora é o momento de compartilhar recursos. Isso faz com que nós nos motivemos, interajamos com outros colegas, exponhamos dúvidas e ajudemos dando opiniões para minimizá-las ou saná-las.

Desdobrando a conversa supracitada, este foi o depoimento da diretora da Unidade Escolar:

> *— E nós da gestão não estamos sabendo de nada... Impossível auxiliar! Primeiro fato que a formação precisa entender é que estamos lidando com pessoas que não possuem conhecimentos tecnológicos digitais... Eles precisam de orientação básica para abrir, instalar e usar a plataforma.*

Estamos cientes da sobrecarga sobre os gestores neste momento. Além da resolução de problemas, da gestão de crise, da tomada de decisão, do atendimento à comunidade, também lhes compete o envolvimento total com o novo processo de construção da Educação, intentando dar mais segurança a toda a equipe.

Portanto, sabendo de seu papel na hierarquia escolar, diretores e coordenadores devem mostrar confiança de seu domínio tecnológico, mesmo que isso implique aprimoramento específico com um formador. Assim, fundamentam-se suficientemente para acolherem as dificuldades de seus subordinados, direcionando as

dúvidas e esclarecendo-as com soluções, mantendo, dessa maneira, o principal compromisso: a educação do aluno.

A dificuldade, agora, manifesta-se na situação dos alunos. Para aqueles sem acesso tecnológico, a Rede Municipal disponibiliza o material impresso; para os demais, remotamente.

Os pais, por sua vez, sentem-se angustiados também. Em conversa com algumas mães que possuem filhos na Rede Municipal, notam-se a angústia e a ansiedade pairando a todo momento. Os maiores questionamentos são:

> *Será que eu vou ser capaz de ajudar meu filho?*
> *Meu filho é muito dependente de mim, pois é pequeno. Como ele vai aprender dessa maneira?*
> *Como vão fazer?*

O papel da família é fundamental, mas sabemos que muitos núcleos familiares não têm condições de acompanhar seus filhos durante o período de isolamento social. Nesse âmbito, cabe lembrar o que coloca Pichon-Riviere (1995, p. 106): "[...] a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional". Infelizmente, temos ciência de que esse acompanhamento assíduo não ocorre em todas as casas de alunos.

Ainda que os coordenadores e os gestores estejam à disposição para esclarecer as dúvidas dos pais, principalmente em relação à plataforma virtual, compreendemos que a construção desse trabalho on-line, por necessitar da aproximação entre família e escola, terá resultados diferentes, a depender das condições de cada grupo familiar quanto ao atendimento às crianças.

Sabe-se que estudar em casa sozinho não faz parte da prática da ampla maioria dos alunos. A casa cheia, ainda mais neste período de isolamento social, dificulta a concentração. Além disso,

estudar sem a orientação do professor, instruindo e fazendo mediações, certamente será uma atividade prejudicada.

IMPORTÂNCIA DE LIDAR COM OS DESAFIOS

Ainda que o contexto aponte para muitas dificuldades, é possível que saberes importantes sejam construídos em meio às vivências neste tempo de pandemia. Uma virtude a ser desenvolvida por todos nós neste novo contexto de aprendizagem é a tolerância frente às próprias dificuldades, resistindo à vontade de desistir diante dos imprevistos.

Pondera-se, em vista de tudo o que foi exposto, que, de fato, a certeza é apenas mais uma das muitas incertezas que nós temos. Na realidade deste contexto, estamos reinventando o contato com nossos alunos, com oportunidades diferentes de escuta, de observação e de valorização das tentativas, dos processos, não somente dos resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da Situação de Emergência de Saúde Pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1 abr. 2020a, Edição 63-A, Seção 1 - Extra, p. 1.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020**. Traz diretrizes para a reorganização dos calendários escolares, bem como para a realização das atividades pedagógicas não presenciais pós retorno da paralisação provocada pela COVID-19. Brasília (D.F.), 28 abr. 2020b. Disponível em: http://www.abrafi.org.br/js/ckeditor/foto_internas/pcp005_20.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

GOODMAN, Susan. **Seu filho e você**: guia para o melhor relacionamento entre pais e filhos, do nascimento à adolescência. São Paulo: Primor Ltda., 1997.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**: Teoria, Métodos e Estudos de Caso. 3 ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

PICH, R. Wittgenstein. Sobre Certeza, Regras e Normas. *In:* CARVALHO, H.; CARVALHO, M. **Temas de Ética e Epistemologia**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 182-190.

PICHON-RIVIERE, Enrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

POLITY, Elizabeth. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. *In:* POLITY, Elizabeth (Org.). **Psicopedagogia**: um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2004. p. 79-138.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO, O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM CASA

Kauana Candido Romeiro

Em um momento como este, de pandemia, faz-se urgente pensar em novas práticas e habilidades para a Educação, na emergência de um novo paradigma educacional (SILVA, 2012), com a inserção massiva e elaborada das mídias digitais. Todavia, antes disso, há de se considerar o contexto do estudante: seu ambiente, seus conhecimentos prévios, sua família, seu acesso às ferramentas para o ensino — material escolar, internet, celular, computador —, seu amparo para atividades e aulas remotas. Apenas assim, com atenção às demandas de todos os níveis educacionais e camadas sociais, é possível haver uma nova forma de ensinar e de aprender, com qualidade e ressignificação constante.

Quando se pensa no mundo e no nosso país, em suas diferentes regiões, com desigualdades e diferenças populacionais, deve-se ter em mente a diferença na distribuição, também, da tecnologia digital. Uma caracterização bastante adequada a nós atualmente, a nível mundial, é "sociedades informacionais", as quais são capitalistas, mas diferentes cultural e institucionalmente (CASTELLS, 2000).

O contexto da crise sanitária nos exige rever ações, alinhamentos e certezas. Uma das posturas educacionais "em xeque" é a relação sala de aula-alunos-professores. Com a suspensão das aulas devido à necessidade do isolamento social como forma de prevenção ao alastramento da Covid-19, não estamos mais nesse

triângulo, que é o ponto-chave para a educação histórica (RÜSEN, 2010; BARCA, 2011).

A convicção da importância disso permanece, mas agora temos que encontrar estratégias em que a relação aluno-professor possa ser construída de forma não presencial, pois não temos mais a sala de aula como lugar da ação pedagógica. Nesse contexto, a distância imposta pela pandemia pode ser encurtada pelas tecnologias da comunicação. Procuramos, então, dialogar com os alunos mediados por outras ferramentas: *Youtube*, plataformas educacionais, *lives*, videoconferências.

Formada em História pela Universidade Estadual de Londrina e pesquisadora que se dedicou, no Mestrado, às tecnologias digitais e aos Objetos Educacionais Digitais no ensino de História, percebo a importância de refletir sobre este momento. Atualmente, leciono na rede privada de ensino em Londrina, ministrando aulas de História para turmas do 6º ao 9º ano, e conto com a possibilidade de utilizar plataformas digitais para o ensino, enviando aulas remotas e atividades para os estudantes.

Neste texto, a partir das vivências advindas da intensificação do uso das mídias digitais para o ensino de História, intento discutir como elaborar propostas nas quais o diálogo com as ideias dos alunos se faça possível, mesmo em um ambiente com atividades remotas. Apresento, então, alguns pontos sobre a aprendizagem na relação com as mídias digitais, as quais se faziam presentes em algumas escolas no contexto anterior à pandemia.

OS OBJETIVOS E OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS MÍDIAS DIGITAIS

O espaço da sala de aula no formato que conhecíamos até meados do mês de março de 2020, com sua dinâmica marcada por conversas, debates, enfretamentos, auxílio próximo, mediação do conhecimento e "tempestade" de ideias desenvolvidas pelos professores junto aos alunos, não se concretiza no contexto de isolamento social imposto pela pandemia.

As tecnologias da comunicação, já conhecidas e utilizadas como complementares e auxiliares, entram agora numa fase única: são elas as principais vias de contato entre professor e aluno para a disseminação do saber. Por isso, tudo é novo, descoberta e vivencia-se a preocupação de como todo esse processo se efetiva em aprendizagem.

As mídias digitais podem contribuir para inovar e impulsar o ensino, pois, "[...] pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos. Existe aí uma força própria da mídia eletrônica para o projeto enciclopédico" (CHARTIER, 1999, p. 134-135). A Revolução Eletrônica, conceituada por Chartier (1999), faz pensar em sua influência na Educação, fomentando aprendizagens radicalmente novas, permitindo novos pensamentos, novas técnicas de escrita e de leitura. Apresenta-se, então, um mundo repleto de informações em diversos formatos, em meio a sons, imagens e toques, enriquecendo o ensino de História.

Alguns professores utilizam as tecnologias digitais para modificar suas aulas em sala, com o uso de imagens, charges, *memes*, trechos de vídeos, edição de vídeo, quadro branco, *podcast*, o que provoca significativa alteração na forma como o conteúdo é pensado e trabalhado, assim como na relação que o aluno irá estabelecer com o processo de construção do conhecimento.

O uso de tais recursos advindos das tecnologias digitais nas aulas requer um tempo próprio, num ritmo autorregulado. Diferentemente da dinâmica das salas de aulas — pautada em saídas, trocas de professores, diálogos intermitentes e sinais —, a qual, no momento, não pode ser vivenciada. É nesse contexto que pensamos em como atuar com um ensino de História a partir de um formato de aprendizagem no qual o diálogo e as ideias dos alunos se façam viáveis em um ambiente com atividades remotas.

Temos em mente que o ensino de História objetiva desenvolver a consciência histórica. Esta, por sua vez, é constituída a partir de uma narrativa que envolve as lembranças das experiências no tempo e é interpretada e mobilizada por meio das mudanças temporais, entre homem e mundo. As experiências passadas, aquelas que mobilizam, que mexem com os estudantes, empreendidas por meio da narrativa histórica, fundamentam sentidos para o futuro (RÜSEN, 2010).

Para consolidar o objetivo posto frente ao ensino de História, elencam-se as metas, assim como fez Barca (2011): considerar o conhecimento prévio do aluno como parte importante para o desenvolvimento do "pensar historicamente" a ser desenvolvido; levar em conta que o trabalho com a História se dá em torno de elementos factuais, assim como de elementos que compõem a metodologia historiográfica, por meio de narrativa, explicação, interpretação, confrontação de informações, fontes, evidências, mudanças, entre outros conceitos da área; fomentar a importância do presente e do contexto social, cultural e econômico do aluno, no sentido de conhecer suas ideias e aprofundá-las, relacionando seu contexto e sua inserção social.

Tendo em vista que, em nossa ação docente, atuamos com o ensino de História a partir do objetivo e das metas apresentados, a ruptura com o tempo e com o espaço da sala de aula nos colocou como desafio estudar estratégias de como desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos de forma remota. Em relação ao ensino remoto, há questionamentos sobre a efetividade dessa aprendizagem em promover o desenvolvimento da empatia, a autocrítica, a liberdade para o ser e a amplidão temporal (RÜSEN, 2007).

Entendemos que um caminho é proporcionar aos estudantes situações que os levem a pensar nas pessoas que estão passando por situações críticas. Refletir sobre si, sobre as mudanças que ocorreram nas suas vidas e nas vidas dos outros ajuda a com-

preender a função do ensino de História, seus desdobramentos e resultados no processo de assimilação e de atuação no mundo.

Nesse sentido, quais experiências passadas podem ser entendidas como conteúdos importantes para se compreender as mudanças pelas quais estamos a passar? Compreendemos que alguns assuntos podem mobilizar a consciência histórica dos estudantes e promover reflexões, por exemplo: como, em outros tempos e contextos, foram vivenciadas situações de doenças que atingiram a humanidade; o trabalho informal e o desemprego, temas tão discutidos nas mídias frente às limitações advindas da crise econômica que acompanha a pandemia; as profissões e os trabalhadores, que já eram essenciais, mas passaram a ter um protagonismo maior nas últimas semanas, tais quais operadores de caixa, repositores, caminhoneiros, médicos, enfermeiros, agentes de limpeza e cientistas.

Para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de tais temas, podemos contar com auxílio de poemas, imagens, *tours* virtuais, esquemas, mapas conceituais, materiais que podem dar outra dinâmica à aula não presencial. O trabalho com assuntos significativos auxiliam a compreender historicamente a situação pela qual estamos passamos e, a partir disso, intentamos atuar com um ensino que aborde tanto os acontecimentos do passado — marcos, datações e protagonismos — quanto os conceitos de segunda ordem — mudanças, permanências, transformações, comparações, documentação, argumentação (BARCA, 2011).

AS POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA PANDEMIA

Desde o mês de março, vivenciamos um momento em que as aulas estão sendo viabilizadas de diferentes formas. Na maioria dos casos, recorreu-se à tecnologia em seus vários formatos para que o professor pudesse atender ao aluno, cada qual em sua casa, cumprindo, assim, a condição de isolamento social. Para além

de uma análise do que é possível ou não fazer no atual contexto de limitação, faz-se pertinente trazer alguns pontos em relação à aprendizagem com a participação das mídias digitais, as quais estavam presentes em algumas instituições de ensino antes da pandemia.

Segundo Ramos (2005), um desafio permanente quanto ao uso das mídias é instrumentalizar o indivíduo, em uma atividade contínua para reelaborar, transgredir, posicionar-se e ressignificar as informações a fim de gerar conhecimento e percepção da persuasão midiática. Aliás, aprender sobre as persuasões midiáticas é fundamental, considerada a imensidão de informações na qual o sujeito pode estar imerso.

Nesse viés, Sacristán (2005, p. 206) aponta que deixamos, desde cedo, as crianças "[...] dependentes da televisão, destinatários da publicidade, consumidores compulsivos, sujeitos relacionados com o mundo de ficção, afastados por longo tempo das responsabilidades dos mais velhos [...]". Elas são seres leitores de variadas linguagens e podem ser conduzidas a um comportamento compulsivo frente a tanta informação, o que nos leva a pensar sobre a formação de nossas identidades no processo de aprendizagem, dentro e fora da escola, em meio à diversidade de informações e de linguagens.

Consideramos, portanto, que o uso das mídias na educação escolar precisa ser pensado aliado a uma nova organização dos saberes e das aprendizagens dentro da sociedade. Sacristán (2005, p. 210) instiga a pensar sobre tal necessidade e recorre aos princípios advogados pelas pedagogias tradicionais e modernas em diálogo com questões contemporâneas, a fim de tornar significativo os papéis cultural e social das escolas no mundo atual.

Ramal (2002) corrobora o tema em debate ao abordar o professor como um companheiro na aprendizagem de seus alunos. A necessidade de se pensar no uso dessas tecnologias para o desenvolvimento de novas práticas e habilidades na educação, na

emergência de um novo paradigma educacional (SILVA, 2012), é um desafio que se coloca para todos os envolvidos com a educação escolar, antes, durante e após o período de isolamento social.

Sabemos que digitalizar o livro e apresentá-lo ao aluno não irá incentivá-lo a ler o material, nem na tela nem em sala. Não se deve "[...] confundir novidade com inovação" (ALCÂNTARA *et al.*, 2007, p. 2). Apesar de as tecnologias proporcionarem outras formas de conhecer, de informar e de se relacionar com as pessoas, pode não ocorrer, necessariamente, uma inovação nessas práticas.

Há também especificidades que podem ser levadas em conta quanto ao trabalho com o uso das telas (de computador, *tablet*, celular etc.): a leitura em tela cansa, a luz incomoda, por isso a busca por uma abordagem a partir de temas curtos e mais objetivos pode ser um norte para se pensar em como conseguir resultados melhores junto aos alunos.

Outra questão a ser indicada se refere ao tempo das aulas. No formato presencial, as aulas longas, contendo 30, 40, 50 minutos, são pontuadas por diversas estratégias de pausas que influenciam na organização do pensamento e no descanso do corpo. Observando relatos de pais e de coordenadores e considerando minha experiência adquirida quando aluna de EAD (Ensino a Distância) de um curso superior, o formato de aula de 50 minutos não se torna confortável nem viável em frente a uma tela para uma criança ou para um adolescente.

Tem-se, além disso, a lógica de "dar todo o conteúdo" presente no silêncio de estúdio, na sala de aula na escola ou na aula em casa, o que pode explicar o fato de muitos professores repassarem na tela, em sua maioria na íntegra, os textos e as imagens constantes no livro didático. Tal ação, contudo, leva ao desgaste visual do professor e do aluno e ao desinteresse deste. Ademais, a leitura em aula, que pode ser interpelada com considerações e

indagações em sala, é muito mais limitada no formato remoto, se não for inexistente.

Aulas e atividades remotas devem encontrar um meio termo: tendo foco no contexto, considerando as preocupações, as informações e as emoções dos alunos quanto ao tema a ser tratado e, em paralelo, identificando e analisando a melhor ferramenta para estabelecer o diálogo e a mediação entre os próprios alunos e entre o professor e os alunos. Para tanto, pode-se contar com a confecção de trabalhos em equipe, com o compartilhamento na internet, além do compartilhamento de telas, em que os estudantes escrevem e aprendem juntos.

As últimas questões a serem tratadas referem-se à casa como único ambiente a ser vivenciado e à autodisciplina necessária para o desenvolvimento das propostas recebidas via mídias. Confere-se, nesse caso, o aparelho eletrônico (computador, *tablet*, celular etc.) com acesso à internet como elemento central para a realização do ensino remoto. O aparelho, nesse âmbito, tornou-se um:

> [...] instrumento que facilita e enriquece a veiculação das informações transmitidas, ao unir som às imagens estáticas ou animadas, levando o aluno para um ambiente virtual [...], como se estivesse fazendo parte do cenário trabalhado (FERREIRA, 1999, p. 149).

Assim sendo, as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da autodisciplina, ao tornar possível selecionar informações, formar opinião e sedimentar conhecimento. Isso é fato. No entanto, nem todos têm acesso a tal tecnologia. Em agosto do ano passado, a internet estava presente em 70% dos lares no Brasil (LAVADO, 2019). E agora, em meio ao desemprego ainda mais acentuado? Como é a qualidade de conexão, ideal para ver vídeos, carregar imagens e desenvolver documentos?

Em relação à disciplina, é preciso atentar-se à postura, à organização e ao comportamento desse estudante frente a uma tela.

A atenção, o tempo gasto, as manobras com as tecnologias e as aulas por si só são diferentes neste contexto de pandemia. Alia-se a tudo isso a necessidade de se contar com um espaço silencioso, convidativo, com o estímulo dos familiares e das ferramentas disponíveis, além do computador/celular e da internet, os cadernos, os livros, as canetas. Um resultado satisfatório pode ser construído em meio a todos esses elementos e fatores.

Sabemos que tal situação não está presente em todos os lares. Agrava-se mais o momento se considerarmos que, quando a aula ocorre no espaço escolar, a casa é o local em que se buscam referências para os conhecimentos prévios dos alunos. O que seria um espaço complementar torna-se o único, que abarca também a efetivação da lição e a troca com os familiares. Contudo, estamos cientes, também, que o que estamos vivenciando em relação ao uso das mídias digitais pode ampliar em muito o diálogo a ser estabelecido com o entorno do aluno, derrubando, assim, as barreiras que separam a escola da casa e vice-versa. Quando tudo isso passar, talvez tenhamos uma nova dimensão sobre o que é e como se constitui o conhecimento prévio do aluno e como esse saber pode nos auxiliar na construção do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Paulo R. *et al*. **A prática docente e as mídias educacionais**: convergências e divergências. 2017. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/572007115855AM.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. *In:* CAINELLI, Marlene; SCHIMIDT, Maria A. **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 21-48.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

FERREIRA, Carlos A. L. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, jul. 1999. Disponível em: https://www.revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/download/142/78. Acesso em: 01 jun. 2020.

LAVADO, Thiago. Uso da internet no Brasil cresce, e 70% da população está conectada. 28 ago. 2019. **G1** - Economia - Tecnologia. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-cresce-e-70percent-da-populacao-esta-conectada.ghtml. Acesso em: 29 abr. 2020.

RAMAL, Andrea C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Márcia E. T. Por uma leitura crítica da linguagem publicitária em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, 2005. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/.../10410. Acesso em: 17 out. 2016.

RÜSEN, Jorn. Aprendizado Histórico. *In:* SCHIMIDT, M.; BARCA, I.; MARTINS, E. (Orgs.). **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 41-49.

RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado**. Tradução de Asta-Rose Alcaíde. Brasília: UNB, 2007.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e novas tecnologias**. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2silva_artigo.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.

QUESTÕES QUE A PANDEMIA COLOCA À EDUCAÇÃO

Luciana Fernandes de Aquino

Este ensaio pretende narrar as experiências e os questionamentos de uma educadora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino em tempos de contingência provocada pela pandemia de Covid-19, a qual vem acometendo a população em escala mundial pela necessidade de isolamento social, e as escolas em todos os níveis permanecem fechadas para atividades presenciais devido às vicissitudes do novo coronavírus.

Há quem diga que este momento é único e que nunca havia ocorrido tamanha tragédia em escala mundial, contudo a História, ciência das ações humanas no tempo, revela que pandemias são mais comuns do que se pode imaginar. Existem numerosos registros nas mais diferentes culturas, perspectivas e temporalidades que relataram com riqueza de detalhes os diversos episódios em que enfermidades severas acometeram rapidamente populações inteiras, provocando altíssimos índices de mortalidade humana.

Dentre esses registros, destacam-se notórios relatos, como por exemplo, o de uma pandemia ocorrida antes da Era Cristã, em 428 a. C.: a *Peste de Atenas*, como ficou conhecida na narrativa de Tucídides[1] sobre a *História da Guerra do Peloponeso*:

1 Tucídides, considerado um dos primeiros historiadores da Grécia Antiga, foi uma testemunha ocular que registrou a guerra ocorrida no século IV a. C. entre as cidades-estados Esparta e Atenas, como também as doenças que dizimaram aquelas populações durante esse acontecimento.

> Jamais se vira em parte alguma açoite semelhante e vítimas tão numerosas; os médicos nada podiam fazer, pois de princípio desconheciam a natureza da enfermidade e além disso foram os primeiros a ter contato com os doentes e morreram em primeiro lugar. A ciência humana mostrou-se incapaz; em vão se elevavam orações nos templos e se dirigiam preces aos oráculos. Finalmente, tudo foi renunciado ante a força da epidemia (REZENDE, 2009, p. 75).

Contudo, as pandemias não assolaram apenas o mundo antigo, a Era Cristã também foi cenário de grandes devastações. Nela, surgiram muitas outras doenças, entre as mais conhecidas estão a *Peste de Justiniano*, em 541; e a *Peste Negra*, em 1334, a qual apresenta, pela longa duração e mortandade humana, uma grande variedade de relatos que tragicamente descrevem a terrível agonia causada pela quantidade de "bubões" (inchaços) e de manchas escuras mortais na pele. Dentre essas fontes históricas, destaca-se o livro *Decamerão*, de Giovanni Bocaccio, em que o autor expõe que, além da doença, a maior dificuldade da *Peste Negra* era dar sepultura aos mortos que se acumulavam aos montes, apodrecendo pelas ruas das cidades.

> Para dar sepultura à grande quantidade de corpos já não era suficiente a terra sagrada junto às igrejas; por isso passaram-se a edificar igrejas nos cemitérios; punham-se nessas igrejas, às centenas, os cadáveres que iam chegando; e eles eram empilhados como as mercadorias nos navios (REZENDE, 2009, p. 79).

Hoje se sabe que essas doenças, que geralmente recebiam a denominação de Pestes, em geral, eram decorridas da varíola, do tifo, da cólera, da malária ou da febre tifoide. Já as pandemias causadas pelo vírus da gripe — ou *Influenzas* — têm como primeiros registros a *Gripe Russa*, em 1580; em um passado mais recente, tem-se a *Gripe Espanhola*, de 1918. A saber, apesar do adjetivo "espanhola", a origem da que é considerada até o momento

a pandemia mais devastadora e mortal de todas é estadunidense, tendo como vetores os próprios soldados americanos, os quais espalharam essa gripe ao resto do mundo durante a Primeira Guerra Mundial. Estima-se que cerca de cinquenta a cem milhões de pessoas morreram vítimas da *Gripe Espanhola*.

Essa retomada histórica das diversas pandemias ao longo do tempo é necessária para afastar duas ideias equivocadas e diametralmente opostas que vêm dominando grande parte do senso comum na atualidade: uma, incauta, de que o novo coronavírus tem causado uma crise jamais vista antes na História da humanidade; outra, negacionista, de que essa pandemia é uma falácia, porque se trata de uma "gripezinha" sem muita importância.

Com a escalada da Covid-19, fatalmente chegou a nossa vez de experienciar "na carne" o que é uma pandemia. Essa calamidade de magnitude global, que vem ceifando milhares de vidas de modo ascendente dia a dia, infelizmente, tem nos dado sinais de que não se esvanecerá tão logo. No momento em que escrevo este texto, o Brasil ocupa a segunda colocação em nível mundial em quantidade de óbitos, tendo registradas 29.101 mortes provocadas pela Covid-19 e 506.708 casos confirmados da doença em todo o país. O Brasil está atrás apenas dos Estados Unidos, que registra, até o momento, 104 mil mortes e 1.770.384 infectados (MUNDO..., 2020). No mundo todo, a quantidade de pessoas contaminadas por essa doença passa da impressionante marca de seis milhões, levando mais de 370 mil vidas em todo o planeta.

O que a História nos ensinou, afinal, com todas essas catástrofes? Há semelhanças entre essas diferentes pandemias ao longo do tempo? A maior lição que se pode tirar desses acontecimentos e a principal semelhança entre as diferentes pandemias é a fragilidade da vida humana diante dessas ameaças.

Porém, o que diretamente difere a Covid-19 de outras tantas pandemias?

Há, ao menos, três respostas possíveis, entre muitas outras, como analisam os especialistas da área da Saúde: o número de habitantes no mundo atual é imensamente maior que em outros tempos; o conhecimento historicamente acumulado relacionado à saúde humana; e o desenvolvimento das tecnologias nos mais diversos níveis.

Essas questões afetam diretamente o objeto desta reflexão: a escola atual em tempos de pandemia. Considerando-as, apresentamos as nossas perspectivas e vivências em meio ao cotidiano escolar, o qual foi reconfigurado com novas características advindas das inseguranças e das incertezas quanto à realização do trabalho docente de forma remota, visto que todas as atividades escolares presenciais foram suspensas pela necessidade de isolamento social.

Nesse sentido, cabe uma apresentação sobre o lugar a partir do qual vivo minha rotina, a fim de promover uma aproximação com você, leitor, para que compreenda o que significam, na prática, essas experiências educativas em andamento em tempos de coronavírus. Sou normalista habilitada no antigo curso técnico Normal, licenciada em História e Pedagogia, especialista *lato sensu* em Alfabetização e Letramento e, em março de 2020, logo no início da quarentena, defendi uma pesquisa em nível de Doutorado (em Educação) sobre o ensino de História para crianças, analisando os manuais didáticos utilizados. Atuo como docente da Educação Básica na Rede Municipal de Ourinhos (SP) desde 2003 e, nesse espaço de tempo, já desenvolvi diversos trabalhos, tanto na gestão escolar como na equipe técnica para a formação de professores da Secretaria Municipal de Educação. De forma concomitante, venho exercendo a docência em nível superior nas licenciaturas de Pedagogia e de Matemática na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Neste ano de 2020, assumi uma turma de segunda fase da Educação Infantil e, por conta das características singulares dessa

modalidade de ensino para o exercício do trabalho de forma remota, o que pretendo narrar aqui são as vivências de uma educadora com alguma experiência no ensino de crianças.

Trata-se de uma turma composta de 21 crianças com idade entre 5 e 6 anos. Pelos levamentos já realizados anteriormente, em reuniões de pais e a partir de fichas escolares que fazem um censo da população matriculada na escola, pude constatar que grande parte dessas crianças vive com seus familiares, os quais têm empregos, residem em casas próprias ou alugadas com estrutura de água e de esgoto. Faz-se possível afirmar, além disso, que elas têm boas condições de vida e crescem em um ambiente familiar em que os responsáveis são preocupados com a aprendizagem, pois constantemente estão presentes na escola perguntando a mim sobre o desenvolvimento escolar dos seus filhos, ademais, enviaram todos os materiais solicitados pela escola, por meio de uma lista, no início do ano.

Todavia, há o caso de uma criança que se encontra vivendo em situação de abrigo devido a questões judiciais que não vêm ao caso, mas trata-se de uma criança muito bem cuidada, alegre, inteligente e com ótimo relacionamento interpessoal.

Diante dessas condições analisadas no cotidiano e com base no levantamento realizado pela escola, sabe-se que essas crianças têm, ao menos, acesso básico às mídias e apoio dos responsáveis para a realização de atividades enviadas pela escola de forma remota — via internet, a serem acessadas por *smartphone*s, *tablets* e computadores. Assim, perante o atual cenário educacional da Rede Pública de Ensino brasileira, que é marcado indelevelmente pelas desigualdades sociais, é fato que, considerando todas as proporções que envolvem a autonomia de crianças pequenas, a turma descrita possui algumas condições privilegiadas, de maneira geral, para a realização de propostas educacionais na forma remota.

Em relação à chegada da pandemia, as aulas foram suspensas no município no dia 17 de março de 2020, como uma medida de contenção da propagação do vírus. No mais, foi decretado pela Secretaria Municipal de Educação o adiantamento do recesso escolar durante três semanas, em consonância com as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Intentava-se, nesse período, obter maior clareza da situação.

Findado esse período de recesso e com base nos estudos preliminares sobre desenvolvimento e disseminação do novo coronavírus, tanto em aspectos nacionais quanto internacionais, atentando-se para as orientações de órgãos de Saúde, como a Organização Mundial da Saúde, a opção da Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos (SP) foi pela manutenção das medidas de isolamento social e pela suspensão das aulas por tempo indeterminado.

Frente a esse panorama de incertezas e de medos, pois a vida e a morte estão "em jogo", bem como há a iminência de uma crise sem precedentes neste início de século, nós — professores, gestores, funcionários, estudantes e familiares — fomos lançados para uma nova situação de ensino e aprendizagem.

Durante o período entre o recesso escolar e a (re)organização do sistema de ensino municipal para atender às demandas educacionais em tempo de escolas fechadas, recebi, via aplicativo do celular, uma solicitação enviada pela mãe de uma aluna para a criação de um "grupo virtual" nesse aplicativo e que, por meio dele, fossem mantidas interações entre as crianças, pois o principal lamento dessa aluna em específico era a saudade que sentia de ir à escola e de brincar com as outras crianças.

Em um primeiro momento, fui surpreendida por essa iniciativa, respondi à mãe da criança que iria verificar com as gestoras da escola se era possível e se não haveria algum problema. No mesmo dia ocorreu essa consulta e houve a resposta favorável, tanto da direção quanto da coordenação da escola. Em

questão de instantes, estava criado um grupo formado por responsáveis dos alunos.

A partir do grupo, houve a interação entre as crianças, que cotidianamente enviavam mensagens de áudio umas para as outras com os telefones dos pais, perguntando como cada uma estava, o que fazia, do que brincava. Elas diziam que estavam com saudades e se divertiam marcando brincadeiras no parque da escola assim que as aulas voltassem.

Perpassando a interação entre os alunos, os pais pediam cada vez mais que eu enviasse sugestões de atividades pedagógicas a serem feitas com as crianças, como também orientações para as realizar. Então, assim foi feito, todos os familiares se envolveram, com maior ou menor frequência, a depender das atividades propostas. Cabe destacar que a criança que se encontra no abrigo é assistida por uma equipe pedagógica da própria instituição social, a qual optou por, uma vez na semana, ir até a escola buscar as atividades de forma impressa e prestar o atendimento à criança; mesmo assim, a "casa lar" fez questão de manter contato no grupo de pais por meio do aplicativo de mensagens.

Desde então, essas sugestões e interações vêm ocorrendo com o estabelecimento de dias e horários para as postagens e realizações das atividades que ocorrem ao longo da semana, pela manhã, em dias úteis. Foi realmente uma descoberta o engajamento de boa parte das crianças e de seus familiares. Mesmo que nem todas participem diariamente realizando todas as propostas, tem-se um número significativo, todos os dias, de crianças que interagem e apresentam suas atividades umas para as outras, com fotos e vídeos e com grande motivação!

Outro aspecto que precisa ser evidenciado é que essa experiência ocorreu entre o final do mês de março e durante todo o mês de abril, período em que a Rede Municipal de Ensino se organizava e se estruturava por meio de plataformas virtuais, a fim

de instituir, de maneira oficial, o ensino remoto a partir do mês de maio.

Dessa maneira, a experiência *sui generis* aqui relatada "brotou" precisamente da livre inciativa dos próprios familiares e foi cultivada por mim e pelas crianças de maneira extraoficial, ainda que houvesse o consentimento e a participação da esquipe gestora da escola, para a qual o objetivo principal era a manutenção dos vínculos e da relação pedagógica. Por esse motivo, essas experiências não puderam ser computadas de maneira oficial mediante calendário e regras instituídas pelo sistema de ensino municipal. Talvez esteja aí a maior riqueza dessa experiência: ter sido feita com liberdade e ter atendido ao simples desejo dos pais de manterem os vínculos pedagógicos, o que, ao meu ver, partiu de uma constatação deles ao perceberam a ausência que a escola provocava nas crianças naquele momento.

Por outro lado, do meu ponto de vista como docente, o planejamento e a execução dessas atividades eram complexos de serem elaborados em um "plano de aula", porque exigiam uma temporalidade, materiais e encaminhamentos muito diferentes dos quais tenho disponíveis em uma situação de aula presencial na escola. Os pais não têm — nem precisam ter — a "didática" específica para conduzir as reflexões sobre a aquisição da língua escrita, por exemplo. Mesmo com todo o ânimo e a disposição deles em "acertar" para conduzir um bom processo reflexivo, pude verificar, nessa vivência, como os pais encontravam dificuldades em explicar as tarefas para as crianças, justamente porque não é deles essa responsabilidade de ensino.

Por diversas vezes, pude constatar que é muito difícil para os pais compreenderem o percurso do raciocínio das crianças e o tempo necessário para elas refletirem, eles se adiantam no processo, muitas vezes conferindo a resposta ou a descoberta que a criança estava prestes a fazer por si mesma. Mesmo detalhando todo o passo a passo das sugestões de atividades, apontando para

os pais quais seriam as possíveis dúvidas e como eles deveriam reagir para ajudarem as crianças e elucidarem alguma indagação, resultou que o raciocínio delas era constantemente interrompido pela tentativa de "ajuda" desses familiares.

Desse modo, ficou patente nessa minha experiência totalmente inusitada que este momento impôs que existe, precisamente, uma distinção importantíssima a ser feita referente à educação familiar e à educação escolar.

Na educação familiar, há uma intuição sobre como se ensina e sobre como a criança aprende, todavia, alheia a métodos e a concepções teóricas. Ficou bem claro que uma situação é acompanhar o filho na tarefa de casa, outra, completamente diferente, é iniciar um processo de aprendizagem. Em "dias normais", a família tem um papel de suma importância na vida escolar da criança, no entanto, o que lhe cabe é uma participação pontual nesse processo, como o acompanhamento e a motivação dela.

Nessa iniciativa, o processo de ensino e aprendizagem ficou quase por completo sob a responsabilidade desses pais. Lidar com a complexidade de um processo de aprendizagem do começo ao fim é muito difícil para eles do ponto de vista pedagógico, pois a participação da família, em uma situação "normal", é completamente diferente da atual. Na escola, sou justamente eu, como professora, que inicio o percurso de aprendizagem, com a participação e a interação dos alunos nesse processo — o qual pode ou não continuar em casa como tarefa —, que, depois, é retomado, avaliado e finalizado em sala de aula.

Percebi que essa educação que vem ocorrendo em casa é, no mínimo, diferente da educação escolar. Refletindo sobre os próprios relatos dos pais e analisando a condução das atividades e das dúvidas das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem realizado nessa modalidade remota, com o meu suporte, percebi que há, sim, algo de educativo. Mesmo com todas as dificuldades, ocorrem aprendizagens, há também um esforço verda-

deiro de todos nesse processo, mas a relação com o conhecimento é muito diferente da que acontece na educação escolar em "tempos normais".

Além disso, por meio dos diálogos com os pais, ficou evidente — alguns até chegaram a verbalizar literalmente — que a família percebeu a importância do trabalho docente, que é necessário, de fato, algum preparo para que as crianças aprendam, e que ensinar é um processo que exige um profissional preparado.

Mais que nunca, essa situação expôs que a relação de ensino e aprendizagem não é simplesmente encontrar e repassar uma informação, pois ler, pensar, interpretar, reelaborar e problematizar são capacidades/habilidades que instigam muita reflexão, inclusive sobre os objetivos de ensino, sobre o conhecimento de conteúdos e de metodologias específicas da educação escolar.

Existe uma questão implícita, que pude perceber com as crianças pequenas, relativa à própria ambientação arquitetônica que a escola impõe por meio dos seus espaços geográficos e de sua própria temporalidade, o que impacta muito essa relação pedagógica. As crianças narram constantemente que queriam estar aprendendo na escola, que sentem a ausência do "prédio", por mais simples que seja, dos materiais, do recreio, dos brinquedos, dos livros e, principalmente, do parque.

No mais, neste contexto de isolamento, tenho notado grande empenho por parte de meus colegas docentes e gestores em aprender a ensinar nessa nova modalidade que se apresenta. Há um enorme esforço coletivo para dar sentido à escola neste momento, a qual se faz presente e se refaz atravessando muitas adversidades.

Outra importante questão, ao menos na realidade em que atuo, são as significativas participação e colaboração da família e das crianças. Apesar de todas as limitações existentes, elas estão tentando, apresentando-se como valorosas parceiras nessa tenta-

tiva educacional. As crianças, por sua vez, sempre surpreendem e mostram que aprendem *apesar de* nós, adultos.

O ponto mais sensível de tudo isso, além, obviamente, da terrível realidade das mortes que se avolumam dia após dia nos noticiários e do deplorável cenário político imposto por nossos representantes nas diversas esferas do governo, é a impossibilidade da criação de um ambiente educativo virtual país afora, tendo em vista que imperam as mais dilaceradoras desigualdades sociais. As cenas de crianças confinadas com seus familiares em cubículos, sem as condições mínimas de higiene e de sobrevivência, onde corre livremente esgoto e lixo, colocam questionamentos não somente aos professores, indagam a nossa própria coexistência como seres humanos.

Além disso, ficam em suspenso e rondando perversas insinuações e promoções de implantação em definitivo de um Ensino a Distância na Educação Básica, fato que me preocupa muito como educadora, pois isso certamente aprofundaria sobremaneira o já precário sistema de ensino público, o fracasso escolar e as desigualdades sociais que assolam este país.

Diante de tudo isso que temos vivido e que estamos vivendo como educadores, no Brasil, termino esta breve reflexão com muito mais perguntas que respostas... Por essa razão, sempre volto (porque me sinto mais segura) aos referenciais nos quais me baseio e pelos quais vejo o mundo. Bernard Charlot (2013, p. 39), que dedica grande parte de sua vida à Educação e à pesquisa a fim de compreender a relação com o saber entre alunos e professores, lança uma simples e profunda pergunta: *para que as crianças vão à escola?*

Charlot responde sabiamente, com base em suas pesquisas, que as crianças vão à escola para "passar de ano" ou para "ter um bom emprego mais tarde", contudo poucas vezes esses alunos encontram sentido no que fazem na escola, nos saberes e na atividade intelectual que realizam. De fato, há, conforme o autor, um

"descompasso" entre o que a escola oferece e o que alunos e pais esperam dela, o que só faz aumentar as dificuldades dos docentes (CHARLOT, 2013, p. 41).

Trazendo essa pertinente reflexão do autor para esta atual situação de pandemia, se a escola em "situações normais" já encontrava grande dificuldade em atribuir sentido no que realiza: *e agora, não havendo escola para ir?*

Será que neste tempo, em que nos falta tudo, até o prédio da escola, encontraremos um verdadeiro sentido no que fazemos, tornando a relação do processo de ensino e aprendizagem mais significativa para alunos e professores?

Nesse âmbito, trago outras profundas provocações levantadas pelo pesquisador da Educação John Dewey (apud JACKSON, 2015, p. 29), muito pertinentes neste tempo, podendo nos ajudar a ressignificar a escola e as nossas práticas educativas:

> *Que deve ser algo, seja o que for, para merecer o nome de Educação?*
> *Qual é a natureza da educação sem nenhum adjetivo qualitativo prefixado?*
> *O que é a Educação pura e simples?*
> *Que condições devem cumprir-se para que a Educação possa ser uma realidade e não um nome em um slogan?*

São grandes questionamentos não só para nós, educadores, mas para a toda a sociedade, pois uma resposta à altura a essas questões envolve grandes mudanças conceituais e estruturais. Por essa razão, devem ser construídas e apresentadas propostas de forma coletiva, cada qual em seu contexto de responsabilidade.

Neste momento, como docentes, cabe-nos refletir seriamente sobre o sentido que damos à Educação, isso, sim, é em que deveríamos nos debruçar na atual pandemia. Talvez, a beleza oculta de tudo isso esteja justamente nessa busca pela essência do ato educativo. Talvez, as respostas a essas questões já comecem a despontar neste contexto em que as ausências se fazem tão presentes.

Deve-se pensar profundamente a Educação, como fizeram os estudiosos durante séculos. Trata-se de um pensar com responsabilidade, que implica ação, demonstrando verdadeiro compromisso com as nossas crianças, como nos ensina Hannah Arendt (2014). Se a Educação é uma experiência humana, agora se faz um tempo propício para pensar e para experienciar novas formas de ensinar e de aprender o que, essencialmente, "vale a pena".

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

JACKSON, Philip W. **¿Qué es la educación?**. Tradução de Alcira Bixio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

MUNDO registra mais de 6 milhões de casos de Covid-19, aponta universidade. **G1** - Bem-estar - Coronavírus, 31 maio 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/31/mundo-registra-mais-de-6-milhoes-de-casos-de-covid-19-aponta-universidade.ghtml. Acesso em 31 maio 2020.

REZENDE, Joffre M. **À sombra do Plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

MUDAR O CALENDÁRIO E O FUTURO: A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NA VIDA DE UMA PROFESSORA

Lucila Monteiro da Silva Barros

O ano de 2020, cheio de planos e com uma agenda organizada, acabou sendo o completo oposto do esperado por mim. O ano em que eu finalmente começaria o desejado Mestrado em Educação e o meu primeiro como professora de História, minha primeira formação. Olhando em retrocesso, penso que, talvez, o ano tenha começado me avisando que é impossível ter controle total da vida.

Na primeira semana de janeiro, a minha mãe teve um problema de saúde que me fez adiar os planos de retorno para casa e de início no novo emprego. Lá estava eu, com um *planner* novo, apagando duas semanas de janeiro e modificando as datas, e isso me preocupava, afinal, meus planos se dissolviam. Com a nova ordem iniciada pela pandemia, realizei novas leituras, dentre elas a do livro "O amanhã não está à venda", de Ailton Krenak (2020). Em dado momento desse livro, o autor me proporcionou a seguinte reflexão: "[...] as pessoas acham que basta mudar o calendário. Quem está apenas adiando compromissos, como se tudo fosse voltar ao normal, está vivendo no passado. O futuro é aqui e agora, pode não haver o ano que vem" (KRENAK, 2020, p. 87).

O meu lado romântico gostaria de pensar que este ano, o primeiro da década, está se mostrando um ano de reflexão, um ano para olharmos dentro de nós mesmos e repensarmos tudo o

que nos fez chegar até aqui. Contudo, o meu lado racional me traz à realidade e me recorda de que estamos apenas seguindo o curso da vida que escolhemos viver como sociedade e que devemos, hoje, propor-nos a fazer as mudanças necessárias rumo a uma vida melhor como comunidade. Faz-se necessário repensar todos os âmbitos de nossas vidas, desde a maneira que nos portamos em público aos hábitos básicos de higiene.

Com a escola não seria diferente: o coronavírus impactou e modificou o seu funcionamento, levando a novas reflexões a respeito da função social da escola. Como historiadora e pesquisadora, não posso deixar de pensar historicamente o momento em que vivemos e em como esse período será retratado e deixará uma marca divisora na história. Em entrevista ao portal Universa, da UOL, a historiadora Lilia Schwarcz indica que a pandemia da Covid-19 pode marcar o fim do século XX, citando o historiador inglês Eric Hobsbawm, quem afirmou que o marco final do século XIX foi o fim da Segunda Guerra Mundial. Para Schwarcz,

> O professor de história terá que lidar com o fato de que a pandemia poderá marcar o final de um século e começo de outro, como também conseguiu parar o mundo em tal atividade e com tal rotatividade, e com tanta velocidade. Nós aceleramos muito, e agora tivemos que parar (BRANDALISE e ROVANI, 2020).

Será que este momento marcará, de fato, o fim do século XX? É uma questão a se pensar.

Como sociedade, vivemos um estado de crise permanente que envolve a economia, a Saúde Pública, a sociedade e a Educação e não podemos dividir esses fatores e colocá-los em "caixinhas" separadas, visto que toda atividade humana está conectada. Boaventura de Sousa Santos aponta que "[...] o objetivo da crise permanente é não ser resolvida" (SANTOS, 2020, n.p) e afirma que legitimar a concentração de riquezas e boicotar medidas que visam evitar uma eminente catástrofe ecológica são meios de perpetuar essa crise. Reconhecer que estamos em uma crise total resultante do modo de vida capitalista que, desenfreadamente, abusa do planeta e de pessoas é um primeiro passo para compreender os problemas que enfrentamos nos últimos anos.

A pandemia evidenciou as desigualdades causadas pelo capitalismo. Podemos perceber, pelos jornais, que as populações mais desfavorecidas, como as pessoas em situação de rua, veem-se abandonadas pelas autoridades devido à sua invisibilidade no sistema capitalista (ASSUNÇÃO, 2020). Paralelamente, houve aumento nos casos de violência doméstica contra a mulher ao redor do mundo (BOND, 2020). Observa-se que, conforme trazido por Santos (2020), os grupos mais afetados são mulheres, pessoas em situação de rua, populações periféricas, trabalhadores autônomos, deficientes, refugiados e idosos. Todos eles estão sendo afetados de forma mais incisiva pela pandemia.

O Brasil, em 2019, apareceu como o sétimo país mais desigual do mundo, de acordo com relatório do PNUD (Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento Humano) (RELATÓRIO..., 2019). Outro levantamento, nesse âmbito, apontou que, no Brasil, uma em cada quatro pessoas não tem acesso à internet (TOKARNIA, 2020).

A pesquisa "TIC Domicílios", realizada em 2018, mostra alguns dados sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); aponta, por exemplo, que 67% dos domicílios possuem acesso à internet e que o número de indivíduos que já utilizaram um computador varia de 91% na Classe A para 35% nas Classes D e E, escancarando o abismo da desigualdade social no país (CGI.br/NIC.br, 2018). Esses dados são fundamentais para pensarmos o funcionamento da Educação em tempos de pandemia, em que a solução encontrada para que as escolas e as universidades continuem funcionando foi a maneira remota, por meio de acompanhamento e de aulas em modalidade on-line.

Como educadores, lidamos com todas as situações e configurações familiares nas quais nossos alunos estão inseridos, desde famílias em que as crianças são criadas pelos avós, pelos pais, somente pela mãe, entre outras configurações; núcleos familiares que possuem apenas um computador pessoal e celular com acesso à internet ou nada disso; de uma mãe com seu celular tendo de se desdobrar para acompanhar as atividades remotas de seus 3 filhos. As situações que presenciamos são diversas e particulares em cada contexto, na maioria das vezes, denunciando as desigualdades sociais presentes em uma mesma turma, em uma mesma escola.

Ao ouvir relatos de colegas educadores sobre a realidade de seus alunos, em escolas públicas periféricas, deparo-me com a minha realidade de professora em escola particular, onde alunos possuem acesso à internet e têm computadores para realizar as atividades remotas, além de dominarem essas novas tecnologias brilhantemente. A pandemia trouxe à luz todos os problemas resultantes da crise permanente que o capitalismo impõe para que esse sistema continue a ser alimentado e, agora que adentramos o lar dos educandos/alunos, podemos notar de um modo único a realidade de cada um.

Além dessa problemática, podemos perceber como o desenvolvimento tecnológico não foi acompanhado pela escola tradicional, a qual segue o mesmo modelo desde o século XIX. Quando a era da informática, em fins dos anos 1990, finalmente chegou ao ambiente escolar, começou-se a questionar se os educadores estariam preparados para acompanhar e incorporar a nova tecnologia como um instrumento para auxiliar suas aulas.

Recordo-me de haver aulas de informática nas escolas (particulares) em que estudei, mas poucos professores das outras disciplinas atualizavam suas aulas para incorporar tais práticas, como com a utilização de Datashow — alguns preferiam, já na metade dos anos 2000, utilizar o retroprojetor e a televisão. Agora

que estou a caminho de concluir minha formação como pedagoga, percebo essa grande falha na formação dos professores em não inserir (ou inserir pouco) as TICs.

Apesar de existirem programas de introdução à informática na Educação brasileira desde a década de 1970, aperfeiçoados de acordo com as novas tecnologias de cada contexto, a falta de preparo dos profissionais faz com que, por praticidade, prefiram utilizar o combo giz-quadro verde. Seja por falta de meios da escola ou de intimidade do educador com a tecnologia, enfrentamos dilemas, como lidar com uma escola sem conexão com a rede de internet, ou com falta de equipamento em sala, ou sem inserir a tecnologia no planejamento, havendo o acompanhamento do conteúdo em apenas 50 minutos por 40 alunos.

No novo contexto em que estamos inseridos desde fevereiro de 2020, 177 países estão ou estiveram com as escolas totalmente fechadas e mais de um bilhão de estudantes foram afetados (UNESCO, 2020). No Brasil, são mais de 52 milhões de estudantes prejudicados com aulas suspensas, o que traz à tona dois alertas: a questão do Ensino a Distância (EAD) na Educação Básica e a do ensino domiciliar. A regulamentação do ensino domiciliar, discutida no ano de 2019, ganhou força no momento da pandemia, em que as crianças não estão frequentando as escolas, da mesma forma que a modalidade EAD.

O discurso liberal se aproveita da epidemia para tentar reforçar e impor essas modalidades de ensino. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 438) remetem ao papel importante do discurso de crise permanente para que sejam feitas reformas educacionais, por exemplo, e afirmam que "[...] o uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos é outro aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais".

Precisamos estar atentas e atentos quanto aos discursos que surgiram e ainda surgirão na nova ordem mundial diante do co-

ronavírus. Esses discursos defenderão com "unhas e dentes" o sistema capitalista e o colocarão como mais uma vítima da pandemia, como estratégia para assegurar a manutenção do *status quo* social. O discurso neoliberal é um discurso falido, que nos afasta na condição de humanos vivendo em um mesmo planeta. É o tipo de discurso que afirma que a economia não pode parar mesmo em meio a milhares de mortes, que invalida os idosos e os pobres ao colocar que vão morrer algumas pessoas, sim, "faz parte".

Recentemente, deparei-me com a seguinte afirmação de um empresário do ramo de investimentos, em notícia da Folha:

> Acompanhando um pouco os nossos números, eu diria que o Brasil está bem. Nossas curvas não estão tão exponenciais ainda, a gente vem conseguindo achatar. Teremos uma fotografia mais clara nas próximas duas a três semanas. O pico da doença já passou quando a gente analisa a classe média, classe média alta. O desafio é que o Brasil é um país com muita comunidade, muita favela, o que acaba dificultando o processo todo (MOURA, 2020).

Essa declaração me causou um sentimento de revolta tão grande, por inúmeros motivos. Primeiro, as pessoas são colocadas como números e gráficos para esse sistema. Quando se morre uma pessoa por conta do vírus, o que se busca saber, a princípio, é a idade dela e se tinha problemas anteriores de saúde, afinal, o próprio presidente da República afirmou que morriam apenas velhos e pessoas com problemas anteriores. Parece que se perderam a sensibilidade e a noção de que são pessoas que estão morrendo.

A segunda questão que me tocou é a indiferença quanto à desigualdade social, já que a impressão que a declaração passa é que a existência de comunidades e de favelas é apenas um grande problema e não se questionam as causas nem são considerados humanos quem habita esses lugares. Vê-se como um bolo só e muito distante da realidade de classes média ou alta,

em que se situam as vidas que parecem importar. Logo, se as classes média e alta estão bem, o mundo vai bem e não importa a situação das periferias.

Na mesma notícia, datada da primeira semana do mês de maio, podemos ler que o Brasil atingiu mais de 7 mil mortes em decorrência do coronavírus, com mais de 100 mil casos registrados da doença. Finalizo a escrita deste texto em 21 de maio de 2020, quando o Brasil já atingiu o marco de mais de 20 mil vidas levadas em decorrência do vírus[1]. É assustador a mim perceber que o dinheiro, a economia importam mais que a vida de seres humanos. Ailton Krenak tem completa razão quando afirma:

> Governos burros acham que a economia não pode parar. Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação (KRENAK, 2020, p. 72).

Ademais, uma questão que "martela em minha cabeça", tenho certeza de que, também, na cabeça de muitas pessoas, é se algo mudará daqui para frente. Mudaremos nossa concepção de sociedade? Estaremos mais unidos? Tornar-nos-emos mais empáticos com as dificuldades do próximo? A escola que conhecemos será transformada? Os discursos que defendem uma escola segregadora prevalecerão? Aprenderemos a utilizar mais o pronome "nós" em vez de usar tanto o "eu"? Honestamente, não consigo me manter otimista e pensar que aprenderemos com isso, pois pandemias e surtos de doenças contagiosas aconteceram no último século e nada mudou. A escola permaneceu do mesmo jeito.

Pessoalmente, essa nova experiência de atividades de estudos remotas me deixou, como aluna e educadora, com mais saudade da sala de aula, do quadro verde e do giz, das relações com

1 Os números atuais de mortes e de casos registrados no Brasil podem ser acompanhados pelo site: https://www.worldometers.info/coronavirus/country/brazil. Último acesso em: 21 maio 2020.

os colegas e das trocas nos ambientes da escola e da universidade. Eu nunca havia parado para pensar nessas pequenas trocas humanas diárias que agora fazem tanta falta. Atualmente, estou trabalhando de maneira remota em minha casa com outra pessoa que está trabalhando da mesma forma, com um gato, um cachorro, vizinhos que adoram fazer barulho em meu horário de aula e uma internet com conexão, por vezes, instável.

Não posso dizer que está fácil trabalhar dessa forma. Sinto falta de meus alunos e de olhar em seus olhos e conversar sobre curiosidades da História e do cotidiano. Essas atividades remotas foram a solução encontrada na pandemia para continuarmos ensinando, aprendendo e, ainda, termos um mínimo de troca possível com nossos alunos e colegas, mas sejamos realistas: essa solução não engloba todos na realidade.

A poeta Wislawa Szymborska (2011), em seu poema "Filhos da época", lembra-nos de que tudo é político, "[...] versos apolíticos também são políticos" e "[...] o que você diz tem ressonância". Acredito que, como educadores e seres políticos, é nosso dever buscar a construção de um sistema educacional gratuito, laico, público e universal, que atenda às necessidades da população brasileira, de acordo com o contexto no qual estamos inseridos. Precisamos repensar a Educação, visto que ainda seguimos modelos seculares dentro das escolas. É necessário realizarmos o movimento de reflexão sobre o tipo de Educação que desejamos para as gerações futuras, principalmente no contexto atual de ascensão do conservadorismo no Brasil. Carecemos de ousar no que desejamos para o futuro, para o ensino pós-pandemia. Finalizo este capítulo com as palavras da professora Carlota Boto (2020): "É preciso experimentação. É preciso ter a coragem de criar. E para criar, há de se romper com certezas presumidas e verdades pressupostas".

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Clara. População de rua em São Paulo e o coronavírus: 'Não pegamos porque somos invisíveis'. **Rede Brasil Atual** - Cidadania, 04 abr. 2020. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/04/populacao-de-rua-coronavirus-somos-invisiveis/. Acesso em: 04 maio 2020.

BOND, Letycia. SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante pandemia. **Agência Brasil** - Cidadania, 20 abr. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contra-mulher-aumenta-449-durante-pandemia. Acesso em: 04 maio 2020.

BOTO, Carlota. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/. Acesso em: 30 maio 2020.

BRANDALISE, Camila; ROVANI, Andressa. 100 dias que mudaram o mundo. Para historiadora Lilia Schwarcz, pandemia marca fim do século 20 e indica os limites da tecnologia. UNIVERSA. **UOL**, 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/coronavirus-100-dias-que-mudaram-o-mundo/#100-dias-que-mudaram-o-mundo. Acesso em: 05 maio 2020.

CGI.br/NIC.br. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros** - TIC Domicílios, 2018. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM. Acesso em: 05 maio 2020.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. [E-book]. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MOURA, J. Pico de Covid-19 nas classes altas já passou; o desafio é que o Brasil tem muita favela, diz presidente da XP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 maio 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/brasil-esta-indo-bem-no-controle-do-coronavirus-e-pico-nas-classes-altas-ja-passou-diz-presidente-da-xp.shtml. Acesso em: 05 maio 2020.

RELATÓRIO do PNUD lança luz sobre nova geração de desigualdades. **Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento Humano**, 09 dez. 2019. Disponível em: https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/condicoes-de-partida-podem-determinar-desigualdades-no-futuro--r.html. Acesso em 04 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SZYMBORSKA, W. **Poemas**. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. **Agência Brasil** - Economia, 29 abr. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet. Acesso em: 04 maio 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). COVID-19 *Educational Disruption and Response*. **UNESCO**, 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 04 maio 2020.

RELATO A PARTIR DE UMA ESCOLA NÃO-TRADICIONAL: VIVENDO A QUARENTENA[1]

Luis Henrique Mioto

Estou sentindo de perto, como educador colaborador e como pai de um educando, os caminhos que a escola não-tradicional **Tiê** vem criando neste momento de pandemia e de educação remota. As propostas pedagógicas dessa escola são inovadoras e distantes do modelo tradicional em seus princípios. Em momentos de crise e de isolamento físico, conhecer esses princípios pode inspirar muito os professores de outras escolas, pode apresentar aberturas em um contexto tão difícil, no qual todos estamos imersos.

Para os educandos, educadores e pais dessa escola, não está sendo fácil se adequar a esta fase que vivemos. No entanto, os seus princípios pedagógicos, com foco na autonomia do educando, e de organização coletiva facilitam a adequação dos vários dispositivos educacionais a este momento turbulento. Este texto, então, apresenta brevemente esses dispositivos e as dificuldades.

A escola aqui analisada é o **Instituto Tiê**[2], existente desde o ano de 2016, localizada no município de Ilhabela (SP). Escreverei a partir de minha percepção pessoal, mas incluirei, também, as falas de alguns educandos[3] e de educadores.

1 Este texto faz parte do processo da pesquisa de Doutorado, a qual tem como tema as "escolas não-tradicionais", sob orientação da professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira. No Mestrado, pesquisei o conceito e a prática da "pedagogia tradicional" presentes na Educação brasileira, sob orientação da professora Leoni Maria Padilha Henning, resultando na dissertação "Navegando no emaranhado do paradigma pedagógico tradicional: desafiando modelos explicativos".
2 Página oficial da Escola Tiê na internet: https://www.institutotie.com/.
3 Não revelamos os nomes dos educandos por cuidado ético.

A INSISTÊNCIA NO TRADICIONAL

Tendo conversado com vários educadores amigos que estão em atuação em escolas de estrutura curricular e pedagógica mais tradicional, noto um complicado e pesado presente para os educandos e educadores. Em sua maioria, os educadores relataram que têm trabalhado muito mais, preparando as aulas, pesquisando os conteúdos a serem repassados aos educandos, elaborando atividades, adaptando-se às linguagens das plataformas virtuais, fundindo seu trabalho ao interior do próprio lar.

A maioria das escolas públicas, neste contexto, tem mantido os horários dos encontros remotos como nos "turnos" das aulas presenciais, os alunos e os professores se mantêm on-line por cerca de cinco horas diárias: professores dando aulas e educandos recebendo os conteúdos e fazendo os exercícios.

As estratégias educacionais, as plataformas, os horários de aula têm sido definidos pelos órgãos oficiais, com pouca escuta dos educadores nessa construção, e os educandos são pouco ou nada ouvidos sobre a situação. Um educador amigo apontou a sensação de angústia ao cumprir um papel de "justificar os dias letivos" e ao atender a uma função burocrática de "fechar o bimestre" e de "registrar os conteúdos que estão sendo passados".

Nesse aspecto, apontamos que, no estado do Paraná, por exemplo, foi anunciado pelo próprio Governo que, neste momento, apenas 40% dos estudantes da rede pública do estado estão conseguindo acessar plenamente as plataformas e certa de 20 mil educadores nem realizaram o cadastro nas plataformas indicadas. Na visão da diretoria do APP Sindicato, isso se dá pela falta de acesso à internet de boa qualidade e pela falta de aparelhos remotos adequados aos educadores e educandos, além do fato de que os professores não tiveram formação adequada para ministrar o ensino remoto e milhares de famílias não estão preparadas para acolher essa demanda de colaboração no processo de ensino de seus filhos em casa[4].

4 Informações disponíveis em: www.appsindicato.org.br. Acesso em: 08 maio 2020.

Aprofunda-se, então, a necessidade urgente de repensar o modelo didático, o próprio sentido da escola na vida desses alunos na situação em que nos encontramos. Porém, parece-nos que permanece a insistência pelas bases do modelo didático, mantendo-se a forma desenvolvida nas escolas pré-pandemia: **aulas; homogeneização dos conteúdos; centralização da pesquisa e imposição dos conteúdos partindo do educador e da instituição, não dos educandos; seriação dos educandos; hiperespecialização das disciplinas; hierarquia professor-aluno; monodocência; mínima relação afetiva entre todos.**

Ou seja, mesmo todo o contexto social e de vida estando completamente diferente, parece haver uma obstinação pelas tradicionais bases didáticas. Mesmo as aulas acontecendo remotamente, as bases didáticas continuam as mesmas, tradicionais. Qual inovação surgiu, o território virtual?

Não seria o momento de repensar essas bases? De afrouxar os nós que estancam as transformações pedagógicas? De experimentar o verdadeiramente novo? De apostar mais na autonomia dos educandos? De ouvir mais pais e jovens sobre suas dificuldades e suas reflexões, sobre como pensam o processo educacional? De tirar o professor do isolamento das aulas em monodocência?

***

É importante apontarmos, brevemente, algo crítico: o tradicional disfarçado de "inovação". Esse modelo remoto de educação tem sido veementemente apresentado como "inovação pedagógica" nos discursos das atuais grandes empresas do ramo de *business* da Educação, conhecidas no mercado pelo apelido de *EdTech* (Google, Fundação Lemann, Evobook, Kroton, Imaginie, entre tantas). Têm surgido inúmeras ferramentas e plataformas educacionais on-line e têm crescido imensamente os cursos EAD advindos dessas empresas.

O discurso desses empreendedores é que as *EdTech* são o "futuro da Educação", a "inovação". Porém, esse grande ramo de negócios, vendido como "inovação educacional", mantém a base tradicional do que é educação, apenas travestida de alta-tecnologia. Não confundamos, portanto, *inovação de tecnologia da informação* com *inovação pedagógica*.

Neste momento, a Educação está sendo forçadamente alocada para espaços on-line e tem atraído tais empresas, tem as feito lucrarem muito e tem reverberado o discurso mercadológico da "inovação educacional" por meio das tecnologias on-line, as quais se tornam cada vez mais vultosas.

"Temos ganhado 2 milhões de usuários no *Google Meet* por dia durante a quarentena. Esse é o produto do Google que mais cresceu neste ano", afirma Javier Soltero, vice-presidente da divisão corporativa G-Suite, da Google, quem continua:

> O que vamos levar de lição depois da quarentena é que podemos realizar muitas atividades sem precisar estar fisicamente no mesmo lugar. Saberemos o quanto um banco, uma escola ou uma emissora de TV pode funcionar à distância (AGRELA, 2020[5]).

O conceito de "inovação" que esses discursos de *marketing* trazem disfarça o interesse dessas grandes corporações empresariais no imenso nicho de mercado que a educação das crianças e dos jovens está se tornando. Este momento de isolamento nos empurra cada vez mais para esse bloco de ferramentas e de plataformas dessas grandes empresas, que, pós-pandemia, buscarão manter e ampliar esses novos vínculos que estamos criando forçosa e inevitavelmente com elas.

5 AGRELA, Lucas. Google parte para cima da Zoom e libera app de videoconferência de graça. **Revista Exame** - Tecnologia, 29 abr. 2020. Disponível em: https://exame.abril.com.br/tecnologia/google-parte-para-cima-do-zoom-e-libera-app-de-videoconferencia-de-graca/. Acesso em: 15 maio 2020.

PRÉ-PANDEMIA: OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE UMA ESCOLA NÃO-TRADICIONAL

A escola Tiê faz parte de um instituto de caráter privado sem fins lucrativos. Ela contempla o Ensino Básico e Fundamental I[6], com poucos educandos (menos de 30). Ademais, ela funciona de maneira coletiva, sua gestão e seus caminhos são debatidos e definidos em reuniões semanais entre os educadores e pais/mães/responsáveis dos educandos. As ações práticas de cuidado e de manutenção da escola são realizadas pelos diversos *Grupos de Responsabilidades* (GR) e *Comissões*, constituídos por famílias, educadores e educandos. Existem assembleias semanais dos educandos, para troca, escuta e tomada de decisões, a fim de confeccionar os combinados gerais.

O sustento financeiro se dá por meio de mensalidades pagas pelos familiares, por projetos e doações de apoiadores. A coordenação das finanças é coletiva, cuidada por alguns familiares que compõem a *Comissão do Financeiro* da escola, existe também uma *Comissão de Captação de Recursos.*

Inspirada nas escolas e nos educadores de pedagogias ativas, democráticas e libertárias, a escola Tiê não tem aulas, salas de aulas, turmas nem provas, e os encontros educacionais não se dividem em "disciplinas".

O Tiê tem o aspecto de uma grande casa, com quintal com grama, horta, árvores e brinquedos. Há uma cozinha sempre acessível para todos (educandos, educadores e famílias); uma grande sala ao centro e outras salas que são utilizadas de acordo com a demanda do dia para as reuniões e os estudos. Têm-se uma biblioteca, com confortável espaço de leitura, criada e or-

6 Participam do Tiê, também, alguns adolescentes em idade que se incluiria no Ensino Fundamental II, porém participam em regime de complemento à "desescolarização" que seus familiares adotaram para o adolescente.

ganizada pelos próprios educandos com ajuda das famílias e dos educadores; um espaço onde funciona um brechó, para trocas e vendas de roupas entre a comunidade; uma sala específica para as crianças menores da "Educação Infantil"[7], com grandes portas abertas para o quintal (na realidade, as crianças dessa fase ficam muito mais no quintal que dentro dessa sala). No mais, os familiares entram no espaço livremente e acompanham os encontros se tiverem interesse.

As crianças e os adolescentes desenvolvem seus próprios *roteiros de estudos* individuais, que são confeccionados e repensados constantemente com a colaboração de um educador/tutor. Esses roteiros são elaborados a partir de um tema de interesse do educando ou de um grupo de educandos. A partir deles, os educandos realizam suas pesquisas, tendo apoio dos educadores/tutores em sugestões de pesquisa e de reflexão. Conforme os educandos desenvolvem e aprofundam suas pesquisas, seus questionamentos e desenvolvem novos interesses, os educandos reorientam seu percurso, revendo seus roteiros de pesquisa[8].

Os educadores/tutores não realizam a pesquisa pelo educando, deixam-no desenvolver a pesquisa e seus percursos. Eles acompanham os educandos auxiliando na confecção dos seus roteiros, atentos às demandas, aos afetos e às aspirações dos educandos; refletem junto os caminhos da pesquisa, colaboram problematizando; fomentam a curiosidade e o questionamento; evitam "transmitir" saberes; cobram que os educandos cumpram os seus próprios roteiros, vistoriando-os; mediam conflitos; dialogam sobre as dificuldades; e observam se tais roteiros estão contemplando os saberes básicos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

7 Até a idade de 5 anos aproximadamente. Porém, o entendimento dos educadores para definir quem faz parte desse grupo não é o fator "idade", mas a **autonomia** das crianças.
8 Anexamos, a título de exemplo, dois Roteiros de Estudos de educandos do Tiê, ao fim deste texto. Ver **Anexo 1**.

Os processos individuais de pesquisa acabam se entrelaçando, em sua maioria, com um tema de interesse de outras pessoas, isso gera um **grupo de estudos**, que se constitui um agrupamento de educandos e de educadores (e até de colaboradores externos) para pesquisar sobre o assunto em comum. Porém, continuam presentes nos **grupos de estudos** os **roteiros de estudos** individuais acompanhados pelos tutores. Para surgir um grupo de estudos, basta qualquer uma das pessoas que pertencem à comunidade do Tiê sugerir e os interessados aderirem.

Entendo que a base pedagógica do Tiê não são as "aulas" ou os "conteúdos das disciplinas", mas a **auto-organização** do educando. O principal não é o educando "adquirir" certos conhecimentos curriculares repassados pelo professor, mas aprender a cuidar da auto-organização de seus próprios estudos e a pesquisar autonomamente. O conhecimento que esse processo gera é consequência desse processo de gestão da sua pesquisa (que parte de um tema de seu próprio interesse).

Outro dispositivo são as **oficinas**. Ofertadas por períodos breves e esporádicos, partem de membros da comunidade que querem livremente partilhar os seus saberes com a comunidade por um tempo. Trazem temas múltiplos: fotografia, culinária, escrita criativa, crochê, marcenaria etc. Participam livremente das oficinas os educandos, os educadores e os familiares que tiverem interesse.

Mais um dispositivo interessante é o "**Plantão de matemática**". Em um período específico da semana, uma das educadoras fica de plantão à disposição dos educandos que tenham interesses em desenvolver algum estudo em matemática.

Não há divisão em "seriação" ou em "turmas fixas de alunos". No Tiê, não existem "séries" definidas pela idade, mas um conceito de **fases** dos educandos definidas pelos seus graus de autonomia. Cada indivíduo é avaliado como estando em uma dessas fases: *Iniciação 1, 2 e 3*, *Desenvolvimento* e *Aprofundamento*,

sendo que cada uma delas lhes dá direitos e graus de liberdades maiores na gestão de seu tempo e nas tomadas de decisão dentro da comunidade. Há uma tabela de definição dessas fases que os educadores desenvolveram, anexamos ao final de nosso texto (ver **Anexo 2**).

As crianças e os jovens estão quase todo o tempo em contato, circulando pela escola. Os espaços onde se dão os encontros dos grupos de estudos são fluidos, definem-se de acordo com a organização coletiva do espaço da escola, em diálogo. Não há, em nenhum momento, salas de aula com cadeiras enfileiradas.

No Tiê, há quatro **educadores fixos**, sendo uma educadora exclusivamente voltada para o grupo de crianças menores, três educadores (duas mulheres e um homem) se revezam nos processos educativos das crianças e dos adolescentes. A escola conta, ainda, com os **educadores colaboradores** (que comumente são os próprios familiares[9]), os quais coordenam **oficinas** e participam dos **grupos de estudos**; e com três **estagiárias**, que mantêm a participação por um tempo breve.

Os encontros presenciais na escola aconteciam (antes da pandemia) somente em um período, na parte da manhã. Incluo aqui um texto escrito por uma educanda, no ano passado, a respeito de como ela sente o processo educacional do Instituto Tiê. O texto foi escrito de forma autônoma e publicado nas redes sociais da escola:

> *Oi, meu nome é Nina, eu tenho onze anos e estudo em uma escola alternativa. Eu imagino que você não saiba exatamente como minha escola funciona (porque grande parte das pessoas não sabe), e eu gostaria que as pessoas conseguissem ter uma ideia melhor sobre a minha, então decidi no meio do nada explicar. O nome da escola é Instituto Tiê, lá você pode escolher sobre o que você quer estudar, e com quem (qual educador). Na minha escola nós temos liberdade de escolha, e sempre somos escutados. Podemos dar nossa opinião, e dizer sobre o jeito como gostaríamos que as coisas fossem feitas dentro da escola. Não, não é só porque sou do grupo dos mais velhos, todos participam das assembleias e ajudam a tomar decisões. A escola se baseia em que a liberdade requer responsabilidade. Temos tutorias uma vez por semana, onde sentamos com nosso tutor e organizamos o que eu estudarei pela semana. Conversamos e ajustamos o que achamos importante fazer para avançar, aí que entra a parada da liberdade e responsabilidade, a gente (eu e meu tutor) definimos o que eu estudarei (sozinha) pelo resto da semana, o que requer muita confiança da parte do tutor, e muita responsabilidade da parte do aluno. Mas se o aluno não faz o que se comprometeu perde privilégios, tem que ficar sendo monitorado para ver se está fazendo o que deveria, de vez em quando até tem que fazer tutoria acompanhada pelos pais ou responsáveis. Neste semestre estou trabalhando com um conceito de jornal revista que batizei de Athena, neste jornal/revista eu falo sobre diversas coisas como: livros, filmes, séries, receitas, e outras muitas coisas. Eu gosto de estudar… mas também porque não gostaria? Eu que escolhi o que queria fazer. Se eu gosto da oficina de matemática, não eu não gosto. Agora você deve pensar: Garota doida, se ela não gosta então porque ela faz? É simples, porque eu entendo que é importante. Quando penso em Tiê eu penso em família, o Tiê é como uma expansão da minha família. Eu amo muitas mães e pais do Tiê como meus próprios. Minha relação com os professores… bem é algo bem peculiar, a única pessoa que eu só conheço pelo Tiê foi a Lígia, todos os outros foram amigos, amigos antes de todos serem educadores, e apenas educadores antes de serem família. A gente briga, se abraça, se beija, chora, discorda, se arrepende, se desentende, se re-entende. Mas no fundo, por mais que eu fale que não aguento mais, eu sempre aguento porque eu sempre volto no dia seguinte para tentar me entender com quem briguei/me chateei. A verdade é que não consigo imaginar minha vida sem o Tiê, porque eu sou o Tiê também. Parece algo super brega, e meio puxa saco na parte que digo sobre os educadores, mas é isso, é isso que sinto, é isso que penso, mas geralmente não falo. E aí… você acha que agora entende o Tiê? Pode ter certeza que não entende, esta é só a pontinha do "iceberg". Agora acho que a pergunta que não quer calar é: Por que será que Nina parou em uma segunda feira a noite, depois de uma longa aula de circo, pegou seu computador e começou a escrever este texto sobre o Tiê? A resposta é simples, porque deu vontade!*

9 Eu mesmo faço parte do grupo de estudos "Filosofia e Cinema" (que é composto por 3 pais, 1 educador e 3 educandos) e coordeno uma oficina de "Escrita Criativa" (participam 3 educandos).

REINVENTANDO OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NA PANDEMIA

As "aulas" do Tiê não pararam neste momento de isolamento físico, porque nunca existiram aulas no Instituto. Quero afirmar com isso que os próprios dispositivos que apostam na autonomia dos educandos na escola presencial garantiram que os educandos não tivessem grande impacto ao terem de realizar atividades de forma autônoma em casa[10].

Segue trecho do relato da educadora Flora Zinneck de Albuquerque. Conversamos por mensagens de áudio via aplicativo *WhatsApp*:

> *Mantivemos os encontros de* ***grupos de estudos****, nos encontrando uma vez por semana, via* Zoom *[plataforma de reuniões* on-line*]. A partir dos encontros, geramos os* ***roteiros dos estudos*** *para que as crianças, ao longo da semana, fossem desenvolvendo. Além dos grupos de estudos, a gente manteve algumas* ***rodas de discussão****, as rodas das meninas, dos meninos... Montamos uma roda de "atualidades", porque achamos que era importante que a gente falasse, principalmente com as crianças maiores, que tivéssemos um momento de encontro e troca para falar sobre o que está acontecendo, sobre sentimentos. Bom, a gente buscou manter as coisas que neste momento fizessem sentido e fossem bacanas de manter. Ao longo do percurso, as coisas foram mudando, principalmente em relação a grupos de estudos. Alguns grupos que tinham definido temas antes da quarentena agora, durante a quarentena, foram mudando esse percurso, então os temas durante a quarentena talvez passaram a não fazer tanto sentido, então a gente reviu e repensou isso. As* ***oficinas****, algumas delas que a gente também viu sentido de agora manter, a gente manteve, a oficina de matemática, a oficina das Letras Livres, a oficina de Escrita Criativa, algumas oficinas.*

10 Importante lembrarmos o privilégio, é claro, do pleno acesso que todos os educandos e educadores do Tiê têm aos instrumentos materiais para aulas on-line. Como citamos no começo deste texto, essa não é a realidade de grande parte dos brasileiros.

Os roteiros e as atividades são compartilhados entre os educandos e os educadores via *Google Drive* e *Google Docs* (aplicativos de armazenamento e de compartilhamento de arquivos on-line). Esse compartilhamento entre todos tem sido muito proveitoso do ponto de vista didático-pedagógico, todos temos acesso aos materiais que educandos e educadores confeccionam ao longo dos encontros, ótimo para avaliarmos nosso caminho de pesquisa coletiva e termos memória do processo educacional. As oficinas, as reuniões e as rodas de conversas estão ocorrendo via plataformas de videoconferência: *Zoom*, *Google Meet* e *Google Hangouts*.

Nesse contexto, pedi para três educandos escreverem a mim como estavam se sentindo nesse novo esquema adaptado de educação remota. Um deles escreveu incisivamente: "*Fazemos as mesmas coisas, mas com os encontros sendo on-line*". Essa fala demonstra o pouco impacto da transição, mas não é tão simples assim, como descreve a educadora Flora:

> *Acho que as famílias estão apoiando bastante, mas existe uma dificuldade, que tem a ver com a didática, dificuldade que é pedagógica. Por exemplo, quando eu elaboro um roteiro de matemática, sinto que muitas famílias têm dificuldade de ajudar as crianças a fazer, porque as pessoas, muitas das vezes, também não aprenderam desse jeito. Na matemática, a grande maioria das pessoas aprenderam na escola uma matemática bem mecânica, de pouca construção de conhecimento, de mais técnica. Então, quando tem um roteiro de estudos que tem todo um processo de construção desse conhecimento, as famílias têm bastante dificuldade de ajudar as crianças, e eu não tenho conseguido estar próxima delas para conseguir dar esse apoio sempre.*

Uma educanda respondeu por e-mail:

> *Agora com essa doença Covid-19 que todo mundo está de quarentena eu estou achando melhor de estudar em casa, porque eu faço os estudos no computador e eu não fazia isso antes. Resumindo o que eu escrevi, o Tiê na minha opinião foi pra*

melhor porque eu gosto muito de eletrônico e prefiro fazer coisas pela internet. Mas eu estou com saudades de ficar com os pequenos [...], também estou com saudades de brincar com os meus amigos no Tiê, tenho saudades dos lanches, estou com saudades de fazer meditação, de tirar dúvidas na hora, de fazer culinária com o pai do Sidarta, de ajudar quem precisa no Tiê e de ler na biblioteca, e etc.

Um dos pontos principais, em meu entendimento, que garantem que o processo educativo do Tiê tenha conseguido continuar sem grande turbulência e conflito é o seu próprio princípio pedagógico. Não se educa para fins burocráticos ou para acúmulo de conteúdo, mas para **o desenvolvimento da autonomia do educando quanto à gestão de seu tempo e de seu processo de aprendizagem.**

Mantendo esse princípio nas definições das atividades pedagógicas, foi possível manter as bases do processo educacional do Tiê. Claro, com grandes dificuldades e perdas, principalmente nos acompanhamentos e nas avaliações pedagógicas, conforme assinala a educadora Flora:

*Acho que a gente tem menos elementos de **avaliação** que tínhamos e temos outros. Acho que este momento da quarentena exige uma presença maior da família nesse processo de ajudar a criança a desenvolver essa autonomia da organização, da pesquisa, do estudo. O que a gente fazia bastante nesse sentido lá no Tiê, agora, as famílias precisam estar mais próximas para conseguir dar esse apoio. Nós, educadores, seguimos nos reunindo, agora a gente está fazendo uma vez por semana e a gente segue falando sobre as crianças e as famílias e pensando em estratégias. Então, eu sinto que, neste momento, pensando em **avaliação**, acho que a gente tem menos elementos para conseguir, porque a gente consegue observar menos, temos menos tempo de presença com eles, então a gente não consegue observar as resoluções de conflitos, por exemplo, ou a socialização. [...] Eu sinto falta. No esquema do Tiê, as crianças têm um roteiro de estudo que a gente desenvolve ao longo do encontro e isso é uma coisa que eu não tenho conseguido manter com elas tão bem. Eu sinto que, quando a gente está junto, não remotamente, as intervenções são melhores, eu consigo auxiliar melhor as crianças estando ali junto, consigo tirar aquela dúvida de matemática ou inserir um novo conteúdo, isso tem sido, para mim, difícil. Embora a gente troque sobre o que eles pesquisaram, eu gosto mesmo quando a gente está junto.*

Outra educanda escreveu por e-mail sobre as dificuldades:

É muito difícil estudar em casa. Tudo e todos são uma distração o tempo todo. Você precisa de toda a sua concentração para não perder o foco. Eu falo com a minha tutora para definir as minhas tarefas, com a loucura da quarentena, as coisas estão ficando mais largas e sem um prazo de entrega como normalmente.

Neste momento, também ponto fundamental para a organização da escola é a característica de **comunidade**, de **escuta** constante entre os membros para refletir sobre os rumos da escola.

*Sinto também que, no esquema do Tiê, isso tudo é mais fluido. Não é uma coisa que está pesada. Não sobrecarrega e isso entendo que acontece porque a gente definiu **todos juntos**, o que acho que é uma coisa bem importante, de entender quais são as nossas demandas e necessidades além da escola, o que de fato faz sentido a gente fazer neste momento. Tanto que, ao longo do percurso, alguns grupos de estudos foram mudando o tema que, neste momento da quarentena, talvez não fizesse sentido ficar fazendo. [...] Um grupo começou a estudar, por exemplo, sobre as pandemias que já tiveram no mundo, na Europa, a Peste Negra e estão estudando agora a Covid-19, Tentando adequar para que as coisas façam sentido para todos, para as crianças, para educadores e para as famílias (Educadora Flora Zinneck de Albuquerque, grifo nosso).*

Isso ajuda a compreender as realidades do interior de cada lar e de cada família, ajuda os educadores a colocarem as suas dificuldades e a dialogarem possibilidades, ajuda a escutar o edu-

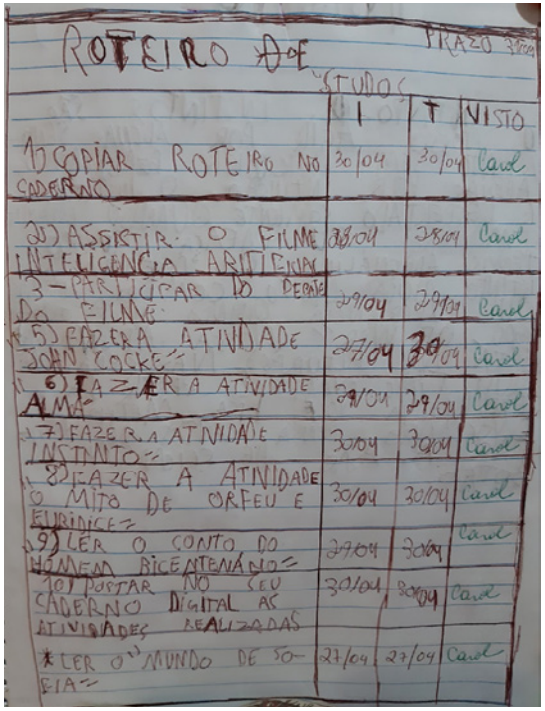
cando nas angústias e no que faz sentido para o seu processo educativo neste tempo.

Como pai, sinto-me acolhido e realmente em diálogo com toda a comunidade da escola. Por ser um grupo pequeno — se comparado com outras escolas —, esse processo de escuta de todos se torna viável e fundamental. Isso nos faz pensar: qual a razão das escolas públicas serem constituídas de espaços tão grandes e com comunidades tão numerosas? Pequenas escolas, mesmo com recursos estruturais mais simples, possibilitariam uma maneira de existir mais comunitária, com mais escuta e diálogo.

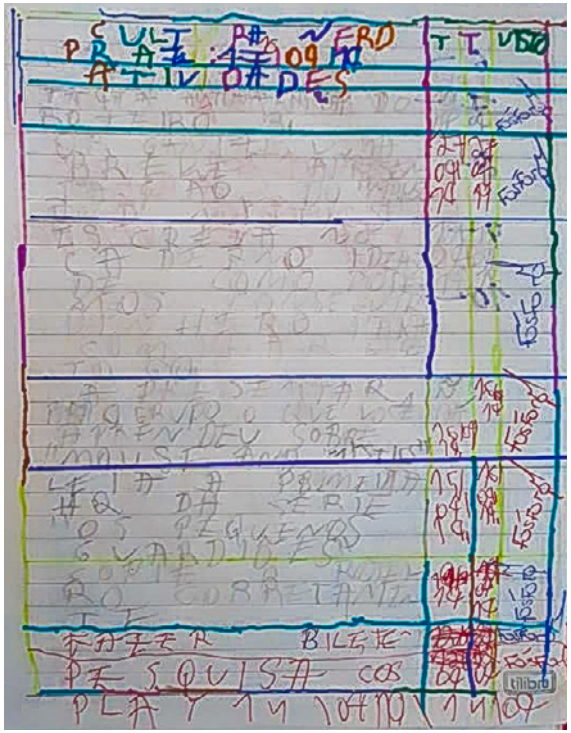
Por que não aproveitamos este momento de crise para experimentarmos mais nossas propostas didáticas? Por que não apostar mais na autonomia dos educandos, visto que agora, necessariamente, precisamos contar com isso?

ANEXOS

Anexo 1 – Alguns roteiros de estudos[11]



11 O "visto" da atividade, comumente feito pelos educadores na educação presencial, está sendo feito por pais/mães/responsáveis em casa.



Anexo 2 – Planilha de definição das diferentes fases dos educandos

Objetivo	Iniciação 1	Iniciação 2	Iniciação 3	Desenvolvimento	Aprofundamento
Fazer o planejamento	- Planejamento oral e coletivo. -Educadorx organiza coletivamente utilizando material de apoio.	- Planejamento escrito ou colado, realizado com o auxílio dx educadorx. - Início da reflexão dos horários, necessita de auxílio para organizar os horários das atividades. - Necessita de autorização para realizar alteração de plano.	- Planejamento escrito com maior autonomia, educandx necessita menos o auxílio do educador. - Consegue organizar os horários com maior autonomia e detalhamento, porém, ainda necessita do auxílio dx educadorx. - Necessita de autorização para realizar alteração de plano.	- Educandx realiza o planejamento sem a necessidade de acompanhamento tão próximo e educador vista. - Organiza seu tempo com bastante autonomia. - Necessita somente comunicar a alteração de plano.	- Opcional – educandx realiza apenas se sentir necessidade de continuar organizando-se desta maneira.
Realizar relato avaliativo em consonância com o planejamento do dia anterior	- O relato é realizado oralmente, junto ao educadorx e com material de apoio no final de todas as manhãs. - Diário do dia - educadorx como	- Relato realizado com o auxílio dx educadorx no quadro da semana com legenda de cores. - Na sexta-feira uma breve explanação da	- Escrita autônoma, trazendo detalhes, reflexões e olhar pra os sentimentos. - Educador faz as intervenções necessárias e vista.	- Escrita autônoma com livre formato e educadorx vista.	- Opcional – Educandx faz o relato se quiser.

ESCOLAS EM TEMPO DE PANDEMIA: COMO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TAMARANA REAGIU AO NOVO DESAFIO?

Rafael Nascimento da Silva

A escola é o local do início de muitos sonhos e de realizações, envolvido por um misto de ansiedade. Evidenciamos a realização do sonho de muitas crianças quando, pela primeira vez, frequentam o ambiente escolar.

Para elas, é um momento carregado de significados, sentem-se animadas por poderem usar o novo material escolar, terem contato com os primeiros amigos, com os primeiros professores e participarem do acontecimento mágico da alfabetização, um processo único vivenciado pelas crianças, que amplia enormemente a capacidade de ler o mundo.

Quem não se recorda dos amigos da escola, de quem lhe ensinou a ler e a escrever, a desenvolver as primeiras operações matemáticas? Geralmente, o início de nossa escolarização nos remete a diversas memórias e histórias e, ao relembrá-las, parece que voltamos no tempo, temos a sensação de que podemos ver e descrever perfeitamente todo aquele momento de afeto entre os colegas, com os professores e de vivências novas a partir da escola.

Pensamos a escola, também, como local de impacto e de reestruturações, principalmente ao refletirmos sobre a figura do professor no início de sua carreira docente. Adentramos um espaço até então conhecido e narrado como um local onde se ensina e aprende. No entanto, as pedras que cada um encontra no

caminho vão se somando e agregando novas expectativas ou frustrações, as quais compõem a nossa formação como professores.

Desde criança, o meu sonho era me tornar professor e poder trabalhar com o ensino na cidade em que nasci. Era um desejo que acompanhava minha família, desde os sonhos de juventude de minha avó e também de minha mãe. Ambos não se concretizaram pelos diversos rumos que a vida toma, os quais nem sempre são os que desejamos.

Assim a escola foi e ainda é para mim: misto de alegria, ansiedade, realizações e inquietações. Comparando-se ao jogo de quebra-cabeças, peças precisavam se encaixar, e minha formação como profissional da Educação precisava de respostas. Já formado em Pedagogia, adentrei o campo da Educação Infantil, momento totalmente novo e que desencaixou o meu quebra-cabeça, o que julgava ter corretamente montado. Inquietações e também medo do novo ambiente escolar fizeram parte dos meus primeiros tempos como professor.

A Educação Infantil, bem como o Ensino Fundamental, são ambientes com predominância de mulheres. Portanto, a estranheza por ter um professor homem junto às crianças causa certa insegurança nos envolvidos: pais, colegas de trabalho e o professor em questão. Nesse contexto, percebemos uma escola totalmente diferente daquela das minhas primeiras memórias, pois, agora, dentro da escola, não estou sob responsabilidade de alguém, mas sou o responsável por muitos.

Adquirindo experiências na docência, as inquietações não cessaram, então adentrei o campo do ensino de História, elegi a história da minha cidade como preocupação em relação ao que ensinar e como ensinar. De maneira direta, busquei me tornar um pesquisador, escolhendo como fonte de pesquisa um tema que causou — e ainda causa — muitas reverberações na cidade de Tamarana (PR): a emancipação política do município e como tal é tema ensinado na escola. A movimentação ocasionada durante

a realização da pesquisa causou estranheza nas pessoas, houve buscas por fontes, entrevistas, diversas conversas informais abordando transeuntes da cidade.

Cada pergunta e gesto vistos e presenciados eram únicos para que se encontrassem as peças desse novo quebra-cabeças que me dispus a montar e não imaginava como terminaria. Quantas histórias ouvi, as quais nunca imaginaria, para que a cidade se tornasse município de fato! Foram fontes valiosas para o enriquecimento do ensino da história da cidade na escola e da minha formação como professor e pesquisador.

Hoje, tendo construído novos conhecimentos que culminaram em diversificadas metodologias para o trabalho no ambiente escolar, deparo-me com uma nova realidade, que chegou sem aviso e mexeu com tudo o que eu havia construído em minha carreira docente. Temos uma novidade e, ao mesmo tempo, um desafio inesperado causado pela pandemia: as aulas remotas com atividades domiciliares.

A FORMAÇÃO DE TAMARANA E ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Atualmente, trabalho em duas Redes Municipais de Ensino. Em Londrina, exerço a função de professor da Educação Infantil, desenvolvendo as atividades em um Centro Municipal de Educação Infantil; na cidade de Tamarana, exerço a docência nos anos iniciais em uma escola de Ensino Fundamental. Os relatos aqui abordados darão ênfase à Rede da cidade de Tamarana.

O município de Tamarana está localizado na região Norte do Paraná, pertence à região metropolitana de Londrina e conta com uma população aproximada de 14.797 habitantes (IPARDES, 2020).

A cidade se caracteriza pela presença de produções em áreas rurais, como plantios de soja, de milho, de trigo e, também, de verduras, estas cultivadas com maior intensidade em divisões

de terras nos assentamentos rurais do município. Sendo assim, a área rural é o destaque da economia local.

A região, desde tempos remotos, é habitada pelos povos indígenas, predominantemente Kaingag e Guarani. Os homens brancos chegaram por volta de 1915, eram safristas provenientes do Sul e do Norte Velho do Paraná, os quais formavam suas moradas próximo a nascentes de água, para desenvolver o plantio e, também, a criação de porcos, principais fontes de renda da época. A vila que foi surgindo na época recebeu o nome de São Roque, idealizado pela tradição religiosa dos primeiros safristas[1].

Faz-se importante ressaltar que, antes de se tornar município, Tamarana pertenceu a Londrina como distrito. Contudo, a história daquela é mais antiga que a de formação do referido município. A saber, a primeira cidade a comandar Tamarana, ainda como São Roque, foi Ortigueira.

O nome do distrito precisou ser alterado no ano de 1943, por conta de confusões entre correspondências do distrito São Roque e da cidade de São Roque, no estado de São Paulo. O novo nome traz consigo a etnia indígena, dos primeiros habitantes locais. Assim, o nome foi alterado para Tamarana, de origem tupi, e faz referência à arma utilizada pelos indígenas, feita de madeira e com quinas, como uma espada.

Em sua história de luta para se tornar um município, muitos eventos marcaram a população em busca de emancipações e de desligamento da cidade de Londrina. Tais movimentos acirraram lutas favoráveis e contrárias à emancipação política da cidade de Tamarana.

No momento da emancipação, a cidade se viu dividida em dois grupos centrais, denominados SIM e NÃO, os quais defendiam seus ideais favoráveis e contrários à emancipação. Por fim, teve-se a decisão favorável para ser um município, que se deu no dia 26 de novembro de 1995. O próximo passo seria a estruturação da cidade recém-criada por meio da Lei Estadual nº 11.224, de 13 de dezembro de 1995.

1 O núcleo de habitantes formado no início pelos safristas, que recebeu o nome de São Roque, evidencia a forte tradição religiosa no distrito. Isso se dá porque Evaristo Camargo, Euzébio Barbosa de Menezes, Mathias Lemes Gonçalves e Procópio Ferreira, que foram os primeiros safristas da época, resolveram realizar a doação de vinte e cinco alqueires de terra ao santo São Roque, santo protetor de Evaristo Camargo, o qual idealizou a doação de terras para a fundação do patrimônio (SILVA, 2016, p. 16).

No que diz respeito à Educação, hoje, Tamarana possui um Centro Municipal de Educação Infantil, um Centro de Educação que desenvolve projetos no contraturno e três escolas municipais, sendo uma localizada na área rural e duas na área urbana.

Em sua totalidade, a Rede Municipal de Ensino atende 1.051 alunos, entre Educação Infantil, anos iniciais (Ensino Fundamental) e Educação de Jovens e Adultos. Ademais, a rede educacional conta com 126 professores distribuídos em Educação Infantil, Educação Física, Arte e Ensino Fundamental.

As escolas estavam em aula desde o dia 5 de fevereiro, desenvolvendo suas atividades curriculares baseadas em dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Educacionais do Paraná. No entanto, vivenciamos uma nova situação, a qual pegou todos de surpresa e nos fez repensar e reinventar as maneiras de ensinar.

O ENSINO NAS ESCOLAS DE TAMARANA EM MEIO À PANDEMIA: COMO ENCARAR O NOVO DESAFIO?

Desde que se evidenciou a presença do vírus em solo brasileiro, começaram os acompanhamentos, levando em conta o triste cenário apresentado por países da Europa e demais países do mundo.

Especificamente no Paraná, o isolamento social foi ordenado por meio do Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020. Nele, solicita-se a adoção de medidas por tempo indeterminado, as quais evitam aglomerações de pessoas, como fechamento de shoppings, de igrejas e de templos, restrição de capacidade de pessoas em

locais considerados essenciais e de eventos promovidos pelo Estado.

Dessa maneira, aulas em universidades e escolas da Rede Estadual foram suspensas e constava, também, a indicação para escolas e universidades particulares seguirem a recomendação.

Em Tamarana, em específico, por meio do Decreto nº 047, de 17 de março de 2020, medidas foram tomadas para o enfrentamento à epidemia do novo coronavírus, em especial, aqui, o Artigo 2º[2], que se refere às aulas no município.

Com as aulas suspensas, o que fazer com os alunos, com os conteúdos escolares? Qual possível solução a ser encontrada? Essas e outras questões começaram a fazer parte do cotidiano escolar na semana que ainda restou de aulas presenciais, considerando que as aulas seguiram até o dia 19 de março.

A primeira tentativa da escola em que trabalho foi montar grupos em aplicativos de mensagens, adicionando os pais para manter contato e informar sobre novas posições que poderiam ser tomadas. A maioria dos professores, por sua vez, pensando nos alunos, usou o aplicativo para continuar as aulas de maneira remota. Por meio de mensagens, interagiam com as crianças e mandavam algumas atividades escolares para serem feitas no caderno, sendo prevista a correção delas no retorno às aulas presenciais. Essa situação prevaleceu para alguns até o dia 16 de abril.

2 Art. 2º. Ficam suspensos, por prazo indeterminado:
I - aulas em escolas e centros educacionais municipais, das redes de ensino pública e privada, bem como o transporte de alunos da rede municipal, estadual e universitária;
II - os funcionários que ficarem afastados de suas funções enquanto perdurar a suspensão das atividades escolares, deverão compensar os dias de afastamento;
III - eventos públicos ou particulares, de qualquer natureza, que impliquem em aglomeração de pessoas, tais como, sessões de cinema, templos, igrejas, sessões de teatro, eventos em casas noturnas, boates, clubes, bailes, festas, exposições, feiras, shows, jogos esportivos, eventos de clubes recreativos e sociais e similares;
IV - atendimentos eletivos e agendamentos via Secretaria Municipal de Saúde de Tamarana;
Parágrafo único - A suspensão das aulas na rede pública e privada de ensino e o transporte de alunos que tratam os incisos I e II, terá início a partir do dia 20 de março de 2020, nos termos deste Decreto (TAMARANA, 2020, p. 04).

Então, seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação, os professores montaram kits com atividades domiciliares impressas para serem aplicadas em casa com o auxílio dos pais, a fim de dar continuidade aos conteúdos mesmo durante o isolamento social.

Essa foi a decisão encontrada em substituição às aulas remotas, já que, por haver muitos alunos na zona rural e também considerando a falta de acesso de todos os alunos a computadores, *tablets* e sinal de internet, ficaria difícil, tanto aos professores quanto aos alunos, esperar pelas aulas transmitidas com apoio da tecnologia.

A saber, as primeiras atividades foram distribuídas para os responsáveis nas escolas de maneira escalonada, entre turnos e evitando aglomerações. As atividades selecionadas e aplicadas compreenderam o período de duas semanas.

A primeira remessa de atividades domiciliares se refere ao período de 16 a 30 de abril, abrangendo todas as disciplinas curriculares. As dúvidas puderam ser esclarecidas via aplicativo de mensagem para quem já possuía acesso a ele, já que os professores que criaram seus grupos estariam em serviço domiciliar, disponíveis em seu respectivo horário de trabalho.

A segunda entrega de atividades ocorreu no dia 5 de maio, foram criadas e impressas levando em conta desde o dia 4 até o dia 15 de maio. Foi durante essa segunda entrega que os pais fizeram a devolutiva do primeiro envelope com exercícios realizados em casa para correção e puderam expor suas dúvidas, suas dificuldades e seus relatos sobre as atividades domiciliares, considerando, principalmente, os pais que não possuem acesso à internet. O que sabemos até o momento é que as atividades serão entregues a cada duas semanas e as anteriores devolvidas para as correções.

Frente a esta nova situação, até então não esperada, ficam alguns questionamentos: como os alunos estão enfrentando este momento de estudar em casa, sem o professor, sem os amigos de classe e sem a escola, com que estão acostumados? Como lidam com a dificuldade, em alguns momentos, ao se depararem com um exercício em que seus pais não conseguem ajudá-los? Como nós, professores, achamos que os alunos voltarão após esta pandemia? Terão dificuldades? Estarão motivados para o retorno às aulas?

Será necessária uma nova conversa quando isso tudo terminar, para analisar essas e outras inquietações que poderão surgir. Uma certeza ainda tenho em mente: a escola, com ou sem a pandemia, ainda é um lugar de aprendizagens.

ALGUNS FRAGMENTOS DE REFLEXÃO

A situação que estamos vivenciando atingiu duramente a economia, a Saúde Pública, a sociedade e o assunto aqui em questão: a área educacional. Em momento algum, imaginamos que algo poderia criar uma movimentação tão grande e inesperada nas escolas.

Os professores foram surpreendidos pela situação e, logo que puderam, foram criando, à sua maneira, estratégias para não deixar seus alunos sem os conteúdos curriculares necessários para a formação educacional.

Porém, refletindo além, poderíamos estar prontos para esta situação? Será que fomos pegos de surpresa por falta de planejamento, de prevenção ou de visão de futuro? Quais outras saídas e atitudes, além das realizadas em Tamarana e no país, poderíamos ter? A escola pode ser substituída por aulas apenas virtuais? Como tudo isso refletirá na escola, se durar muito mais tempo que o imaginado? Mesmo se durar pouco, qual será o impacto dessa experiência?

Quando tudo isso passar, estou ciente de que essas e outras questões precisarão ser retomadas, repensadas e, quem sabe, respondidas.

REFERÊNCIAS

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil *avançado* do município de Tamarana**. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=200&btOk=ok. Acesso em: 07 maio 2020

PARANÁ. **Decreto nº 4320, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, PR. Disponível em: http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf. Acesso em: 07 maio 2020.

SILVA, Rafael Nascimento da. **Entre o SIM e o NÃO**: história da emancipação política de Tamarana e seu ensino na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2016/2016_-_SILVA_Rafael_Nascimento.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

TAMARANA. **Decreto nº 047, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: https://tamarana.pr.gov.br/diario-oficial/?&pagina=2. Acesso em: 08 maio 2020.

A ESCOLA ESTÁ FORA DO LUGAR: VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rúbia Renata das Neves Gonzaga

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens {presentes,
a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade (2000)

O poema de Drummond, da obra "Sentimentos do mundo" (2000), data de 1940, momento crucial na história da humanidade, quando a Segunda Guerra Mundial eclodia. Os sentimentos expressos pelo poeta e a densidade daquele tempo espelham os

dias atuais, nos quais, apesar de isolados, enfrentamos a realidade, inventando modos de fazer e reinventando o presente.

A escrita deste texto ocorre em um período que nos coloca a ressignificar as nossas práticas cotidianas, ao mesmo tempo em que somos obrigados a encarar as incertezas de nossas ações, ainda que bem intencionadas. Aqui, trago impressões e interpretações de experiências que estão sendo vivenciadas neste momento de extrema exceção, trata-se de uma narração, arte de contar as maneiras de fazer, partindo da ideia de Certeau (2014).

Essa contação tem as marcas do lugar de onde falo: professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Londrina e pertencente ao Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. É a partir dos lugares que ocupo que trarei acontecimentos, sentimentos e muitas perguntas.

Na iminência de se fechar a escola em razão da pandemia, muitas preocupações com as consequências educacionais e pedagógicas passaram a fazer parte das rodas de conversa de professores, entre elas a reposição das aulas e a retomada dos conteúdos. Porém, essas preocupações, por aqueles dias, não passavam de suposições, ao recordarmos o ocorrido no ano de 2009, em que a pandemia de gripe A também provocou o fechamento das escolas por alguns dias e, pela brevidade do evento, no retorno, foram possíveis reposições aos sábados e envio de tarefas domiciliares, situação muito diferente da atual.

Com a progressão da doença (Covid-19) e algumas previsões de especialistas apontando que esse período não seria curto, um cenário muito incerto se descortinava e, num misto de ansiedade e de medo do desconhecido, algumas inquietações surgiram: seria uma atitude responsável deixar a escola em suspenso por tempo indeterminado? Aqui, não me refiro apenas à atividade escolar para cumprir o currículo formal. Ainda que possa haver uma flexibilização dos conteúdos anuais para "salvar" o ano escolar, fiquei a pensar no fato de a escola oferecer apoio à comunidade que atende, considerando as necessidades presentes na atual conjuntura.

Fiquei a pensar: quais táticas os sujeitos da comunidade escolar estavam se valendo neste tempo de incertezas, em que é necessário reorganizar e ressignificar tempos e espaços? E as crianças, em especial, como entenderiam o isolamento social? Assim, apresento, neste texto, o olhar de crianças de 8 e 9 anos para este momento em que, de alguma forma, a vida de todas as pessoas está sendo afetada.

A pandemia causada pela Covid-19, que vem assolando muitos países desde o início de janeiro de 2020, afeta todos os povos, sem exceção. A própria etimologia do termo "pandemia" aponta essa escala planetária: "todos os povos". As respostas para conter a disseminação do vírus incluem, primordialmente, o distanciamento social, medida que obriga a mudarmos nosso comportamento e as nossas vidas, global e localmente.

É evidente que a escala de impacto da pandemia é, antes de tudo, uma questão de Saúde Pública, mas não se trata apenas de uma crise sanitária, porque as ações para contê-la reverberam na vida social, econômica e política.

Ademais, as restrições causadas pelo distanciamento social também têm atingido a Educação em todos os níveis de ensino. De acordo com relatório da Unesco de 24 de março, 102 países determinaram o fechamento de escolas em decorrência da expansão do vírus, afastando mais de 850 milhões de crianças e de jovens dessas instituições (UNESCO, 2020).

No âmbito local (Londrina - Paraná), a Secretária de Educação do município, ao final da tarde do dia 16 de março, enviou comunicado aos gestores e aos professores informando que o Comitê de Operações Especiais, grupo local instituído por meio de Decreto para a gestão coordenada da resposta à emergência — constituído por dois representantes de cada instituição hospitalar

do município, um representante da gestão e um médico —, teria decidido suspender as aulas por tempo indeterminado a partir de 20 de março (LONDRINA, 2020a).

Nesse ínterim, foram gestadas ações para uma resposta educacional a este momento de exceção e, em 7 de abril, com a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Londrina, um conjunto de normas foi estabelecido para a implementação das atividades remotas com os alunos, nomeado de Plano de Estudos Dirigidos. Assim, ancorada em tal Deliberação, a Secretaria de Educação passou a orientar as ações a serem realizadas pelas escolas, no formato remoto e com início previsto para o dia 14 de abril (LONDRINA, 2020b).

A partir de então, a forma de comunicação com as famílias passou a ser via aplicativo *WhatsApp* e, para aquelas sem conectividade, via contato telefônico. Os professores regentes criaram grupos de suas turmas usando o recurso "lista de transmissão", incluindo os alunos por meio dos números dos celulares de seus pais ou responsáveis. As aulas remotas foram pensadas para acontecer por meio desse aplicativo e durante o horário de matrícula do aluno.

Para os alunos sem conectividade, a escola deveria fazer chegar o conteúdo da aula por meio de material impresso. Todas as famílias foram orientadas a buscarem na escola, em dias agendados, o kit de material dos alunos, contendo livros das disciplinas de História, Geografia, Ciências e atividades impressas, além de um caderno novo para uso exclusivo durante o período de atividades remotas. Esse caderno serviria para registrar as atividades, monitorar a frequência e o aproveitamento escolar dos alunos.

A orientação aos professores quanto ao formato das aulas foi: deveria ser enviado um vídeo ou um áudio no início da aula com as explicações necessárias para a realização das atividades do dia, priorizando, no planejamento, o uso de materiais retirados na escola. Durante o período da aula, o professor deveria ficar à

disposição para tirar dúvidas e apoiar os alunos e responsáveis no que fosse necessário. As atividades realizadas deveriam ser fotografadas e enviadas aos professores para arquivamento.

Em meio a tantas orientações, que chegaram a nós por mensagens, vídeos e documentos, e com a urgência de elaborar uma aula procurando fazer o que sempre fizemos na escola, agora em outro contexto e em outro formato, a primeira impressão que tive é que não estava reconhecendo essa aula fora do velho planejamento.

Essa não identificação com a aula se deu porque algumas inquietações pairavam sobre meus pensamentos: como os alunos vão receber essa aula? Será que levarão as propostas das atividades a sério? As famílias terão condições de ajudá-los no acompanhamento da aula? Como não deixar a aula muito prescritiva e as atividades mecânicas? Aos poucos, fui entendendo que as perguntas que me fiz e que naqueles dias estavam me angustiando se deram porque a escola estava fora do lugar, os alunos estavam fora do lugar, a professora estava fora do lugar, as ferramentas que sabemos utilizar no ofício de ensinar estavam fora do lugar.

Usando uma metáfora, refiz uma imagem em que o cenário e os atores foram deslocados, as atuações necessitavam ser ajustadas nessa nova realidade e a peça seria inédita. Aos poucos, mas em meio à urgência do que precisava ser feito, fui rascunhando possíveis caminhos e fui (estou) me permitindo viver o novo.

Para Perrenoud (2001), na escola, estamos sempre a agir na urgência e a decidir na incerteza porque, em um sistema complexo, tudo é urgente, e isso implica a ideia do "aqui e agora" para dispormos de tudo o que temos em prol dos nossos alunos. Decidir na incerteza quer dizer tomar decisões no momento em que as coisas acontecem, usando a faculdade de mobilizar recursos cognitivos, como saberes, capacidades e informações, a fim de enfrentar com pertinência uma série de situações, o que, em linhas gerais, para o autor, caracteriza a competência para ensinar.

De fato, o tempo do professor é o tempo das urgências, o tempo das ações que necessitam serem executadas sem demora, com respostas rápidas no fazer cotidiano. Agir na urgência, sem que ela signifique improvisação e tão somente o preenchimento do tempo, e ainda decidir em um contexto de incertezas quanto aos resultados, é o que vem pautando minhas reflexões e de tantos outros professores no momento.

Sendo assim, o que seria relevante abordar com os alunos neste momento inédito para todos nós, em que uma pandemia traz um inimigo invisível, instaura o medo, a insegurança, a morte sem fronteiras e coloca-nos em isolamento como o modo mais assertivo de sermos solidários uns com os outros?

De forma brusca, a vida cotidiana foi alterada: escolas fechadas; comércio fechado; alguns pais trabalhando em *home office*, outros, nos serviços essenciais, ainda outros já sentindo as consequências da crise, demitidos dos empregos ou sem rendimentos por trabalharem no setor informal, estes pertencentes ao grupo daqueles que enfrentam vulnerabilidade antecedente ao período de isolamento, a qual, agora, agrava-se, descortinando ainda mais a extrema desigualdade social de nosso país, trata-se do grupo daqueles que estão ao "sul" da quarentena, conforme analisa Boaventura de Sousa Santos, em "A cruel pedagogia do vírus" (2020).

Conforme a perspectiva de Certeau (2014), os sujeitos do cotidiano escolar — alunos, professores, mães, pais e outros — deixam suas marcas de modo mais evidente ou mais sutil nesse cotidiano, com seus saberes e fazeres que orientam as ações, os modos de agir. Com a escola fechada e novas formas de transmissão do conteúdo escolar, são jogadas mais responsabilidades, tanto às famílias, para o êxito das ações, como para os professores, que precisam ensinar de uma forma que nunca fizeram, tendo poucas ferramentas tecnológicas acessíveis e pouca ou nenhuma formação para tanto.

Os tempos e os espaços escolares foram ampliados no formato remoto de aulas, a escola invadiu a casa dos alunos, afetando a vida privada das famílias, assim como a vida privada dos professores, porque estão a exercer suas obrigações a qualquer hora do dia e em todos os dias da semana, a fim de atender à adaptação das rotinas familiares. Como estão esses sujeitos a lidar com esses novos papéis, com essas novas relações educativas?

O "BICHINHO" CHEGOU: O QUE ELE MUDOU NA MINHA VIDA?

Quais saberes ensinar em tempos de pandemia? Como professora responsável pelas disciplinas de História e de Geografia para o 3º e o 4º anos, seguindo o planejamento a partir da Base Nacional Comum Curricular, teria de abordar conceitos como sujeito histórico, memórias, lembranças, noções de permanência e de transformações sociais e culturais, conhecimento histórico. A pandemia e as transformações provocadas no modo de viver de todos os povos possibilitam a contextualização de todos esses conceitos e tornam propícia sua abordagem nas aulas. Contudo, senti que, neste momento, muito mais importante que oferecer uma sequência de conteúdos linear, seria procurar saber como estavam se sentindo os alunos, crianças com 8 e 9 anos. Como estavam enfrentando essa crise junto a suas famílias?

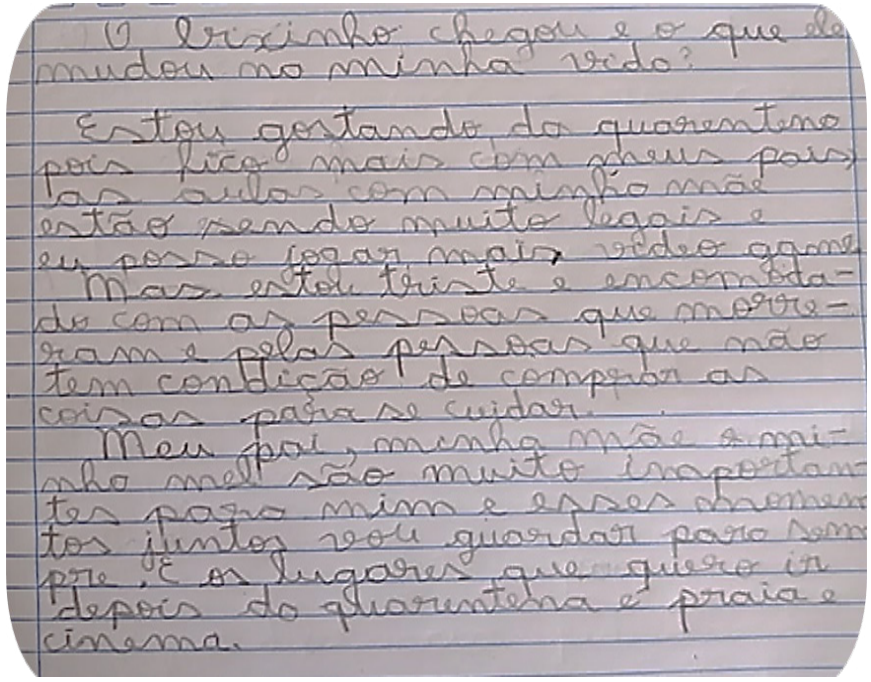
Estamos em um contexto para além do previsto nos documentos oficiais, portanto, seguir como se nada estivesse acontecendo não faria o menor sentido. Tive o desejo de transformar essa nova experiência das crianças em uma vivência forte para suas histórias de vida, biográfica, em que a nova realidade requer adaptação.

Desse modo, planejei o nosso primeiro encontro virtual e cheguei até os alunos por meio de áudios, em que abordei o período em que estamos vivendo e o fechamento da escola. Solicitei

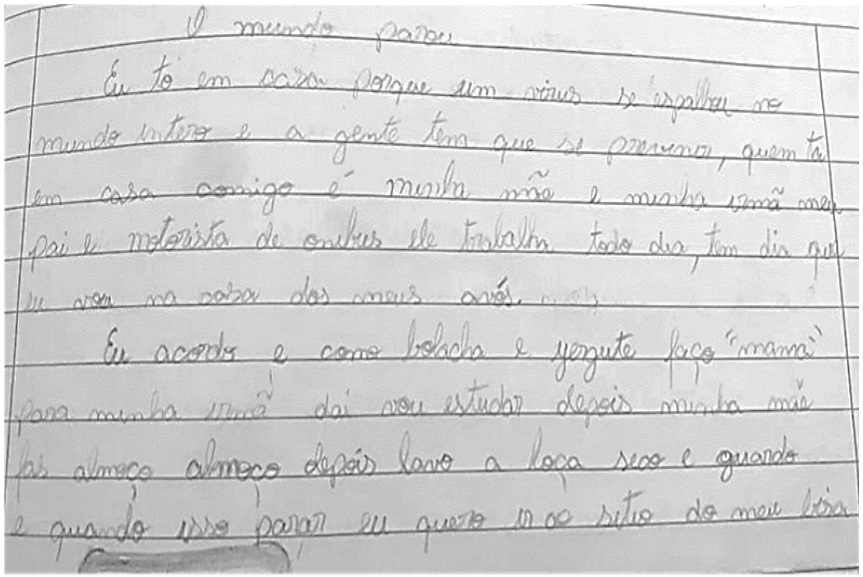
que contassem como estava sendo este tempo de distanciamento social escrevendo um texto e coloquei algumas perguntas para ajudá-los na escrita: "O que está sendo bom? O que está te incomodando? O que está sendo importante para você neste momento? De que você não quer se esquecer desse período? Quando essa pandemia acabar, quem você quer encontrar e quais lugares gostaria de visitar?". Como título, propus "O bichinho chegou: o que ele mudou na minha vida?", mas salientei que poderiam colocar outro se desejassem.

Queria saber, também, o que estavam achando das aulas via *WhatsApp*, de ouvir as explicações das professoras, de ter algum familiar ajudando, se estavam tendo dificuldades. Para tanto, pedi que representassem por meio de um desenho. Trago aqui fragmentos, pela limitação de espaço, dessas tarefas.

Textos produzidos por crianças do 4º ano do Ensino Fundamental


O bichinho chegou e o que ele mudou na minha vida?

Estou gostando do quarentena pois fico mais com meus pais, as aulas com minha mãe estão sendo muito legais e eu posso jogar mais video game.
Mas estou triste e encomodado com as pessoas que morreram e pelas pessoas que não tem condição de comprar as coisas para se cuidar.
Meu pai, minha mãe e minha mel são muito importantes para mim e esses momentos juntos vou guardar para sempre. E os lugares que quero ir depois do quarentena é praia e cinema.


O mundo parou
Eu tô em casa porque um vírus se espalhou no mundo inteiro e a gente tem que se prevenir, quem tá em casa comigo é minha mãe e minha irmã mais pai é motorista de onibus ele trabalha todo dia, tem dia que eu vou na casa dos meus avós.
Eu acordo e como bolacha e yogute faço "mami" para minha irmã daí vou estudar depois minha mãe faz almoço almoço depois lavo a loça seca e guardo e quando isso parar eu quero ir ao sitio do meu tio

Fonte: arquivo de aula da autora (2020)

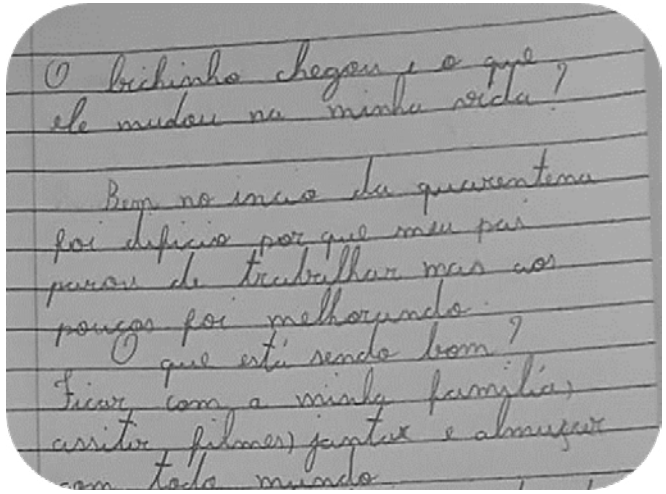
Representação: a criança estudando em casa pelo celular

Fonte: arquivo de aula da autora (2020)

As narrativas das crianças mostram o que está ligado à vida cotidiana neste tempo de mudanças de rotas, em que a casa se tornou um espaço mais denso e concentrado para as famílias, afetando diretamente as emoções. Numa situação social em comum, o isolamento, todas as crianças expressaram que o aspecto positivo é o tempo junto da família. Os cuidados, as partilhas, a cooperação que emerge com a divisão de tarefas domésticas, as experiências lúdicas e sensoriais, todas essas vivências são potencializadas e marcam as subjetividades infantis. Os alunos mencionam sentir falta da escola, dos professores e dos amigos, mas demonstram que a mediação dos pais nos estudos tem sido uma experiência que não querem esquecer.

Várias crianças também expressaram sentimentos para com o outro, com condição desigual e diferente de vivenciar o isolamento, abrindo-se para a alteridade, para a presença do outro no mundo, o que, na perspectiva de Freire (1989), revela uma leitura de mundo se constituindo que vai além de sua realidade imediata, ligando-se a contextos mais amplos e diversos, uma aprendizagem social significativa.

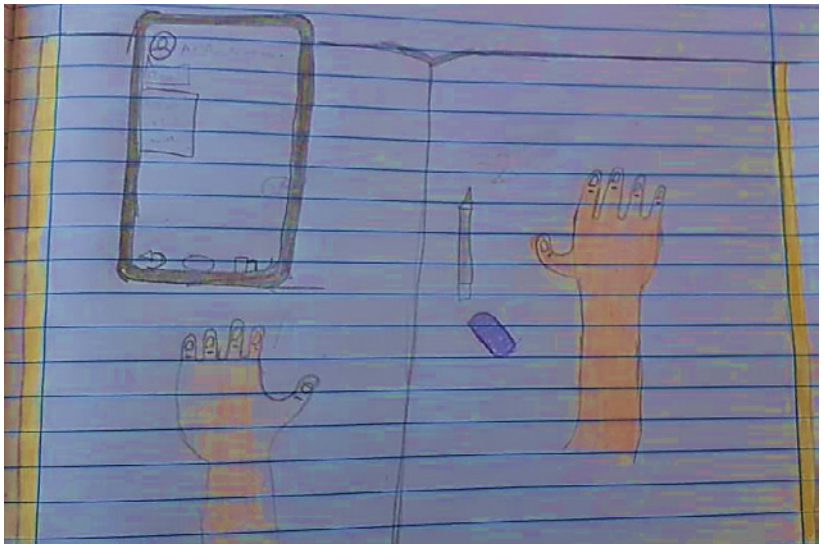
Texto produzido por criança do 4º ano do Ensino Fundamental


O bichinho chegou e o que
ele mudou na minha vida?

Bem no inicio da quarentena
foi dificil por que meu pai
parou de trabalhar mas aos
poucos foi melhorando.
que está sendo bom?
Ficar com a minha familia,
assistir filmes, jantar e almoçar
com todo mundo

Fonte: arquivo de aula da autora (2020)

Representação sobre as aulas via aplicativo *WhatsApp*



Fonte: arquivo de aula da autora (2020)

Quanto aos desenhos, tomamos a perspectiva de Gobbi (2008), quem os entende como prática social, suporte de representações sociais, não como cenas fiéis do cotidiano. Assim, partindo da concepção da criança como sujeito histórico e social ativo, os desenhos demonstram o contexto histórico e social ao expressarem a forma como a escola está chegando até eles, os modos que as famílias estão encontrando para que as crianças possam continuar a estudar, uma vez que diversas condições se apresentam em função da disponibilidade do adulto para acompanhá-las.

PARA NÃO CONCLUIR

Para não concluir, porque este texto foi gerado num momento de grandes incertezas, em que, para agir, apoiamo-nos no que sabemos e naquilo que nossa sensibilidade faz aflorar. Então, buscamos o pensamento de Hanna Arendt (2011, p. 234):

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Vivemos um tempo de exceção que está obrigando a Educação e a escola, enquanto instituição social, a repensarem-se, a ressignificarem-se e, consequentemente, a reinventarem-se. Estamos criando a partir dos recursos que temos e encontrando coragem para agir na urgência. Não se trata de que — aqui sublinho com cores fortes — as atividades remotas substituem a educação presencial. Aprender é um processo complexo, de formação e de transformação das capacidades cognitivas, em que participam os processos afetivos e motores para dar sentido àquilo que se aprende, isso pressupõe que o aluno seja guiado pelo professor e, ainda, que as interações entre os pares são decisivas nesse processo, o que os encontros virtuais não possibilitam.

A ação em curso tem por viés, neste momento particular, valer-se dos recursos tecnológicos em um momento emergencial, para não deixar nossos alunos à mercê da própria sorte. Neste momento de incertezas, o pensamento de Hanna Arendt nos mobiliza a assumir posições e, de mãos dadas, numa rede de apoio, buscarmos caminhos mais humanos e responsáveis. Que a pandemia que deixou a escola fora do lugar possibilite pensar a Educação a partir de outras lógicas, mais vinculadas à realidade e, por isso, mais humanizadoras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectivas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, D.F., 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, v. 23, n. 79, p. 199-221, jan./jun. 2008.

LONDRINA. Decreto Municipal nº 334, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente do Coronavírus (Covid-19). **Jornal Oficial do Município**, Londrina, nº 4023, p. 226-229, 18 mar. 2020a. Disponível em: https://www.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/Jornal-4023-Exta-Assinado-pdf.pdf#page=226. Acesso em: 05 maio 2020.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação (CMEL). **Deliberação nº 01/2020, de 06 de abril de 2020**. Dispõe sobre a instituição de normas para o desenvolvimento de atividades e estudos escolares não presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Londrina em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19 e outras providências. Londrina (PR), 06 abr. 2020b. Disponível em: http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/

educacao-e-a-covid-19/31134-deliberacao-cmel/file. Acesso em: 05 maio 2020.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

UNESCO lança coalizão mundial para acelerar implantação de soluções de aprendizagem a distância. **UNESCO**, 19 mar. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/unesco-lanca-coalizao-mundial-acelerar-implantacao-solucoes-aprendizagem-distancia. Acesso em: 27 abr. 2020.

SER PROFESSOR PÓS-PANDEMIA: O CONTATO E A EXPERIÊNCIA EM MEIO AOS "NÃOS"

Silvana Muniz Guedes

Em tempos de medidas para evitar a disseminação da doença Covid-19 (do novo coronavírus), o distanciamento social e a quarentena têm impactado a vida da população em diversos setores, a educação escolar é um deles. Assim, escolas, universidades e centros de Educação Infantil estão com suas atividades suspensas, atingindo milhares de estudantes e educadores no Brasil. Essa ação se faz necessária, pois a escola é um espaço onde o contato é inevitável e, apesar de os alunos da Educação Básica não serem do grupo de risco, podem contrair o vírus e ser um transmissor dele, principalmente junto a pais e avós, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Assim como a todos os demais profissionais da Educação que atuam no país, no mês de março, foi imposto a mim o desafio de repensar o formato das minhas aulas para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que as aulas no formato presencial não seriam mais ministradas. Na maioria das escolas do país e do mundo, a direção apontada foi o uso da internet, em especial quanto ao uso de programas, de plataformas e de aplicativos que possibilitam reunião de pessoas, envio e troca de materiais, conversas on-line e outros tantos recursos que aproximam e colocam as pessoas em contato.

Pensando em tudo o que estamos vivendo, hoje, entendo que "contato" pode ser a palavra eleita para definir uma sala de aula em seu formato presencial. Tudo se efetiva por meio do contato com as pessoas e com os materiais. Talvez se torne mais claro explicar que se trata de fazer tudo "com tato", no sentido corporal, diante do que é vivido, experenciado e o mais importante: narrado. É por meio da experiência e da narrativa que cada um estabelece sentido para as mais diversas situações cotidianas (GUEDES, 2018, p. 29).

O "fermento" de uma ação pedagógica é a devolutiva cotidiana dos alunos, por meio das narrativas elaboradas pela fala e pelo corpo. O conteúdo de tais narrativas redimensiona a forma como o professor age em sala de aula e, a partir de então, novas cadeias conceituais, procedimentais e afetivas são elaboradas. Por isso, cada sala de aula é um universo único. Como estabelecer e manter o contato em outros formatos de aula que não o presencial?

Daqui a alguns anos, poderemos pesquisar sobre como cada um de nós ou como as instituições buscaram soluções para que a escola permanecesse. Talvez, descobriremos que a valorização do conteúdo a ser transmitido suplantou a necessidade de manter o contato com as crianças que frequentam as escolas. Ainda que sejam questões correlatas, manter o contato e ensinar conteúdos diferem-se significativamente e apontam para direções opostas na tomada de decisões sobre como manter a escola em funcionamento em tempo de isolamento social.

Incitar uma reflexão a respeito é tema caro para mim, pois a valorização do olhar estético, do andar pela cidade e da possibilidade de vivenciá-la por meio do corpo são elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento escolar envolvendo crianças ávidas para descobrir e experimentar o mundo. Por outro lado, o campo das tecnologias e do ensino por meio delas não me é estranho. Em paralelo a minha atuação como professora de crianças, trabalho com Ensino a Distância (EAD) há alguns anos.

Considerando a atuação exercida nos espaços citados, convém explicar de que lugar escrevo sobre Educação em tempos de coronavírus. Sou graduada em Pedagogia (2014) e com Mestrado em Educação (2018). Antes mesmo do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, atuava como professora de informática, quando o computador estava sendo inserido nos centros de Educação Infantil privados em Londrina (PR), aproximadamente no ano de 1999. No ano de 2015, passei a fazer parte da Rede Municipal de Ensino da cidade de Cambé (PR), atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a disciplina de Arte. Atualmente, leciono especificamente ao 5º ano, com a disciplina de Ciências.

Durante a graduação, envolvi-me com o ensino de História, principalmente no que se refere ao estudo da cidade. Elegi como tema de investigação estudar um espaço tradicional da cidade de Londrina: o Calçadão. No trabalho de conclusão de curso, realizei um levantamento minucioso dos jornais da cidade para compreender as relações estabelecidas entre as pessoas e o Calçadão (GUEDES, 2012), entendido na pesquisa como um lugar de memória da cidade (NORA, 1993).

Já na dissertação de Mestrado (GUEDES, 2018), busquei compreender como cinco mulheres se relacionam com tal espaço e incitei um grupo de professoras ao desafio de transformarem os resultados da pesquisa sobre o olhar dessas mulheres para o Calçadão como tema para o conteúdo sobre a história de Londrina e, principalmente, para o uso de uma metodologia baseada nas andanças pela cidade e nas reflexões que podem ser elaboradas a partir do que se vê, vive-se e sente-se. Replico aqui a pergunta que me fiz quando da elaboração do curso para os professores no contexto dessa pesquisa: criadas as narrativas, os professores trabalhariam a temática em sala de aula? A saber, a aproximação com o campo da Arte complementou a amplitude do olhar sobre

o que é ensinar, valorizando ainda mais a experiência corporal como caminho para uma aprendizagem potente e significativa.

No mais, integro um grupo de tutores do Ensino Superior em uma instituição privada, onde desenvolvo diversas atividades na modalidade de Ensino a Distância (EAD) relacionadas ao curso de Pedagogia, por exemplo: orientação de trabalho de conclusão de curso, correção de atividades discursivas, gravação de aulas, elaboração de conteúdos, entre outras.

Essa atuação em campos distintos da Educação me possibilitou experiências significativas acerca da formação para a cidadania e das relações pessoais. Enquanto, de um lado, estou no ensino presencial, com crianças, as quais requerem um trabalho com dinâmicas e atividades que estão além do ensino das disciplinas, como os estímulos para formação da identidade, de valores, de responsabilidade social, o que proporciona uma relação de proximidade entre todos; por outro lado, na atuação por meio do EAD, o único contato é o virtual e de forma individual. Entretanto, ainda que sem o "tato" e sem a presença física, as angústias, os anseios, as críticas e as dificuldades são colocadas pelos alunos, muitas vezes de forma desordenada, e cabe a mim, do outro lado da tela, orientá-los da melhor maneira possível acerca da importância dos seus papéis como cidadãos reflexivos e críticos. Essa ação estabelece uma relação de proximidade com o aluno, não mais com um grupo, como o que ocorre em sala de aula presencial.

Portanto, coletiva ou individualmente, a distância ou presencialmente, as relações de proximidade, os contatos precisam ser estabelecidos entre aluno e professor, criando, assim, um círculo de confiança, de respeito e de responsabilidade, que pode ser ampliado para o exercício da cidadania.

Nesse âmbito, cabe colocar que foi como pesquisadora do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que as reflexões sobre relações pessoais e Educação mostraram-se relevantes para mim. Pelo fato de gostar muito de entender como esse universo das relações pessoais acontecem, como já explicado anteriormente, a dissertação que elaborei tratou de pluralidades e de apropriações de cinco mulheres e de professores quanto ao ensino da história da cidade de Londrina. Um dos conceitos amplamente estudados foi o da experiência, que abarca a valorização de relações humanas e das vivências na cidade por meio de sujeitos "diferentes", contrapondo uma história tradicionalmente contada.

Essa experiência me estimulou a olhar para a educação escolar de uma forma mais crítica e holística, aprendendo com os alunos e ajudando-os sempre. Dessa forma, as reflexões aqui apresentadas são motivadas por minhas experiências pedagógicas nos espaços educativos presenciais e virtuais.

AS EXPERIÊNCIAS E AS RELAÇÕES POSSÍVEIS NOS ENSINOS PRESENCIAL E VIRTUAL

Impulsionadas pelas recomendações da OMS no que tange à prevenção à Covid-19, em março de 2020, as redes de ensino públicas e privadas foram obrigadas a paralisar as atividades, o que levou inúmeros alunos a ficarem em casa.

No Ensino Superior privado em que trabalho como tutora eletrônica, nada mudou. Por se tratar de Ensino a Distância (EAD), manteve-se a comunicação com os alunos nos mesmos moldes e, como tenho muitos alunos na área da Saúde e que estão atuando na "linha de frente", ampliaram-se o debate e os relatos de vivências em torno da pandemia. Os alunos, por serem de diversas regiões do Brasil, solidarizam-se com a conjuntura que vivemos, então, intensificou-se a troca de mensagens entre todos. No contexto das relações estritamente de trabalho, como outras áreas da instituição foram afetadas — com redução de horário e elaboração de escalas —, estamos a passar por um período de redução em nossos salários.

No âmbito da Educação Básica, mais especificamente no tocante à fase de escolarização denominada anos iniciais do Ensino Fundamental, várias formas de manter o ensino vêm sendo elaboradas pelas escolas e, na maioria, predomina-se a realização de aulas/atividades não presenciais. Para propor uma reflexão sobre a educação escolar em meio ao cenário de pandemia, optei por abordar o que estamos vivendo no momento a partir da relação estabelecida entre escola, professores e comunidade, tendo por eixo uma pergunta central: qual o papel da escola?

Pensar em escola é pensar em Educação, para isso, a Constituição Federal de 1988 define, no Art. 205, a Educação como direito de todos, e estabelece princípios, dentre eles a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além da garantia no padrão de qualidade no ensino (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, aponta que, para se ter o acesso à escola e a garantia de ensino, é preciso considerar a diversidade, as diferenças regionais e todas as peculiaridades de um país multicultural como o Brasil (BRASIL, 1996). Ainda em relação ao corpo de leis para a educação escolar, a Base Nacional Comum Curricular mostra a preocupação com o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, dos adolescentes e dos jovens (BRASIL, 2017).

Compreende-se, de forma sucinta, de acordo com os documentos supracitados, que o papel da escola é determinante na construção social dos indivíduos. Assim, acredito que a tarefa principal da escola tem sido a de encaminhar ações, por meio de processos educativos, que despertem o compromisso social dos alunos.

Na condição de grupo instituído, a escola proporciona ao aluno condições propícias para apreender e aprender os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de forma sistematizada e organizada, com projeto curricular programado, corpo docente e administração capacitados para receber os educandos de forma segura e saudável e, assim, desenvolver o processo de ensino por meio da relação entre aluno e professor.

Entretanto, voltando ao questionamento proposto e considerando o cenário atual, em que há o isolamento social, qual o papel da escola? Se antes havia todo um movimento envolvendo várias pessoas para receber esses alunos no espaço físico da escola; no momento, o que se vê são escolas fechadas, vazias, professores e alunos em suas casas tentando entender o que está acontecendo. De uma hora para outra, educadores foram levados a repensar seu trabalho, seu planejamento. Acreditando na autonomia dos alunos e na contribuição dos responsáveis por eles, atividades e conteúdos remotos são planejados, disponibilizados eletronicamente, impressos e, também, entregues para serem estudados em casa.

Não obstante o ânimo, a coragem e a determinação por parte da gestão escolar e de professores, ouço nas ruas, de parentes e desconhecidos, e leio nas mídias sociais relatos de pais e mães — acredito que sejam, em sua maioria — relacionando a escola mais a um espaço físico para deixar os filhos que ao aprendizado. Fico pensando, então, que grande parte das pessoas ainda considera a escola um local que serve somente para cuidar da criança, isso levando em conta, especialmente, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Tem-se, portanto, o reflexo de uma construção cultural e econômica em que os pais, pela necessidade de trabalharem, colocam a questão da aprendizagem e da formação humana em segundo plano. Afirmo isso porque, antes dessa pandemia, o contato entre a escola e os pais não era tão próximo, havia momentos e acontecimentos pontuais relacionados ao comportamento e ao aprendizado dos alunos. Em tais momentos, precisávamos orientar pais e responsáveis em relação a questões de saúde e de alimentação, além de disponibilizar materiais diversos. Nessa troca, foi possível notar que alguns pais se interessavam, mas não tinham tempo; outros tinham tempo, mas não interesse.

Todavia, neste tempo de pandemia, tem-se uma ótima oportunidade de mostrar o valor da escola como espaço de construção do conhecimento e de socialização, que faz falta por proporcionar inúmeros elementos positivos para a formação humana. A aproximação estabelecida entre pais e professores, mesmo remotamente, pode contribuir, ainda, para a maior valorização da profissão professor, pois, ao ficarem em casa com seus filhos e ajudá-los nas atividades, os pais e responsáveis podem compreender a importância da docência.

Sobre esse tópico, a Secretaria Municipal de Educação de Cambé, em nota explicativa, afirmou não ter intenção de que as famílias assumam o papel da escola. Ademais, ela defende a aula presencial na dosagem correta, quando do retorno, preocupa-se em não expor os professores com a gravação de aulas, não descarta a possibilidade de material impresso e estuda outras estratégias para as desigualdades sociais não aumentarem.

O disposto nos documentos já mencionados, que norteiam a Educação no Brasil, é respeitado mesmo em meio a este novo contexto social. As redes escolares, com sua autonomia pedagógica, consideram a realidade da comunidade escolar e criam alternativas para que o máximo de alunos tenha acesso ao que está sendo ofertado, seja por meio eletrônico ou material impresso entregue de maneira segura e saudável. Dessa maneira, vão-se criando o respeito, maior aproximação com a comunidade e novas formas de relações entre professores, pais e familiares.

Quando penso na pós-pandemia, como promover ou manter ações nas quais a perspectiva de futuro — não definido somente pelo que se vive no presente, que é a realidade cotidiana de trabalho desses pais —, pode ser construída junto a esses responsáveis?

Outro ponto a ser considerado é o medo que se instala no ser humano professor: da transformação, da inovação, de perder sua identidade construída dentro da sala de aula para algo virtual.

Nesse sentido, aparecem os contrários às aulas gravadas, os quais julgam-nas como um passatempo sem propósito.

Se, por um lado, a situação de pandemia nos coloca de frente a muitos pais e responsáveis que entendem a função da escola como espaço para seus filhos ficarem enquanto trabalham; por outro lado, para muitos professores, ainda que o assunto possa ser um tanto quanto polêmico, construir uma resposta diferente para os pais pede, também, a transformação da ação do professor junto aos alunos, ao saber e ao compromisso social de não solidificar uma escola de manutenção das condições sociais do sujeito no cenário de uma determinada sociedade, que só reforça a ideia dos pais de "escola abrigo".

Por fim, a prática pedagógica a partir da qual atuamos em tempos de não pandemia é emancipadora, conforme aprendemos com Paulo Freire (1996)? Ou referendamos, muitas vezes, esse lugar de cuidar porque não acreditamos no potencial que o aluno carrega: é pobre, negro, filho de pais analfabetos e/ou possui tantos outros estigmas que justificam um modelo de ação pedagógica que não promove a aprendizagem?

Sempre convivemos em sala de aula com o aluno que não come, não tem internet, não tem conforto nem segurança em casa. Contudo, tal convivência é referendada e protegida pelos muros que cercam a escola. Agora que o vírus nos levou para casa e o professor tem de atuar, ainda de que forma remota, em meio à pobreza e à violência, será que vamos nos dar conta de que, por vezes, em nosso fazer cotidiano, agimos muito mais como cuidadores das crianças e nada mais?

Assim, impõe-se a dúvida e o desafio para depois da pandemia: é possível fazer diferente? E importar-se, no sentido de trazer para perto, com esse aluno/hóspede? Podemos ser mais que escola/hotel/pensão?

Diante disso, o que penso diariamente é: se não confiar naquilo que estou fazendo como educadora, com o propósito que

defini para educar meus alunos para serem cidadãos críticos e reflexivos, como irei passar segurança para quem está do outro lado, independentemente do que ele/ela acredita? O que tenho feito e posso seguir fazendo neste momento é dialogar para além dos conteúdos e das atividades, ouvindo dos alunos dúvidas, reclamações, anseios sobre o que estamos passando, o que pensam que acontecerá e como será após isso tudo passar, além de me manter conversando com os familiares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

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

GUEDES, Silvana Muniz. As transformações no Calçadão de Londrina: elementos para a construção de identidade. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, Especial, p. 55-72, 2012.

GUEDES, Silvana Muniz. **O calçadão de Londrina no ensino de História**: pluralidades e apropriações de professores. 2018. 197 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 10, p. 7 - 28, dez. 1993.

NÃO ERA "NORMAL": O QUE A QUARENTENA PODE NOS ENSINAR SOBRE SER E FAZER ESCOLA?

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

O ano letivo de 2020 estava em seu início quando recebemos a notícia da suspensão das aulas devido à necessidade de isolamento social, o qual, aliado à lavagem constante das mãos com água e sabão, foi amplamente divulgado nas mídias como ação mais indicada para a contenção do coronavírus. Nas falas de muitas crianças, compartilhadas nas redes sociais, a situação se revestia da simplicidade de lavar as mãos e de ficar em casa esperando o "bichinho coronavírus ir embora".

Nos primeiros dias, ainda que os relatos do que estava a ocorrer nos demais países fossem conhecidos, no que tange ao campo da educação escolar, a primeira resposta ao problema foi um compasso de espera, quase querendo acreditar mesmo na interpretação da criança: vamos aguardar e tudo vai voltar ao "normal", em um tempo passível de os dias parados serem repostos.

Tal posicionamento durou pouquíssimos dias, mas alguns de nós sentimos que estes tinham muito mais de 24 horas, e as ações desenvolvidas indicavam a gravidade do que estaria por vir. Na cidade de Londrina (PR), a propósito, algumas professoras[1] da Rede Municipal de Ensino se envolveram na organização dos alimentos que seriam utilizados na merenda escolar para serem distribuídos em kits para as famílias das crianças às quais a escola é também lugar para alimentação regular.

1 Como as pessoas envolvidas no campo da Educação, em sua maioria, são mulheres, optei por redigir o texto no feminino.

Importante registrar que nem todas as crianças têm acesso a uma alimentação de qualidade em casa, que muitas famílias dependem dos programas sociais do Governo para garantir o seu sustento e que, na escola, essa situação é contornada todos os dias com as mais diversas adaptações e soluções. Não se trata somente da falta de comida, faltam: lápis, caderno, mochila, calçado, uniforme, agasalho. Essas lacunas, por vezes, são supridas por meio de vários programas e até, inclusive, pela própria professora. Portanto, quando a pandemia chegou, nada estava normal quanto à situação de carência de algumas crianças, e os profissionais da Educação prosseguiam atuando da forma possível em meio a tal problema.

De certa maneira, nas escolas que vivenciam essa realidade, penso que o tempo da aula, de estar na escola, a depender de como ela promove as relações entre todos e todas, pode ser um tempo de proteção à desigualdade. Registro, mas não tratarei a fundo do tema neste escrito: a escola também pode ser um tempo e um espaço de proteção à violência física e ao abuso sexual, assuntos que, muitas vezes, ficam em segundo plano, se comparados aos debates promovidos sobre a desigualdade econômica. Nesse âmbito, são vários os relatos de professoras que identificam esses problemas graves e atuam, em parceria com as instituições responsáveis, na defesa de seus alunos. Sem a escola como lugar físico, então, tais crianças não contam mais com essa proteção, ainda que saibamos que a instituição escolar, sozinha, não é suficiente para a resolução do problema.

Após esse movimento de distribuição de alimentos mencionado, o qual pode ser entendido como a primeira fase da quarentena, gestores e professores se colocaram a perguntar o que fazer, visto que a possibilidade de um retorno próximo se distanciava cada vez mais. A opção eleita por grande parte das escolas foi não perder o vínculo com os educandos e tentar, de diferentes formas, levar-lhes, ainda que com adaptações, propostas capazes de manter e de alimentar o direito à aprendizagem. Por meio da

tecnologia, aqui compreendida desde cópias impressas de apostilas, gravações de CDs, uso de tempo na televisão até a utilização de recursos avançados em programas e em aplicativos disponíveis na internet, buscou-se levar a escola, mais precisamente a sala de aula, para dentro das casas.

No caso das crianças matriculadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contou-se também com a participação dos pais como apoio para que as ações propostas cumprissem seus objetivos. Levantar o histórico das decisões pensadas e tomadas, nas escolas públicas e particulares, nas Secretárias de Educação, por cada professora, nas famílias, é um campo fértil para futuras pesquisas, pois — ainda que por meio de sondagens iniciais — identifica-se uma variedade de práticas e interessa-me sobremaneira analisar as ações colocadas em desenvolvimento pelas professoras, antes mesmo da indicação de um plano oficial a ser seguido por todas.

Diante da necessidade pujante, durante os meses de abril e maio, a sala de aula saiu da escola e se instalou dentro das casas. Em algumas localidades, esse processo se deu em menos de quinze dias; em outras, demorou um pouco mais. Agora, as escolas estão realocadas aos lares, mas temos um compromisso de, em um futuro próximo, debruçar-nos sobre tudo o que foi feito, produzido, debatido e analisado com relação aos desdobramentos dessa medida. O material produzido e divulgado na internet sobre o assunto é riquíssimo e com variações infindáveis sobre as possibilidades e os limites do que vem sendo colocado em prática para a manutenção da educação escolar em meio à pandemia.

Neste momento, cabem-nos questionamentos: como sairemos de tudo isso? Há apostas no sentido de que jamais seremos os mesmos. No tocante à escola, há interpretações e previsões que indicam alterações quanto ao formato das aulas, à ação da professora, à relação casa-escola e tantas outras. Talvez, em meio a uma pandemia, para os que acreditam que não se trata de "uma

gripezinha", o medo da morte — a nossa própria e a dos nossos entes queridos — torne-nos mais humanos. Todavia, quiçá, também pode nos embrutecer e aguçar a segregação ao termos de responder: quem são os meus? Se, no espaço da vida privada, essa resposta pode ser elaborada a partir dos laços afetivos e de cuidados que nos unem uns aos outros, cujo agrupamento formado denominamos família (de sangue ou de consideração); no âmbito público, ela exige um posicionamento político que pode operar na lógica da segregação ou na lógica da inclusão.

A escola, nessa perspectiva, situa-se na esfera pública da vida em sociedade, mas carrega uma história marcada por projetos de segregação, os quais definiram os contornos com os quais nos deparamos hoje. Há várias décadas, profissionais da Educação que pensam a partir da lógica da inclusão batalham cotidianamente em prol de um outro jeito de ser e de fazer a escola. Sabe-se que a instituição escolar, no formato que conhecemos hoje, é uma invenção datada do século XIX — sim, é bom lembrar que a escola é uma invenção humana, o que a coloca na condição de poder ser constantemente reinventada — e não foi pensada para formar para a emancipação do ser humano em toda a sua complexidade. Ela não foi inventada para ser lugar de todos, para se pensar e agir na diversidade ou como espaço de formação política. Contudo, apesar desse histórico, podemos ser e fazer uma escola diferente?

A quarentena abateu as escolas e todas foram fechadas. No entanto, o que tinha dentro de cada escola, ainda que todas pareçam iguais, difere-se significativamente e, obviamente, diferem-se as respostas para a questão colocada também. Alguns respondem que "escola é escola" e ponto final, não combina muito com invenções, não é mesmo lugar para todos, tendo em vista que alguns aprendem e outros não, e o foco precisa se dar nos mais inteligentes. Lógica segregadora. Outros, por sua vez, colocam-se a postos

para responder à pergunta supracitada construindo novas formas de ser escola pelo país afora. A resposta sobre o que é a escola pode ser elaborada todos os dias e é passível de alterações. É um lugar no qual todos e todas têm o direito de aprender e em que a inteligência pode ser manifestada de formas múltiplas. Trata-se, nesse caso, da escola entendida como espaço de formação humana baseada na relação, no cuidado e na responsabilidade entre pessoas que se envolvem na busca de compreender os desafios do mundo, procurando explicações causais, lógicas e científicas nos saberes construídos por diversas sociedades ao longo do tempo, mas que dialogam, também, com o sensível, o sagrado, o inexplicável, o comum. Lógica inclusiva.

Em uma mesma escola, convivem professores que a consideram a partir das duas lógicas: da segregação e da inclusão, porém o vírus os atingiu de igual forma: todos e todas tiveram o seu lugar de atuação transferido para dentro das casas: suas e dos alunos. Distantes da arquitetura e dos muros que possibilitavam certa proteção e homogeneização quanto à ação da criança e à atuação docente na sala de aula, dispersamo-nos em pequenos e múltiplos espaços. Nestes, problemas que acompanham a escola há décadas, alguns há séculos, tornaram-se mais visíveis e incômodos, mas, vale ressaltar, eles sempre estiveram presentes na sala de aula, encurralados nos cantos por inúmeras soluções paliativas. Tratarei, de forma breve, de dois deles e me comprometo a voltar a eles quando não estivermos mais em quarentena, a fim de tentar responder o que este período nos ensinou sobre cada um. Primeiro, abordarei a desigualdade econômica e as consequências dela no processo de ensinar e de aprender na escola. Segundo, avançarei sobre o tema conteúdo escolar, abordando-o a partir da importância do contraditório no processo de construção de conhecimento das crianças.

NADA ESTÁ NORMAL NO BRASIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Com relação ao que estamos vivenciando no campo da educação escolar, nada pode ser considerado "normal". No Brasil, a pandemia atinge os professores e os pesquisadores de forma dramática, porque já estávamos vivenciando uma realidade, desde as denominadas Jornadas de 2013, marcada por processos de questionamentos e, por vezes, de aniquilamento da escola como espaço de formação humana.

Nesse âmbito, podemos citar os embates em torno do movimento Escola sem Partido e suas infindáveis tentativas de vender a imagem de um professor doutrinador quando este, no exercício de sua função, coloca o educando em contato com a diversidade da experiência humana em todos os sentidos; as idas e vindas em torno da elaboração e da divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, no campo do ensino de História, teve ações e reações dignas de um dramalhão de péssimo gosto e que resultou em um documento que não condiz com os avanços na área quanto ao processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico; as alterações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que afastou as universidades do processo de avaliação pedagógica dos materiais e retirou dos editais itens representativos das conquistas dos movimentos sociais nas últimas décadas; o processo em curso de militarização das escolas públicas; e os cortes substancias nos editais de financiamento às pesquisas na área de Ciências Humanas. Essas, infelizmente, são apenas algumas das adversidades pelas quais a Educação pública vem passando nos últimos anos.

Entendo a escola como campo de excelência para a formação política de todos os que nela atuam e para além dela. Tenho sido enfática na repetição de uma frase: "a escola na rua educa a cidade". Essa premissa, que tenho como um princípio pedagógico básico para o ensino de História, principalmente quanto ao trabalho com o tema história da cidade, foi elaborada e referendada durante as muitas saídas com crianças e professoras para a realização de trabalhos de pesquisas de campo e de visitas a diferentes espaços. Quando uma sala de aula toma as ruas da cidade, as pessoas colocam em ação a civilidade necessária para habitarmos o mundo de forma coletiva. Todos e todas ajudam, de uma forma ou outra, tornam-se professores e professoras e, principalmente, aprendentes.

Nas pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, tal princípio vem sendo apresentado, analisado e comprovado. Portanto, entendo que o que é escola e como ela acontece não se limitam ao espaço físico no qual se encontra instalada, apesar de já ter destacado a importância crucial de tal espaço no que concerne ao cuidado e à proteção. Ao considerar tais prerrogativas, faz-se importante indagar: a escola que chegou às casas por meio da tecnologia provocou alterações? Será que a imagem da professora na tela do celular conteve a violência? Os alimentos entregues nos primeiros dias do isolamento social fizeram diferença na vida das famílias? São questões para as próximas investigações e, registra-se, todas referentes a saberes que nem sempre estão no rol dos eleitos para serem tratados como conteúdo escolar.

Esse exercício de elaborar perguntas que ampliam nosso olhar ao que estamos vivendo, para além do julgamento e dos posicionamentos favorável ou contrário ao que o outro está a fazer — observem que "para além" indica que tais leituras e apontamentos são fundamentais em uma democracia, mas o comprometimento com a Educação nos exige ir mais à frente se quisermos ser e fazer uma escola diferente —, mostra-se um caminho promissor para o momento pós-pandemia. Talvez possamos apostar mais em pesquisas sobre a educação escolar que invistam em conhecer a fundo como a escola se faz presente dentro das casas e como ela

pode ensinar saberes nos quais o que é vivido em todas os lares seja conhecimento importante de ser sabido e compartilhado.

De longe, no campo da educação escolar, não ter o espaço físico da escola foi o maior impacto advindo da pandemia e, em decorrência disso, o conceito sobre esse espaço sofreu redefinições. Logo, a tecnologia foi chamada para ser esse "lugar": a tela do celular, da televisão. Aos que optaram por não aderir à tecnologia ou que não têm acesso a esses equipamentos, envia-se pelo correio ou distribui-se o material impresso. No cotidiano escolar, deparamo-nos com situações assim, que expressam a desigualdade econômica abissal existente em nosso país. Nas escolas que recebem alunos mais carentes, em tempos de não pandemia — que há muito, como já colocado, não posso chamar de "normais" —, contorna-se a desigualdade recorrendo-se a várias ações que sabemos ser paliativas, seja por meio de programas sociais federais, estaduais e municipais, seja pelas incontáveis "vaquinhas" ou pela ação isolada de professoras.

De certa forma, é preciso ter coragem para assumir que aprendemos e nos habituamos a exercer a função docente em meio a tais atitudes mitigadoras. Como o "lugar da escola" garante um espaço apartado da sociedade, a função da instituição escolar, no que se refere à desigualdade econômica, concretiza-se como aporte para a implementação e para o desenvolvimento de programas sociais. Considerar a desigualdade econômica — por isso, social —, os desdobramentos desta no processo de aprender e de ensinar e posicionar-se em relação à distribuição de renda são premissas fundamentais, a fim de que atuemos para além do espaço escolar nas tomadas de decisão coletivas sobre os mais diversos problemas que se relacionam aos alunos que não têm acesso a muitos recursos. Nessa linha de raciocínio, chamo a atenção para o equívoco que pode ser cometido se colocarmos no centro do debate a limitação que várias crianças e jovens têm quanto ao uso da tecnologia como suporte para o ensino remoto.

Defendo, com muita ênfase, a necessidade de avançarmos em relação ao papel e ao uso da tecnologia, principalmente, por conta da infinidade de recursos disponibilizados via internet, no fazer cotidiano da escola. Todos nós, que fomos obrigados a utilizar os recursos tecnológicos durante a pandemia, sairemos desta situação com um conhecimento mais amplo e dominando um computador, um celular e seus programas e aplicativos de modo muito mais eficiente. É momento, sim, de valorizar a discussão sobre as relações que podem ser estabelecidas entre o Ensino a Distância e o ensino presencial, contudo cientes de que estamos a fazer atividades remotas, que não podem ser consideradas nos moldes preconizados pelo Ensino a Distância, pois não se está a considerar, por desconhecimento ou pressa na implantação das atividades remotas, toda uma forma de trabalho e uma metodologia construídas por essa área.

Faz-se delicado — por que não equivocado — analisar o que tem sido realizado pelas escolas, na tentativa de manter as ações pedagógicas acontecendo, a partir da ótica de que não dá certo, porque os educandos, devido às suas condições precárias, não têm acesso a aparelhos e a uma internet de qualidade. Na forma como nós, tristemente, habituamo-nos a lidar com a questão, a solução, nessa perspectiva, estaria em distribuir celulares, computadores, alargar e disponibilizar o acesso à rede (a saber, tem-se registro de que algumas dessas ações foram realizadas). Não obstante a escola ser ponto de encontro e de apoio para a implementação e a viabilização de programas sociais, o problema é muito mais complexo. Entendo, ademais, que tais programas, ainda que paliativos, são importantes e necessários, levando em conta as condições sociais e econômicas de nosso país. Contudo, após a pandemia, talvez possamos nos organizar em movimentos que atuem no combate à desigualdade social, em seu cerne, para que esta não continue sendo uma barreira para qualquer ação a ser pensada e realizada na escola.

Sobre tal questão, temos o que fazer em demasia; de início, podemos, quando tudo isso passar, tendo como base a lógica da inclusão, desafiar-nos a não rotular as crianças atendidas pelos programas de garantia de renda e de alimentação, as crianças das escolas das periferias, entre tantas outras que vivem à margem, comprometendo-nos, coletivamente, a ser uma escola que não deixa ninguém pelo caminho.

Trabalho com a ideia de escola como uma instituição atravessada por todos os saberes, absolutamente todos, existentes na sociedade. No entanto, por mais contraditório que isso possa parecer, há um potente filtro que atua nesse todo — em todos os saberes que circulam na sociedade —, transformando alguns deles em conteúdo escolar e fazendo com que, muitas vezes, a contradição, condição constante nas relações no mundo público, seja amenizada no processo de construção de conhecimento, quando não aniquilada. As políticas públicas que promovem a elaboração e a reformulação de documentos curriculares sem apreço ao que se pesquisa e ao que se vivencia nas escolas; a guerra de narrativas sobre as memórias que devem ser preservadas e, por outro lado, as que devem ser esquecidas; a valorização de um determinado saber em detrimento a tantos outros; a concepção que elege a memorização como elemento aferidor para a avaliação escolar; a não compreensão sobre a diferença entre o que é transmitir informações e construir conhecimentos; a ausência de um recorte temático sobre os saberes a serem ensinados na escola, entre outras tantas questões, podem ser entendidas como aspectos que limitam a compreensão do que vem a ser um conteúdo escolar.

Quais conteúdos devem ser ensinados em tempos de pandemia e em uma situação de ensino remoto? Há de se seguir um currículo? Como fazer com que as crianças se interessem por aprender em meio a tudo o que estamos vivendo? É fato que, considerando o tempo que as professoras tiveram para elaborar as primeiras "aulas" no formato remoto, foram feitas as escolhas

possíveis. Agora, com meses de tentativas, aprendizagens e descobertas, encontra-se um filão para pesquisas futuras: o que se elegeu como conteúdo escolar para ser ensinado durante a pandemia? O que as crianças gostariam de estudar neste período?

A preocupação com o que e como está sendo ensinado para as crianças neste momento tem alimentado reportagens, *lives*, postagens no *Facebook*. Mais uma vez, insisto em pensar em tão importante questão para aquém e além do período no qual as escolas estão com as atividades presenciais suspensas. Ainda que várias escolas já trabalhem a partir de outras perspectivas, como com a elaboração de projetos temáticos, de propostas investigativas, de projetos de pesquisa, é comum entender conteúdo escolar somente a partir dos assuntos listados nos documentos curriculares e nos livros didáticos, sobre os quais a professora faz explicações. Assim, as aulas são elaboradas a partir de uma findável lista de informações sobre os temas.

Uma das consequências mais graves desse formato de ensino é a ausência de conflitos. Quem pensa o mundo a partir da lógica da segregação não gosta de conflitos, por isso há o afastamento dos diferentes. Aprender, pensar e agir considerando as divergências e as contradições é conteúdo escolar basilar para a formação humana, na lógica da inclusão. Quem sabe, pós-pandemia, pensemos em como convidar toda a sociedade a pensar e a agir em meio aos conflitos sem, necessariamente, estabelecermos confrontos.

PARA PENSAR DEPOIS...

Aqui, abordei o que estamos a vivenciar neste período de isolamento social, no que se relaciona à educação escolar, limitando-me a dois recortes: desigualdade econômica e conteúdo escolar. Intentei estabelecer relações com o vivido antes da chegada do vírus, para não nos iludirmos quanto aos "novos" problemas,

chamando a atenção para o que colocamos sob a alcunha de "normal", e com o que estamos vivendo. No mais, investi em apontar temáticas importantes de serem revisitadas depois que o perigo do contágio passar, quando poderemos nos encontrar para ser e fazer escolas diferentes. Pela lógica inclusiva, por certo.

Enquanto esse dia não chega, em meio à pandemia, tenho me dedicado a fazer perguntas sobre escola, educandos, formação de professores, ensino de História para crianças (foco mais específico do meu trabalho), sem me preocupar em respondê-las agora, mas com o comprometimento de que a pergunta anotada será respondida depois.

Em meio a esse movimento, tenho me deparado com as mesmas questões que me faço há décadas. Creio que se trata de um indicador importante, que provavelmente demostre a mim que o que posso aprender com a pandemia quanto à educação escolar é: chega de filtros. A escola que temos, no formato com que estamos acostumados, tem reafirmado a desigualdade econômica; os conteúdos que ensinamos na escola, na maioria das vezes, contribuem para uma leitura de mundo excludente e sem nenhuma aposta no amanhã. Deixo, então, a pergunta que me move em direção a todas as outras: posso ser e fazer diferente?

AUTORES

Adriana Haruoshi Biason. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2005). Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (2012). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2016). Professora da Rede Municipal de Ensino. Atua desde 2017 como Gerente do Ensino Fundamental. Foi professora da UNOPAR no curso de Pedagogia - EAD, de 2016 a 2018. Fez pesquisa na área de formação de professores, na Linha 1: Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação, no núcleo História da Educação (UEL). Foi professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2012 a 2014.
E-mail: adrianah.biason@gmail.com

Ana Cláudia Sardi Guedes. Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2015). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Marília (SP), desde 2005. Atualmente, exerce função de professora coordenadora, atuando na coordenação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, com ênfase na formação docente e na implementação do Projeto Político-Pedagógico. Membro participante da elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede de Marília, implantada no ano de 2020. Dedica-se a estudar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a Periodização do Desenvolvimento Infantil e, também, a Pedagogia Freinet.
E-mail: anaclaudiasardi@gmail.com

Bruna Ester Gomes Yamashita. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2004). Mestra em Educação (2019) e, atualmente, doutoranda em Educação também pela UEL. Professora da Educação Básica, com experiência em instituições privadas e públicas, atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na Coordenação Pedagógica. Professora da Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR). Foi Conselheira Municipal de Educação, de 2018 a 2019. Atuou como membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Kroton - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2019. Atua na produção de literatura infantil.
E-mail: brunauel@gmail.com

Danielle De Marchi Tozatti. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2002), e em Desenho Industrial, habilitação em Programação Visual, pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2001). Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2005). Atualmente, é doutoranda em Educação pela UEL e docente do curso de Design Gráfico da mesma instituição, desde 2007. Tem experiência na área de ilustração e de narrativas gráficas.
E-mail: daniellemarchi@uel.br

Danielle Krislaine Pereira Paulino. Graduada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2012); em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); em Ciências da Religião também pela UENP (2018); e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2018). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação São Braz (2014); e em Docência em Ensino Superior pela Faculdade Integrada do Vale do Ivaí (2013). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2018). Professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Jacarezinho (PR) e de Santo Antônio da Platina (PR).
E-mail: danikrislayne@hotmail.com

Eliane Aparecida Candoti. Graduada em História (1995), especialista em História Social (1997) e Mestra em Educação (2019) pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Faz parte do Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, atuando como formadora dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da disciplina de História. Responde pelo Projeto Conhecer Londrina. Atuou como formadora pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Uma das autoras do livro de História e Geografia locais "Londrina: olhares sobre o tempo e o espaço", de 2016. Integrante do grupo Pro BNCC como formadora e redatora do Referencial Curricular do Paraná.
E-mail: eliane.candotti@gmail.com

Gabrieli de Assis Marcolino. Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2015). Especialista em História dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2018), e em Humanidades pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2019). Mestranda bolsista por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL (2019-2020).
E-mail: gabrieliassis93@gmail.com

Giovana Camargo Todan. Graduada em História pela Universidade do Norte do Paraná - UENP (2017). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora de Ensino Fundamental I e II e de Ensino Médio na rede particular de ensino na cidade de Ourinhos (SP). Pesquisadora com experiência nas áreas de Ensino de História e de Relações Étnicas no Ensino de História.
E-mail: giovanatodan@hotmail.com

Izadora Maleski Serrano Alves. Graduada em Comunicação Social, habilitação em Relações Públicas (2002), e em Pedagogia (2011) pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Comunicação com o Mercado (2005) e Mestre em Educação (2014) pela mesma instituição. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, de Marília (SP). Atuou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR), de 2000 a 2012. Atualmente, é titular do cargo de diretora de Escola Municipal em Marília.
E-mail: izadora.msa@gmail.com

José Antonio Gonçalves Caetano. Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2012). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2015). Mestrando em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Atualmente, professor colaborador da Universidade Estadual do Paraná e professor do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, atuando como coordenador pedagógico do setor de Educação Básica e Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão (PR).
E-mail: josecaetano@escola.pr.gov.br

Juliana Bueno Grizos de Carvalho. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2012). Mestranda em Educação também pela UEL (2020). Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR), atuando como professora de História e de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência em Educação nas áreas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Membro-voluntária ativa do Instituto União Para a Vitória em Londrina.
E-mail: julianabuenogc@gmail.com

Karina Jacob Monteiro. Graduada em Letras-Francês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (1993). Graduada em Pedagogia pela UENP (1994). Bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). Especialista em Psicopedagogia pela UENP (2001). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2016) e em Libras - Língua Brasileira de Sinais (2017) pela UNIASSELVI. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos (SP), desde 1995. Atualmente, atua como Supervisora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos.
E-mail: karinajmonteiro@gmail.com

Kauana Candido Romeiro. Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL; e em Letras - Licenciatura pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (Polo Niterói - EAD). Pós-graduada (Especialização) em Religiões e Religiosidades pela UEL. Mestre em Educação também pela UEL, com dissertação em torno do Ensino de História e Tecnologias Digitais, defendida em fevereiro de 2018. Atualmente, atua como professora de História na rede privada de ensino, em Londrina (PR).
E-mail: candidoka0502@gmail.com

Luciana Fernandes de Aquino. Graduada em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, atual Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2005). Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010). Mestre (2015) e Doutora (2020) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ (2018). Atualmente, é professora colaboradora do colegiado do curso de licenciatura em Pedagogia da UENP - Campus Jacarezinho e professora efetiva de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ourinhos (SP).
E-mail: luakino12@gmail.com

Lucila Monteiro da Silva Barros. Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2011-2015). Graduanda em Pedagogia e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, também pela UEL. Atua como professora de História na rede privada de Ensino Básico. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural, História da Educação, manuais escolares, impressos e História das Disciplinas.
E-mail: msb.lucila@gmail.com

Luis Henrique Mioto. Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2006). Mestre (2010) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, também pela UEL. Pesquisador bolsista por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, desenvolve a pesquisa a partir da temática de pedagogias não-tradicionais. Também é cineasta e produtor cultural, focado na temática “memória de comunidades”. É professor de cinema há dez anos e autor de livros infantis.
E-mail: luismioto@yahoo.com.br

Rafael Nascimento da Silva. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Norte Paranaense - Uninorte (2011). Pós-graduado (Especialização) em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2014). Mestre em Educação também pela UEL (2016). Professor da Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR) e professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Rede Municipal de Ensino de Tamarana (PR). Possui experiência em docência e em gestão escolar. Tem preferência por pesquisa na área de Educação, de História da Educação e de Ensino de História e Metodologia do Ensino de História.
E-mail: rafael.uel@outlook.com

Rubia Renata das Neves Gonzaga. Graduada em Pedagogia (2003), especialista em Avaliação Educacional (2003), Mestre em Educação (2013) e, atualmente, doutoranda pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora colaboradora da UEL, atuando na área de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como supervisora de estágio nos anos iniciais. Professora estatutária do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR).
E-mail: rubia.r@sercomtel.com.br

Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (1991). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2000). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2006). Pós-Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, de Buenos Aires (2014). Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Trabalha com o Ensino de História e Educação com experiência, especialmente, nos temas: ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; formação de professores; livro didático, ensino e aprendizagem sobre as cidades.
E-mail: sandraoliveira.uel@gmail.com

Silvana Muniz Guedes. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2014). Mestra em Educação também pela UEL (2018). Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Cambé (PR). Experiência de atuação no ensino de Arte para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I. Integrante do grupo de tutores a distância de Humanas e Licenciaturas da Kroton - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).
E-mail: munizguedes@gmail.com

ESCOLAS em QUARENTENA:
O VÍRUS QUE NOS LEVOU PARA CASA

Este livro foi composto em tipografia Minion e Typerwriter Condensed.
O texto está em conformidade com o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

A reprodução desta publicação é permitida sem autorização prévia por escrito dos autores (copyright) para fins educacionais ou para fins não comerciais, desde que a fonte seja mencionada de forma completa.

A pandemia da Covid-19 é uma tragédia em termos de perdas de vidas, remete-nos à fragilidade do ser humano e, em paralelo, faz-nos pensar na inter-relação das sociedades que habitam o planeta Terra. No caso do Brasil, o descaso do governo federal frente à gravidade da situação nos coloca à beira de um colapso na Saúde, nos âmbitos social e econômico. Desde os primeiros registros de contágio, os quais se deram na China em dezembro de 2019, o isolamento social se mostra a estratégia mais eficaz de combate à propagação do vírus.

Por conta disso, no Brasil, o mês de março de 2020 foi marcado pelo fechamento das escolas por prazo indeterminado. Desde então, gestores, professores, pais, educandos, pesquisadores, jornalistas, dentre outros vêm se debruçando sobre o formato emergencial que a escola assumiu no afã de fazer com que crianças e jovens, mesmo distantes fisicamente da escola, prosseguissem com seus estudos. O formato eleito na maioria esmagadora das propostas recorre às tecnologias digitais como suporte a fim de transpor o que se faz na escola para as casas dos milhares de educandos país afora. Seria essa a melhor opção? Quais outras opções são possíveis?

Neste livro, educadores e pesquisadores do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina, pensam sobre essas problemáticas e narram suas vivências como professoras e professores, gestoras e gestores e também como mães e pais neste momento complicado que todos vivemos. "Nunca mais seremos os mesmos depois que tudo isso passar" foi a afirmação de uma integrante do grupo, um "será?" descrente foi a pergunta de outra. No espaço entre uma ponderação e outra situam-se as dezenove experiências aqui relatadas, marcadas por incertezas, mas também carregadas de responsabilidade, de afetividade e de comprometimento em fazer a escola possível em tempos de isolamento social. Esperamos, ao dividir tais práticas e aprendizados, incitar a reflexão sobre que escola queremos ser quando tudo isso passar. E vai passar!

PPEdu UEL
Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.