

Ensaio

**FAZER ESCOLA SEM ESTAR NA ESCOLA:
OS DESLOCAMENTOS DO AGIR DOCENTE
E DAS LUGARIDADES NO CONTEXTO PANDÊMICO**

*Giovana Cristina Zen**

*Marcelo Oliveira de Faria***

*Márcea Andrade Sales****

RESUMO: Este texto analisa os deslocamentos do agir docente e das lugaridades, realizados pelas professoras dos Anos Iniciais, diante do desafio de fazer escola sem estar na escola no contexto pandêmico. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória com 76 educadores vinculados à rede privada de ensino de Salvador/BA. Os dados foram produzidos mediante aplicação de questionário *online*, em março e abril de 2021. Os relatos foram analisados a partir das contribuições de Arendt, Rancière, Masschelein e Simons, entre outros. Os dados indicam a necessidade de pensar a implantação do ensino remoto para além do aparato tecnológico; o desafio de construir outras lugaridades para estar na escola; e a possibilidade de estar com o outro como uma condição imprescindível quando se faz escola sem estar na escola. Por fim, o reconhecimento das professoras dos Anos Iniciais como agentes políticos, cujas falas devem figurar como discursos centrais no debate político em torno dos destinos da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais; Ensino Remoto; Pandemia COVID 19

Introdução

A pandemia do COVID-19 chegou ao Brasil no início de 2020 e impôs o fechamento das escolas como uma das primeiras medidas preventivas para contê-la. A emergência da modalidade de ensino remoto se impôs já que o contato físico se transformou em arma letal para o contágio pelo vírus da Covid-19. Nesse cenário de crise, o governo federal divulgou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo normas excepcionais para as regras estabelecidas nos dispositivos legais flexibilizando, por exemplo, a obrigatoriedade do cumprimento de, no mínimo, duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Além disso, no dia

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora Adjunta da mesma Instituição.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs).

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Campus I.

28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 5/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar, dispensando os estabelecimentos de ensino de cumprir o mínimo de 200 dias letivos, desde que atendida a carga horária mínima anual de 800 horas.

No dia 07 de julho, em complementação ao anterior, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº 11/2020 que dispõe sobre as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”, autorizando os sistemas de ensino a realizarem suas atividades na modalidade não presencial. A partir de então, se formaliza no país o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que já estava em curso desde o início do isolamento físico em várias instituições escolares, principalmente na rede privada de ensino.

No estado da Bahia, o governo estadual publicou em 16 de março de 2020 o Decreto Nº 19.529, com medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus. Na capital do estado, Salvador, também no dia 16 de março de 2020, o então Prefeito determinou através do Decreto nº 32.256, a suspensão das atividades escolares públicas e privadas, como medida de prevenção contra a COVID 19. Após esses Decretos outros vieram, prorrogando a suspensão das aulas na modalidade presencial até o dia 03 de maio de 2021, quando se determinou o retorno gradativo através do Decreto nº 33.812, de 24 de abril de 2021.

Salvador foi a capital que permaneceu por mais tempo com as aulas suspensas no território nacional. Neste cenário, o que se viu foi uma diversidade de encaminhamentos entre as escolas da rede privada de ensino. No calor das discussões sobre as relações entre tecnologia e educação, é preciso reconhecer que a Educação Básica é um nível de ensino que, praticamente, desconhecia a experiência de ensino não presencial. A pandemia e o confinamento aceleraram esse processo com pouco preparo tecnológico e/ou didático.

A modalidade de ensino remoto colocou em questão várias crenças. A impossibilidade de estar fisicamente com os alunos tensionou aspectos fundantes da prática pedagógica e mobilizou vários estudos (FERRAZ ET AL., 2021; FERREIRA ET AL., 2020; SOUZA; FERREIRA, 2021; KOHAN, 2020). A interação entre as crianças, a utilização de interfaces tecnológicas e o acompanhamento das aprendizagens foram alguns dos desafios sobre os quais foi preciso se debruçar.

Por tudo isso é preciso pensar nos sentidos e significados da escola e na relação didática que se estabeleceu nesta configuração, destacadamente, no ensino para crianças. Quando se muda um determinado aspecto desta relação, todos os outros aspectos que definem o ato de ensinar também são alterados, convocando pesquisadores e especialistas do campo educacional a se envolver e se comprometer. Nesse processo, como de costume, os professores da

Educação Básica não foram convocados a atuar no debate, ainda que saibamos que são eles que estão na linha de frente, neste caso, atrás dos computadores.

A consulta aos professores tem a intenção de desafiar as epistemologias conhecidas e os encaminhamentos que elas sugerem, a partir de uma perspectiva dialógica focada na práxis. A pesquisa aqui apresentada foi realizada com educadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar os deslocamentos do agir docente e das lugaridades em uma situação em que foi preciso fazer escola sem estar na escola.

O campo de pesquisa se concentra nas escolas da rede privada de ensino tendo em vista que no período de realização desta pesquisa, não acontecia nenhum tipo de encontro síncrono entre professores e alunos da rede pública de ensino. Por este motivo, optamos por realizar essa pesquisa apenas com educadoras dos Anos Iniciais da rede privada de ensino de Salvador que realizavam atividades síncronas com os estudantes.

A filiação deste estudo à abordagem qualitativa de pesquisa se dá por entendermos que o fenômeno aqui estudado é inédito para o campo educacional. Para alcançar os propósitos anunciados, optamos por realizar uma pesquisa exploratória cujo propósito consiste em fornecer informações que possam ampliar a familiaridade dos pesquisadores com o tema em questão, oferecendo conceitos e hipóteses iniciais para estudos posteriores. Os dados desta pesquisa foram produzidos mediante aplicação de questionário *online*, com questões fechadas e abertas, durante os meses de março e abril de 2021, junto a profissionais vinculados aos Anos Iniciais da rede de ensino privada de Salvador.

Perfil dos Participantes

O grupo de 76 profissionais dos Anos Iniciais que responderam ao questionário foi composto por 58 professoras, 11 coordenadoras pedagógicas, 3 orientadoras educacionais e 4 diretoras pedagógicas. No primeiro item do questionário as participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todas assinalaram a opção “sim”. Também foram informadas que não seria necessário fornecer qualquer identificação pessoal ou da instituição de ensino. Por este motivo, com o intuito de diferenciar os diversos depoimentos que serão analisados nesse artigo, será utilizada uma combinação de duas letras (AB, BC) para identificar as participantes.

No que se refere à idade, ao tempo de atuação nos Anos Iniciais, à formação inicial e à jornada de trabalho, as participantes se situam assim:

Quadro 1. Perfil Profissional

	Professoras	Coordenadoras Pedagógicas	Orientadoras Pedagógicas	Diretoras Escolares	TOTAL

Idade	20 a 29 anos	7%	–	33%	–	6%
	30 a 39 anos	31%	10%	67%	–	26%
	40 a 49 anos	41%	45%	–	50%	41%
	Mais de 50	21%	45%	–	50%	27%
Atuação nos Anos Iniciais	1 a 10 anos	52%	–	33%	–	34%
	10 a 20 anos	31%	54%	67%	25%	38%
	Mais de 20	17%	46%	–	75%	28%
Formação Inicial	Pedagogia	76%	72%	33%	50%	71%
	Psicologia	3%	–	67%	50%	10%
	Licenciatura	21%	28%	–	–	19%
Jornada de Trabalho	20 horas	65%	27%	–	–	39%
	40 horas	45%	28%	100%	100%	61%

Fonte: Organizada pelos Autores (2021)

A partir desse Quadro é possível identificar alguns aspectos que chamam a atenção. Um deles está relacionado ao número significativo de professoras que não possuem a formação inicial sugerida para atuar nos Anos Iniciais. Entre as professoras participantes da pesquisa, 76% são formadas no curso de Pedagogia. Ainda que as demais tenham formação em áreas afins, é preciso reconhecer que a discussão em torno do conhecimento pedagógico-didático é muito mais ampla no curso de Pedagogia do que nos demais. Para as professoras formadas no curso de Psicologia e nas diversas licenciaturas, as ressignificações necessárias para a atuação na modalidade de ensino remoto podem ter sido ainda mais desafiadoras. O mesmo pode ter ocorrido com as 30 professoras (52%) que possuem até 10 anos de atuação neste segmento de ensino.

Também vale destacar um percentual significativo de professoras com um regime de trabalho de 20 horas semanais. Quando questionadas sobre a jornada de trabalho durante a pandemia, a única professora que afirmou não se sentir mais cansada com a modalidade de ensino remoto, informou ter uma jornada de trabalho de 20 horas. As outras 57 professoras responderam que a sensação de cansaço é maior, independente da jornada de trabalho.

No questionário também foram incluídas perguntas sobre os recursos tecnológicos disponíveis no ambiente familiar e a realização de cursos de formação com ênfase nas Tecnologias da Informação e da Comunicação antes do início da modalidade de ensino remoto em 2020. Além das questões objetivas, também foram propostos os seguintes questionamentos: Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você na modalidade de ensino remoto? O que de mais significativo você aprendeu atuando na modalidade de ensino remoto? O que você gostaria de incorporar na sua prática pedagógica quando tudo isso passar e aulas presenciais voltarem? Além disso, os participantes também foram solicitados a relatar as impressões em torno da jornada de trabalho durante a modalidade de ensino remoto.

Todos esses questionamentos suscitaram interessantes reflexões acerca dos deslocamentos do agir docente e das lugaridades na modalidade de ensino remota durante o contexto pandêmico. A oposição entre os questionamentos sobre as dificuldades enfrentadas, as aprendizagens mais significativas e aquilo que se quer incorporar no retorno à modalidade presencial provocou um jogo discursivo fecundo para o debate acerca do desafio de fazer escola sem estar na escola.

A imprescindibilidade posta pelas escolas da rede privada de Salvador em assumir a modalidade de ensino remoto não comprometeu a necessária observância aos princípios pedagógicos que orientam as práticas nos Anos Iniciais. Nenhuma das 76 participantes relataram a incorporação de práticas pedagógicas já superadas na modalidade presencial para resolver a emergência do remoto. Assim, ficou evidente o quanto esse segmento de ensino se desafiou a realizar um trabalho que legitime, mesmo em condições absolutamente adversas, a escola como lugar de formação humana e como uma instituição promotora do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Nesse movimento insano em que todas se envolveram, concepções e práticas visivelmente questionadas tensionaram ainda mais o debate sobre as finalidades sociais de estar na escola. Os diversos depoimentos compartilhados no questionário online foram aqui tratados considerando a necessidade de pensar a implantação do ensino remoto emergencial para além do aparato tecnológico; o desafio de construir outras lugaridades para estar na escola e por fim, a possibilidade de estar com o outro como uma condição que não se pode prescindir quando se faz escola sem estar na escola.

Para além do aparato tecnológico, o deslocamento do agir docente

A adequação do ambiente familiar, a aquisição de recursos tecnológicos e a participação ativa dos pais foram alguns dos aspectos mais indicados pelas participantes da pesquisa como desafios da modalidade de ensino remoto. A pandemia impôs deslocamentos que impactaram sobremaneira a prática pedagógica de professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores escolares.

No início a expectativa era que as escolas ficassem fechadas de 15 a 30 dias e que a normalidade logo seria reestabelecida. No entanto, o quadro pandêmico se agravou e a compreensão de que a suspensão das atividades escolares presenciais não seria provisória, acirrou a compreensão da necessidade de “fazer escola sem estar na escola”. Isso gerou uma crise sem precedentes na história da educação, posto que a maioria dos professores se deparou com uma situação absolutamente desconfortável de ensinar em um ambiente virtual, sobre

o qual não se dispunha de saberes elaborados que pudessem operar como referência de suas ações.

No questionário aplicado, as participantes foram questionadas sobre as condições tecnológicas necessárias para a atuação na modalidade de ensino remoto em suas residências. Apenas 3 professoras (5%) afirmaram que já possuíam as condições adequadas. Entre as demais, 70% responderam “parcialmente” e 25%, “não”. As adaptações foram diversas, como apontam alguns depoimentos:

Eu já tinha um notebook (cujo microfone não funciona) e um celular. Dou aula usando os dois dispositivos, já que o microfone do meu notebook não funciona. Comprei algumas coisas só para melhorar a qualidade da aula, como fone de ouvido com microfone para celular e um ring de luz para iluminar melhor. (Professora CD)

Aumento do plano dados da internet, compra de equipamentos como fone e mouse, reorganização do espaço junto à família. (Professora IJ)

Precisei comprar fone de ouvido e cadeira ergonômica para aguentar o tempo sentada, sem sobrecarregar a coluna cervical. (Professora OP)

Nesses depoimentos fica evidente a carência material para a implantação do ensino remoto. Os professores tiveram que investir, muitas vezes com recursos próprios, em diversos artefatos tecnológicos para assegurar condições mínimas de trabalho em um ambiente virtual. No entanto, para além da dimensão material, também faltava conhecimento sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para se pensar em uma proposta pedagógica no ambiente virtual. Antes do contexto pandêmico, somente 27% das professoras já havia realizado alguma formação relacionada às TICs. Esse percentual sugere que, na emergência da modalidade remota, a maioria das professoras foi desafiada a fazer algo que não se sabia. Também indica a necessidade de investimento na formação docente para que se possa desenhar e propor um trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias. Em alguns depoimentos, as professoras explicitaram o quanto foi necessário se reinventar diante da impossibilidade de transpor de forma linear as práticas pedagógicas da modalidade presencial para a remota.

No começo a gente tentou fazer no remoto a mesma coisa que a gente fazia no presencial, mas não dava certo. A gente precisou descobrir outras formas de propor as atividades para garantir que as crianças interagissem, para poder acompanhar o que elas estavam produzindo. Mesmo depois de 1 ano trabalhando desse jeito, ainda é muito estranho não poder ver o que seu aluno está fazendo do outro lado da tela, como ele está realizando a atividade que estou propondo. Sinto muita falta de circular pela minha sala de aula. Ficar presa em uma cadeira na frente do computador é muito ruim. (Professora TU)

Em relação à própria aula remota, a dificuldade é ultrapassar a barreira que esse formato por si só já estabelece, e chegar mais junto do que de fato as crianças estão aprendendo ou não. (Professora VX)

Ao mesmo tempo em que ficamos animadas com a plataforma que a escola comprou e com os aplicativos que a gente foi descobrindo, também ficamos muito aflitas porque a gente não sabia ensinar usando essas coisas. A gente usa o celular

e o computador o tempo todo, mas na hora de ensinar não é a mesma coisa. Ninguém sabia direito como fazer. (Professora GH)

O relato das professoras sugere que as opções de transposição imediata e as soluções aparentemente céleres e eficientes, podem mascarar a necessidade de ressignificar concepções e práticas para se pensar na modalidade de ensino remoto para além da mera transposição do presencial. A forma aligeirada pela qual este cenário se impôs tensionou, ainda mais, determinados aspectos da prática pedagógica que já estavam em debate.

A aquisição de plataformas e de interfaces digitais não foram suficientes para oferecer aos professores a condição necessária de se reinventar no contexto pandêmico. Pensar no ensino remoto como uma possibilidade de produzir sentidos para o ato de aprender e de ensinar, mediados pelas tecnologias, pressupõe o entendimento de que a educação online (EOL) é um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2005, 2019; SILVA, SANTOS, 2009) que precisa ser compreendido como uma composição de práticas e de situações de processos formativos, que exige metodologia própria e contextualizada. Santos (2019, p. 60) destaca que

Para que o potencial comunicacional e interativo das TICs não seja subutilizado em educação, é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura.

Infelizmente, no contexto pandêmico, prevaleceram inicialmente as improvisações no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas TICs. Interessante perceber, no depoimento das professoras, o desconforto de ter que atuar em um ambiente sobre o qual pouco ou nenhum conhecimento dispunham para orientação de suas práticas. Embora quase todos os professores sejam usuários eventuais das tecnologias, a organização do trabalho pedagógico em um ambiente virtual demandou aprofundamentos teóricos e metodológicos. Diante dessa situação, um conjunto enorme de “lives” e tutoriais discutindo aspectos relacionados ao trabalho remoto foram oferecidos aos professores e equipes técnicas. Mas foi na experiência concreta de exercer a docência diante das telas que os professores de fato conseguiram se reinventar,

Apesar de parecer óbvia a resposta "lidar com a tecnologia", no meu caso a principal aprendizagem não foi essa. E sim, aprender a planejar sequências didáticas. Com o tempo didático reduzido foi preciso aceitar que a qualidade daquilo que se ensina não tem relação com a quantidade de atividades propostas para os alunos. Assim, foi preciso levar em consideração, sobretudo, as questões sociais que as crianças estavam vivenciando. Foi preciso aproveitar melhor o tempo e as condições para discutir e refletir com as crianças boas problematizações a fim de construir um conhecimento de forma realmente investigativa, participativa e compartilhada. (Professora QR)

O que aprendi de mais significativo até agora é que as práticas avaliativas escolares são uma fraude. Entendi mais uma vez que mais da metade do currículo escolar

não faz muito sentido para a maioria das crianças e com isso perdemos a chance de trabalhar o que realmente importa. Precisamos rever completamente nosso modo de ver, pensar e fazer educação. (Professora NO)

No depoimento dessas professoras fica evidente que “fazer escola sem estar na escola” se configurou como uma excelente oportunidade para repensar diversos aspectos da prática pedagógica. Na modalidade de ensino remoto foi preciso tomar decisões que não ficaram restritas aos recursos tecnológicos. A impossibilidade de manter as atividades escolares na modalidade presencial colocou em questão crenças sobre o currículo, sobre a avaliação e sobre a própria didática.

A decisão de realizar essa pesquisa com professoras dos Anos Iniciais do ensino fundamental foi uma decisão política. E uma das razões que justifica essa decisão está relacionada ao fato de serem identificadas no campo educacional como professoras polivalentes, como aquelas que ensinam todas as “matérias” sem uma reflexão aprofundada sobre as diferentes áreas de conhecimento. Por este motivo, não possuem o mesmo prestígio e nem a mesma remuneração que seus colegas “especialistas”, que atuam nos Anos Finais e no Ensino Médio.

É importante pensar aqui a partir de uma tradição, de uma história e de uma cultura que se realizam na e pela escola. A polivalência geralmente é colocada em oposição à especialização e é tratada como um entrave na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, os depoimentos citados acima parecem indicar o quanto a polivalência permitiu às professoras uma compreensão mais apurada do contexto educativo em uma situação tão adversa como a do contexto pandêmico.

Neste sentido, a polivalência, algumas vezes tratada como um problema, pode ser aqui interpretada como uma forma de abordar questões do mundo nos contextos em que as crianças produzem cultura e são por elas produzidas. Isso não significa defender que o domínio dos conteúdos a serem ensinados não seja imprescindível para se pensar nos modos de ensinar. Nesse sentido corroboramos com as provocações de Libâneo (2018, p. 61), quando afirma que,

A formação de professores precisa, portanto, buscar uma unidade do processo formativo a qual implica reconhecer que a formação inicial e continuada de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos-didáticos.

A integração entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático de fato precisa orientar os currículos de formação de professores. Entretanto, esse argumento não deveria ser utilizado para acusar a polivalência como um entrave na educação

das crianças dos Anos Iniciais. Não podemos esquecer que a divisão do conhecimento em disciplinas é, menos um destino, o atendimento a uma legitimação de saberes na sociedade moderna que tinha nas ciências sua centralidade.

Diante dos desafios de implementar em tempo recorde a modalidade de ensino remoto, a polivalência não se configurou como um entrave, mas como uma potência formativa, como uma possibilidade de pensar a formação das novas gerações a partir de uma perspectiva capaz de romper com práticas conteudistas, que fragmentam o conhecimento e desconsideram toda a complexidade da realidade social.

No início tiveram momentos que deu aquele friozinho na barriga, mas os pais também foram muito parceiros. A gente também tinha confiança naquilo que estava fazendo e aí foi funcionando, e aí foi desaparecendo. Hoje eu não sinto mais isso. (Professora LM)

A pandemia veio para provar que conteúdo está amplamente difundido na internet atualmente, é fácil e acessível muitas vezes. Então ficou evidente que o papel da escola é muito maior do que passar conteúdo, a escola tem o papel de acolher, socializar, frustrar, impulsionar, criar dúvidas e curiosidades, resolução de problemas e tantas outras coisas. (Professora ZA)

De mais significativo ficou que as crianças não precisam de um currículo tão inchado, podemos nos debruçar no que há de mais importante, e só isso já é bastante coisa!! O menos pode ser mais. (Professora AB)

Pensar que menos é mais só é possível quando se tem uma análise mais ampla do ato pedagógico, quando se entende que o fundamental é ajudar as crianças a compreender a realidade social e a fazer parte dela de forma crítica e colaborativa.

Os professores em busca de suas lugaridades

Na modalidade de ensino remoto, a ausência de uma delimitação clara entre a escola, como um lugar público de formação, e o universo privado do ambiente familiar, desafiou por completo os saberes que orientavam as práticas pedagógicas dos professores. O desafio de construir outras lugaridades para “fazer escola sem estar na escola” foi amplamente destacado pelas professoras participantes da pesquisa.

Quando a gente começou o trabalho eu acho que a gente não tinha tanta consciência que nós estaríamos dentro das casas das famílias. No presencial nós temos a nossa intimidade, com as crianças, com as pessoas que trabalham na escola. A gente tem um jeito próprio de falar. De repente, fomos nos dando conta que a gente estava falando para a família toda. (Professora LM)

Os pais, que muitas vezes nem acompanhavam os filhos, agora estão sempre ali ao redor da câmera. É uma fiscalização e pressão constante. Em sala de aula, há uma liberdade para lidarmos com os alunos, fazer cortes quando necessário e trabalhar os conteúdos da forma que mais se adapte à realidade do momento, ao dia, a alguma situação etc. No virtual estamos sempre com um pé atrás, porque muitas vezes os pais não têm propriedade sobre as intervenções que realizamos e podem achar ruim. (Professora HI)

À princípio uma das dificuldades foi a exposição junto as famílias, entrar em suas casas e também expor a intimidade da minha. [...] Uma das coisas mais

significativas que aprendi foi me relacionar melhor com as famílias das crianças.
(Professora XZ)

Os depoimentos das professoras revelam que “estar dentro da casa das famílias” causou bastante desconforto em função de uma certa indefinição das esferas e das posições de cada um nesse processo. Os contextos familiares e escolares se confundiram, interferindo nos sentidos atribuídos ao desafio de “fazer escola sem estar na escola”. As práticas escolares e as práticas familiares se entrecruzaram durante as aulas remotas e afetaram o papel assumido por cada um dos atores envolvidos.

Para Masschelein e Simons (2014), a separação das esferas privada e pública define uma espécie de “porta de entrada” importante para a prática educativa. Nessa separação os “lugares” de origem das crianças deveriam ser suspensos e, uma vez reunidos na sala de aula, todos deveriam ser tratados como iguais, como sujeitos capazes de interagir entre si e de aprender formas de interpretar o mundo. O trabalho remoto colocou as famílias dentro do processo, interrompendo essa condição de “igualdade” dos sujeitos integrantes de uma comunidade de aprendizagem. A diversidade de situações domésticas foi incorporada à prática educativa, um quesito nem sempre tranquilo, mas que representou, para ambas as partes, a necessidade de readaptação e de muita aprendizagem.

Por esta razão, foram muitas as adaptações que as professoras precisaram fazer em suas próprias residências para garantir o mínimo de privacidade diante das telas:

Precisei fazer adaptações em minha casa, pois o espaço em que eu trabalhava antes permitia a movimentação de pessoas. Além disso, tive que providenciar um outro computador, pois o áudio não funcionava. (Professora BC)

Transformei um quarto em gabinete e tenho que prender o meu cachorro durante o período de aula para que ele não comece a latir. (Professora FG)

Como tenho 2 filhos, também em fase escolar, e meu esposo também é professor; precisamos transformar a nossa casa em uma escola. (Professora MN)

Apesar dos esforços empreendidos por cada professora, a ausência de uma delimitação clara entre a escola e o ambiente familiar estava posta como uma condição para a modalidade de ensino remoto. Para discutir alguns dos efeitos desse aspecto, consideramos importante definir a escola como um “lugar” dotado de significações, valores, relações e práticas específicas, que tem por finalidade a inserção dos indivíduos em uma comunidade através da apresentação do que Hanna Arendt (1972) denominou de “Mundo-humano”. Segundo a autora, cabe à escola como instituição social promover ações formativas de tal forma que as crianças vão, aos poucos, ganhando fruição com o mundo, um mundo partilhado e plural.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo;

ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (ARENDRT, 1972, p. 238)

Arendt (1972) demarca um limite importante entre a esfera privada, específica de cada família, e a pública, uma esfera comum e partilhada. A escola atua como instância de mediação, não necessariamente transacional, entre essas esferas. O ingresso dos indivíduos na escola significa uma ruptura com o acolhimento da esfera privada e a inserção em um espaço-tempo específico, que se relaciona, apenas parcialmente, com o mundo exterior.

Para Masschelein e Simons (2014), a escola sempre esteve sob ataques com relação à sua posição de suspensão tanto em relação à família, quanto em relação ao mundo produtivo. Segundo os autores, em sua fundação, a *σχολή* (*skholé*) significava “tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 25). Estes autores destacam, ainda, que,

[...] mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como “tempo livre” entre a unidade familiar, de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. Por exemplo, muitos dizem que a escola, como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo “ambiente de educação” suplementar ao provido pela família. Outra variante da domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 27)

Para diversos autores da geografia contemporânea o “lugar” não se reduz à localização, mas se refere ao plano do vivido, à experiência compartilhada de indivíduos e grupos em uma determinada porção do espaço, cujo movimento produz referenciais de identificação que definem sua extensão e que o diferencia, mas não separa, dos processos mais amplos de produção espacial.

É neste sentido que devemos conceber a escola como “lugar” dotado de uma materialidade (extensão) que se compõe internamente por salas de aula, pátio, biblioteca, sanitários, cantina, secretaria, salas de direção e equipes técnicas, quadras esportivas, laboratórios; e de um conjunto de saberes e práticas que nela se realizam compondo uma cultura institucional particular que se relaciona, mas não reproduz, o mundo público em sua plenitude.

Para compreender esse “lugar” é necessário investigar, além de sua estrutura física, as relações sociais internas que definem os saberes e práticas que nela circulam e compõem sua “cultura institucional”. Além disso, é importante investigar as normas institucionais que regem seu funcionamento e as representações sociais que expressam o que se espera dessa instituição social. Nesse sentido, a escola é um lugar conhecido – e a ser conhecido, porque

é devir, na e pela experiência das comunidades. Ela possui uma “lugaridade” que se compõe de uma dimensão material e de uma cultura institucional própria de saberes e práticas.

Para Entrikin (1991), o lugar se caracteriza por sua condição de “entridade” (betweenness), isto é, de sua existência emerge uma dupla conscientização do ser no mundo. O reconhecimento da existência de um mundo objetivo – exterior ao sujeito, portanto independente dele – e a experiência subjetiva que os indivíduos e grupos tecem em uma parcela determinada do espaço e produzem a si mesmos como sujeitos, ao mesmo tempo em que tecem significações para o espaço. Para ele, é nessa perspectiva relacional – uma entridade entre a objetividade e a subjetividade – que podemos compreender melhor o lugar; e, neste contexto, a escola como um lugar.

Podemos depreender dessa condição de “entridade” do lugar que ele não é um fixo, ainda que exista em uma posição, espaço-tempo em permanente processo de realização. As posições relativas condicionam experiências que produzem entendimentos e orientam ações, nas relações entre os sujeitos da escola, por exemplo. O devir, no entanto, não se realiza pela soma direta das ações humanas e não humanas por sua posição no presente instante, mas em um *complexo de feixes de trajetórias* (MASSEI, 2000) que invadem o lugar em diversos tempos e ritmos produzindo sua multiplicidade.

Essa multiplicidade, por sua vez, é abertura para o devir. Há uma indeterminação nesse processo de produção do lugar. A identidade do lugar se tece na presença da multiplicidade tempo-espaço, que se define na e pela política, compreendida como deslocamento e encaixe, disputa permanente das materialidades e sentidos. Tim Cresswell (2008) nos lembra que o lugar é mais a matéria-prima para a produção criativa de identificações que um rótulo, à priori, de identidade.

Compreender esse lugar que é a escola, não se reduz à apreensão racional que dele se faz, mas consiste na produção de deslocamentos e de novas significações provenientes das experiências intersubjetivas no/do lugar em relação com o mundo. Todo ser está sempre inserido em um lugar no mundo, em uma posição objetiva que é condição, não determinante, da percepção, dos sentimentos e da razão que ele constrói para (re)produzir valores, crenças e entendimentos dos quais derivam significações e orientação de suas ações. Essa lugaridade permite a produção de sentidos sociais para a instituição (escola) e se configura como um campo de experiências. Para Yi-Fu Tuan (1983, p. 10-11),

Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um construto da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. [...] A experiência é constituída de sentimento e pensamento. [...] De fato, estão próximos de um *continuum* experiencial, e ambos são maneiras de conhecer.

Se a experiência não é apenas uma sucessão de sensações internas (temporalidade pura) mas uma multiplicidade das coisas, da percepção, das sensações, dos pensamentos e das relações, todos situados, então a espacialidade é para a experiência tão importante quanto a temporalidade. O lugar é, dessa forma, um campo da experiência espaço-tempo cujo conteúdo não está previamente definido, mas se produz na relação dialética – e dialógica – entre os diferentes sujeitos e seus agenciamentos.

A experiência escolar do início do século XXI herda uma estrutura dos séculos XIX e XX, ainda que com mudanças importantes provenientes, principalmente, de elementos vinculados à revolução tecnológica da microeletrônica, sendo os computadores pessoais (PCs), a internet e os smartphones, as maiores evidências de que um novo mundo que emerge.

No entanto, a entrada da tecnologia nas escolas esteve fortemente marcada por sua dimensão instrumental, portanto com um impacto marginal nos currículos praticados nas escolas em todos os seus segmentos. Isso não significa negar que a revolução tecnológica tem gerado crises significativas em todos os campos de atuação humana, em especial aos campos ligados à produção e difusão de conhecimentos, que não têm sido capazes de compreender e acompanhar a velocidade com que as mudanças se impõem.

Dito isso, podemos anotar que, embora alguns aspectos da prática pedagógica estavam sendo questionados nas escolas, havia uma certa tranquilidade com relação às possibilidades de reprodução da cultura escolar na organização de seus espaços, na gestão do tempo da aprendizagem, nos materiais utilizados e nas proposições didáticas. Até que em março de 2020, a pandemia e as consequentes recomendações de isolamento social fizeram implodir a escola como “lugar” como era conhecido, até então.

A “lugaridade” da escola havia se rompido. Os prédios escolares, com suas salas, carteiras, lousas, pátios, parquinhos e corredores, nos quais se desenvolviam as atividades de ensino, foram subitamente fechadas. As estratégias de organização do espaço-tempo da aprendizagem foram suspensas; os materiais e metodologias previstos nos planejamentos foram, aos poucos, percebidos como inadequados a este novo outro contexto.

A relação das famílias com as escolas foi colocada em suspensão. Perdeu-se a existência de um lugar seguro e confiável no qual se podia entregar os filhos, ao menos por um período, para atividades formativas que atendiam a determinadas expectativas de aprendizagem. Os espaços se misturaram e, como nos depoimentos das professoras apresentados no início desta seção, adaptações foram sendo feitas em cada casa, em cada caso, na busca de fazer escola sem estar na escola. Uma impossibilidade foi se tornando cada vez mais evidente. A lugaridade da escola é, pelas razões que expusemos, insubstituível.

O estar com o outro como uma condição de fazer escola

Uma outra questão emergente neste contexto pandêmico, que foi evidenciada nas respostas das professoras, diz respeito à importância da escola enquanto lugar de encontro, de interações entre os sujeitos e que se destina à formação dos indivíduos. A formação é aqui entendida como algo que se realiza no indivíduo através de um conjunto complexo de vivências que vão sendo significadas pelos sujeitos (experiências) e, por isso mesmo, operando distanciamentos entre o que se é e o vir a ser. Essas experiências são produzidas cotidianamente em todos os espaços da escola, inclusive nas salas de aula, e foram suspensas em função do distanciamento social imposto pela pandemia.

No entanto, desde o início da pandemia, vimos uma enxurrada de plataformas digitais disponibilizadas pelos conglomerados educacionais insinuando que, sozinhos em casa, os estudantes teriam uma forma mais interativa e interessante de estudar e de aprender. A plataforma utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, por exemplo, possui uma chamada que diz: “Aqui você poderá estudar todos os conteúdos sem precisar sair de casa e o melhor: de forma interativa e digital”¹. Para além da eterna insinuação do lugar desinteressante que pode ser a escola, o que temos, nesse contexto de suspensão da educação escolar presencial e ampliação da oferta de recursos pedagógicos em plataformas digitais, é a sedução da linguagem e o pragmatismo que elas comportam. Cabe, então, interrogar: estava sendo declarada a morte da escola?

Atenuado o pânico inicial em relação à suspensão das atividades presenciais e as dúvidas em como proceder com a educação sem a “lugaridade” da escola, tivemos uma corrida desenfreada por recursos tecnológicos que logo se mostraram ineficientes para uma transposição simples e direta do que se fazia na modalidade presencial para a remota. Com isto, foi instaurado rapidamente um consenso de que estávamos diante de outra linguagem, de outra forma de nos relacionarmos uns com os outros e com os objetos de ensino. Enfim, situados em outras possibilidades de estar na escola, estando fora dela.

A aula, na forma como era concebida até então, também passou a ser questionada. O que vem a ser uma aula? Como dar aula na modalidade remota? As professoras dos Anos Iniciais se viram diante da impossibilidade de garantir a atenção necessária das crianças diante de uma exposição de conteúdos. Também se depararam com a dificuldade de fomentar a interação entre os estudantes e de acompanhar o desenvolvimento das atividades do outro lado da tela. No início, grande parte das professoras não acreditava na possibilidade de dar

¹ Informação disponível em: <https://www.escolamais.com/salvador>

aula na modalidade de ensino remoto e esse sentimento gerou muita frustração. Uma das professoras participantes da pesquisa expressa bem esse sentimento em seu depoimento:

Eu me sinto extremamente frustrada por saber que, apesar de estar fazendo de tudo para dar a melhor aula, o ensino remoto não é nada funcional para as crianças. É distante. Nós não construímos um relacionamento de fato com os estudantes. Então eu sinto como se estivesse só tapando um buraco. Eu trabalho porque preciso, mas sei que esse esforço tem sido de pouco proveito para as crianças. (Professora ZX)

Diante deste cenário, a discussão sobre os sentidos e significados de uma aula se impôs não somente nos Anos Iniciais, mas em todos os segmentos de ensino. O questionamento sobre o que seria uma aula, embora fundamental, era estranho para muitos professores, principalmente no Ensino Superior, no qual a formação docente é precária e as aulas são frequentemente compreendidas como mera exposição de conteúdos; uma espécie de conferência ministrada por um especialista, na qual a participação dos estudantes fica reduzida à formulação de dúvidas pontuais sobre o que foi apresentado. Na Educação Básica esse modelo também se reproduz com frequência nos Anos Finais e no Ensino Médio.

Essa concepção se aproxima do que Jacques Rancière (2002) denominou de ordem explicadora, segundo a qual “ninguém nunca sabe, de fato, o que compreendeu. E, para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da matéria ensinada” (RANCIÈRE, 2002, p.17-18). O problema dessa concepção é, para o autor, que o professor, ao assumir uma posição explicativa diante do objeto de conhecimento, furta ao aluno a possibilidade de se aproximar desse objeto e lidar com ele no sentido de produzir aproximações e entendimentos, que são próprios do que podemos chamar de aprendizagem. Mais do que isso, o que podemos depreender dessa concepção é que a centralidade da aula não recai sobre os processos e relações intersubjetivas dos sujeitos de conhecimento, mas sobre os objetos de conhecimento que figuram como algo a ser apreendido por alguns mais que outros e, dessa forma, provocar distinções entre os que sabem mais e os que sabem menos.

Na Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais em que atuam as professoras que participaram da pesquisa, o entendimento acerca do significado de uma aula se aproxima muito do que propõe Veiga (2011, contracapa).

A aula é concebida no âmbito das relações humanas e sociais que proporcionam um conjunto de experiências e interações a professores e alunos. Trata-se de um projeto de construção colaborativa entre ambos. Mais do que isso, é um ato técnico-político, criativo, expressão de beleza e dos valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural.

Trata-se de um projeto de construção colaborativa que cria situações de aprendizagem nas quais os sujeitos interagem uns com os outros, com a participação dos professores, para criar mecanismos que permitam a resolução dos problemas propostos e a apropriação de conceitos que possibilitem a interpretação do mundo. Nessa concepção, diferente da anterior, o que está em evidência é a formação dos estudantes que devem construir entendimentos novos, segundo suas possibilidades, que não são completamente livres, posto que são colocados por uma comunidade representada ali pelo professor.

Ao conceber a aula como produção cultural é necessário que tomemos a cultura como um processo em construção do qual os sujeitos, e isso inclui as crianças, são parte importante no processo de sua construção. A cultura, compreendida dessa forma, se realiza na interação dos sujeitos com as tradições que lhes apresentam, e cujo sentido não se determina a priori, mas é (re) criação sempre. Do mesmo modo, o conjunto de experiências que corroboram o processo de formação (o vir a ser) dos indivíduos depende de interações intersubjetivas em concorrência com o contexto sócio, político, econômico e cultural no qual se inserem. Para uma das professoras partícipes da pesquisa,

A maior aprendizagem com as aulas remotas é que nada substitui o professor e o espaço da sala de aula. O distanciamento social ressignificou a escola e mostrou que muito mais do que ensinar conteúdos, a escola ensina a ser gente! (Professora EF)

Assim, retomando as discussões de Masschelein & Simons (2014), à escola cabe a promoção de um tempo livre no qual se possibilita um conjunto de experiências (formação) que contribuem para esse “ensinar a ser gente”. A promoção do tempo livre nada tem a ver com o lazer, o lúdico ou o prazer, mas com a possibilidade de que os meninos e meninas, uma vez desconectados de um mundo produtivo e de compromissos, possam acessar o patrimônio cultural produzido pela humanidade, interagir com ele, contribuir em seu processo de reprodução, ao mesmo tempo em que produzem a si mesmos (formação) como sujeitos e membros de uma comunidade.

Nessa relação o papel do professor é fundamental, seja na proposição dos problemas ou na condução das atividades. Ao desestabilizar as práticas cristalizadas, surgem novas possibilidades de ressignificar as práticas pedagógicas, como revelam algumas professoras:

Apreendi que precisamos ser profissionais inventivos, criativos e estar sempre prontos para mudar; A ação-reflexão-ação são fundamentais na prática do/a professor/a. (Professora PQ)

[...] foi possível aproveitar melhor o tempo e as condições para discutir e refletir com as crianças boas problematizações a fim de construirmos, de fato, um conhecimento de forma investigativa, participativa e compartilhada. (Professora RS)

Utilizar os recursos tecnológicos favoreceu aprendizagem, diálogo em fóruns, atividades interativas, facilidade de dialogar utilizando fontes de pesquisas, explorar imagens, vídeos, documentários, expor as aprendizagens construídas... (Professora DE)

[...] precisamos ser respeitados, somos capazes e responsáveis, e podemos fazer o nosso papel no remoto ou no presencial, o que de fato falta é organização governamental, investimento na educação. (Professora JL)

Os depoimentos sugerem a abertura para iniciar outros procedimentos que devem, no dever da relação pedagógica, incorporar possibilidades tecnológicas (Professora PQ). Isso não significa a substituição de um ambiente presencial de aprendizagem por outro, mas agregação de possibilidades que se abrem a partir das emergências tecnológicas do mundo contemporâneo, redefinindo, por exemplo, o tempo-espço de organização das atividades (Professora RS). A Professora DE, por exemplo, ressalta a importância de se explorar de forma mais intensa novos recursos e construir, a partir deles, outras formas de apresentação, o que, em tese, pode significar que novas possibilidades formativas se abrem para corroborar o processo de formação que existe na escola; portanto, que o uso dos recursos tecnológicos deve (ou pode) mediar a relação dos indivíduos com o conhecimento, mas não substituem as relações intersubjetivas como centralidade. A importância do reconhecimento institucional sobre o trabalho dos professores foi destacada pela Professora JL como um aspecto muito importante do processo.

Vale ressaltar também a importância que os professores dos Anos Iniciais dão ao contato interpessoal como parte importante do processo formativo, não apenas da aprendizagem. Alguns relatos mostram dilemas impostos pelo distanciamento da pandemia com relação ao contato pessoal que constrói, sobretudo na interação com as crianças, uma relação de confiança entre os sujeitos ali envolvidos, como mostra o relato a seguir,

O distanciamento fez o professor sentir-se impotente diante de algumas crianças que necessitam de um acompanhamento mais individualizado, de olhar olhos nos olhos, de segurar as mãos. A perda do contato físico para as interações e para a autorregulação entre pares também foi uma dificuldade. [...] Mas estou aprendendo a me comunicar com afeto, através de palavras, do olhar, do sorriso e da entonação. (Professora ST)

Esse depoimento mostra a importância que os professores, conscientes ou não dos sentidos formativos desse contato humano, ofertam a ele. Chama atenção a importância do contato físico como um afeto, e a importância desse para a criação de uma comunidade formativa. A arte do encontro é um aspecto do qual não podemos prescindir quando estamos falando da educação da infância e é, justamente por isso, que não podemos declarar a morte da escola.

Ainda que seja assegurado um mínimo de interação nos encontros síncronos que estão sendo realizados pelas plataformas digitais; ainda que as tecnologias digitais estejam cada vez

mais interessantes e atrativas; um computador não é uma escola: nós precisamos da escola para confrontar nossas ideias, nossos valores e nossas crenças. Nós precisamos da escola para assegurar às crianças o direito de estar entre seus pares, de produzir uma cultura que é própria da infância. Nós precisamos de uma escola com um currículo que reconheça as crianças e os professores como sujeitos de fala, portanto agentes políticos nos termos propostos por Rancière (1996, p. 42), que afirma ser a política:

[...] A que rompe a configuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que, por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem parcela. [...] A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só havia barulho, faz ouvir, como discurso o que só era ouvido como barulho.

O que todos nós não podemos esquecer é que há um conhecimento que só pode ser construído na condição de entridade do lugar, isto é, na relação que se estabelece entre as próprias crianças, entre elas e o professor, entre elas e os objetos culturais. É de um modo conclusivo, “fazer a escola, estando na escola”!

Considerações Finais

No início desse artigo, informamos que uma das questões abertas do questionário perguntava o que de mais significativo as professoras aprenderam atuando na modalidade de ensino remoto. Uma das participantes, ao responder essa pergunta, escreveu: “Obrigada por me lembrar que há lados positivos no remoto”. Na sequência, ela listou alguns aspectos:

Hoje eu estou aprendendo a falar a mesma coisa, o mesmo assunto de formas diferentes. Se antes eu utilizava alguns recursos, hoje sei que posso utilizar muitos outros. E isso é muito importante em sala de aula, porque isso pode ampliar o aprendizado dos alunos. Se uma criança não entendeu de uma forma, há a possibilidade de ela entender de diversas outras. Os saberes tecnológicos vieram para ficar, tenho certeza. Obviamente que quando a pandemia passar o uso da tecnologia terá outro lugar, mas, ainda assim, pode se tornar um excelente aliado no processo de aprendizado dos alunos. (Professora HG)

Outra professora, quando questionada sobre quais as dificuldades e quais as aprendizagens decorrentes do desafio de realizar as aulas na modalidade remota, respondeu:

A exposição diante das famílias. Enfrentar tantos desafios, tantos medos e inseguranças e ainda dar aula para crianças e pais (especialmente no início os pais acompanhavam muito). Me senti muito exposta e vulnerável. Por outro lado, o que foi mais significativo foi a minha superação pessoal. De uma forma geral, sou hoje uma melhor profissional (mais competente, mais criativa, mais confiante). (Professora UV)

Relatos como esses, nos instigam a inferir que os desafios impostos pela emergência da modalidade de ensino remoto se constituíram, destacadamente para as professoras dos Anos Iniciais, como uma potência formativa. A atitude assumida pelas profissionais deste segmento de ensino, frente ao que parecia ser impossível, potencializou uma reflexão fecunda sobre as práticas pedagógicas que realizavam antes da pandemia e, com isto, passaram a reunir as condições necessárias para reinventar a modalidade de ensino presencial.

Nas aulas remotas houve um embaralhamento das posições, os alunos retidos em suas casas, não puderam suspender a condição de filhos e adentrar, como indivíduos em um mundo comum menos protegido; as professoras viram suas casas e trabalhos expostos às famílias em tempo real, o que causou bastante desconforto; e as famílias, por sua vez, se viram diante da necessidade de participar de um processo que desconheciam, o que as obrigou ao reconhecimento e reavaliação do trabalho desenvolvido pelas professoras na educação de seus filhos. De uma forma, ou de outra, todos aprenderam a importância e complexidade de se trabalhar em conjunto.

Um aspecto a ser ressaltado foi que a exposição, no sentido de tornar público o trabalho desenvolvido pelas professoras, suscitou a necessidade de maior investimento nas etapas de planejamento, execução e avaliação das atividades. Este fato, por si só, gerou um ambiente propício para a reflexão e a tomada de decisão. Segundo os relatos, esse movimento consistiu em um processo bastante fértil de formação a partir da práxis, objeto dessa nossa investigação.

Os resultados mais importantes dessa pesquisa não residem somente nas compreensões e entendimentos produzidos por nós pesquisadores, mas na oportunidade de dialogar com as professoras dos Anos Iniciais, e reconhecê-las como sujeitos de fala, portanto agentes políticos que manifestam suas angústias, dilemas e potencialidades, e que, dessa forma, participam ativamente do debate sobre os rumos a serem trilhados.

Evitamos cair na armadilha de organizar os discursos em categorias analíticas do mundo acadêmico e procuramos valorizar essas falas como ação política, afinal, foi das práticas desses agentes que se desenharam as alternativas possíveis. Tomar as experiências das professoras dos Anos Iniciais como objeto de reflexão tem por finalidade promover um espaço de formação a partir da práxis; reconhecer seus enunciados como discurso válido é a condição para fugirmos da armadilha de se pensar a educação a partir dos discursos competentes. (CHAUI, 2010).

Nosso objetivo foi criar um espaço de aprendizagem e reflexão em torno dos deslocamentos do agir docente e das lugaridades, em uma situação em que foi preciso fazer escola

sem estar na escola, produzindo assim a possibilidade de criação de um ambiente dialógico, de reflexão e aprendizagem que não fosse uma via de mão única, mas um ambiente de fecundação mútua entre os profissionais da Educação Básica e os pesquisadores do campo educacional.

O cenário de exposição, motivado pela pandemia, fomentou sobremaneira a reflexão em torno da educação escolar, posto que “fazer escola sem estar na escola” ampliou a visibilidade para aspectos fundamentais da prática pedagógica que estavam secundarizados no debate educacional. A modalidade de ensino remoto colocou em suspensão pretensas certezas. Um conjunto de procedimentos e estratégias consolidados na modalidade presencial foi questionado por sua impossibilidade de adequação à modalidade remota, abrindo espaço para a reflexão crítica e para uma possível resignificação das práticas pedagógicas, após o período de suspensão das atividades presenciais imposto pela pandemia.

É fato que sobre o ensino, falam publicamente os jornalistas, os comediantes, os universitários, os especialistas, mas quase nunca os professores. A pandemia abriu a possibilidade de se romper com o silêncio desses profissionais que têm perdido visibilidade no espaço público. Nossa investigação, mais que a produção de sentidos acadêmicos dos efeitos da suspensão provocados pela pandemia, teve a intenção de resgatar os professores como sujeitos de fala.

Ao procurar investigar os deslocamentos do agir docente e das lugaridades, este trabalho teve exatamente a intenção de reconhecer esses profissionais como agentes políticos, cujas falas devem figurar como discursos centrais na configuração do debate político em torno dos destinos da Educação Básica, em tempos de pandemia, e quiçá, no devir escola pós-pandemia.

DOING SCHOOL WITHOUT BEING AT SCHOOL: THE DISPLACEMENTS IN TEACHING ACTIONS AND PLACES IN THE PANDEMIC CONTEXT

ABSTRACT: This text analyzes the displacements in teaching actions and places, made by teachers in the Initial Years, in view of the challenge of doing school without being at school in the pandemic context. To this end, an exploratory research was carried out with 76 educators linked to the private education network of Salvador / BA. The data were produced by applying an online questionnaire in March and April 2021. The reports were analyzed based on the contributions of Arendt, Rancière, Masschelein and Simons, among others. The data indicate the need to think about the implementation of remote education beyond the technological apparatus; the challenge of building other places to be at school; and the possibility of being with the other as an essential condition when going to school without being at school. Finally, the recognition of the teachers of the Early Years as political agents, whose speeches must figure as central discourses in the political debate around the destinies of Basic Education.

KEYWORDS: Early Years; Remote Teaching; Pandemic COVID 19

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BAHIA. *Decreto N° 19.529/2020*. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 17 de março de 2020. Disponível em <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em 20 abril 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 11*, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: DF, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file> Acesso em: 21 abril 2021.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 5*, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 abril 2021.
- _____. Presidência da República. *Medida Provisória 934*, de 01 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. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 21 abril 2021.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CRESSWELL, Tim. *Place: a short introduction*. Malden: Blackwell Publishing, 2008.
- ENTRIKIN, J. Nicholas. *The betweneess of place: towards a Geography of modernity*. Baltimore-USA. John Hopkins University Press, 1991.
- FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. *Revista Cocar*. Edição Especial N.09/2021 p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126> Acesso em: 20 mar. 2021.
- FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. *Fólio – Revista de Letras*, v. 12, n. 2. 2020. p. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453> Acesso em: 20 mar. 2021.
- KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 04 dez.2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda

Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara - SP: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSEY, D. Um sentido global de lugar. In ARANTES, Antônio (org). *O espaço da diferença*. Campinas-SP. Ed Papyrus, 2000.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. MP recomenda ao Município de Salvador divulgação dos critérios para o retorno das aulas presenciais. Disponível em <https://www.mpba.mp.br/noticia/56648>. Acesso em 21 abril 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. *Decreto nº 32.256/2020*. Dispõe sobre novas medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19. Publicado no Diário Oficial Municipal em 16 de março de 2020. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2020/3241/32415/decreto-n-32415-2020-define-regras-gerais-para-realizacao-de-atividade-economica-prorroga-medidas-de-prevencao-e-controle-para-enfrentamento-do-covid-19-no-mbito-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em 20 abril 2021

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Edméa O dos. Educação on-line: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 351 f. 2005. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/117Vln>. Acesso em: 20 abril 2021.

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

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: inspirar-se no hipertexto. *Educação & Linguagem*, São Paulo, SP, v. 12, n. 19, p. 124-142. jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/817> Acesso em: 20 abril 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029> Acesso em: 20 mar. 2021.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

Recebido em: 28/11/2021.

Aprovado em: 20/12/2021.