



AbRAPSO EDITORA

OFICINANDO EM REDE

CO-HABITAR

TEMPOS IMPOSSÍVEIS

ORGANIZAÇÃO

Vanessa Maurenre e Cleci Maraschin

OFICINANDO EM REDE CO-HABITAR TEMPOS IMPOSSÍVEIS

ORGANIZAÇÃO

Vanessa Maurenre

Cleci Maraschin



ABRAPSO EDITORA

Florianópolis - 2023



ABRAPSO EDITORA

Editora Geral

Andrea Vieira Zanella

Editora Executiva

Ana Lúcia Brizola

Conselho Editorial

Ana Maria Jacó-Vilela – UERJ

Andrea Vieira Zanella - UFSC

Benedito Medrado-Dantas - UFPE

Conceição Nogueira – Universidade do Minho - Portugal

Francisco Portugal – UFRJ

Lupicinio Íñiguez-Rueda – UAB - Espanha

Maria Lúcia do Nascimento - UFF

Pedrinho Guareschi – UFRGS

Peter Spink – FGV



A Editora da ABRAPSO adota a licença da Creative Commons CC BY:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivados - CC BY-NC-ND:

Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.

Acesse as licenças: <http://creativecommons.org/licenses/>

DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NO INÍCIO DA PANDEMIA

Erika Neres Markuart

Cleci Maraschin

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, o Brasil confirmou a primeira morte por covid-19. A partir de então, a pandemia espalhou-se pelo país e, um ano depois, colapsou o sistema de saúde em praticamente todo o território nacional, ampliando de modo obscuro o número de óbitos. Em meio a uma avalanche de desinformações, como a um ineficaz tratamento precoce, controvérsias sobre o uso de máscaras, distanciamento social, *lockdown* e à morosidade na aquisição das vacinas, podemos pensar que a educação pública colapsou bem antes que a saúde. Tal situação acarretou mudanças em todos os níveis da educação formal, com o fechamento das escolas e a implementação do trabalho remoto. A demanda, praticamente compulsória, para planejar atividades de modo não presencial, produziu incertezas e questionamentos em relação às formas de aprender e de ensinar, além de modificar o trabalho das professoras¹.

Entretanto, não é somente a pandemia que tem acarretado mudanças nos modos de trabalhar na docência. Desde o final do século passado, autores alertavam como operadores do capitalismo neoliberal passaram a pautar as instituições de ensino produzindo a intensificação do trabalho docente (Apple, 1995; Hargreaves, 1998). Tal intensificação pode ser constatada pela demanda crescente de avaliação das habilidades e das competências dos estudantes e, por consequência, dos professores; por uma racionalização do trabalho que acarreta a implementação de objetivos comportamentais e de cobranças burocráticas nos processos de ensino e de aprendizagem; por uma crescente proletarização e pauperização do trabalho docente, entre outros. Tais processos se aliam aos já existentes na educação tradicional, como a meritocracia, o individualismo, o capacitismo, a disciplina e hierarquias, entre outros. O Brasil

1 Utilizamos o genérico feminino para nomear professoras e professores em respeito ao fato de que as professoras são numericamente predominantes na educação infantil e na educação básica.

a passos largos tem aprofundado na vida escolar uma racionalidade neoliberal. A ela somaram-se drásticos cortes nos investimentos públicos, a partir de 2016, que têm impedido a realização de metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), além da obrigação jurídica imputada pelo Estado brasileiro aos entes federados de implementar a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017. (Ponce & Araújo, 2019, p. 1045)

Para Apple (1995), esses operadores neoliberais fazem a docência se tornar um trabalho em degradação. Na mesma corrente crítica, Hargreaves (1998) aponta a crescente usurpação do tempo de trabalho dos professores, que passa a ser administrado pelos gestores com propósitos de produtividade e controle. Um efeito perverso das práticas neoliberais implementadas na escola é a autointensificação do trabalho docente (Garcia & Anadon, 2009). Nesse caso, é a própria docente que se engaja nas políticas neoliberais, capturada pela exploração do sentimento de profissionalismo calcado na autoimagem de cuidado e zelo dos docentes que trabalham principalmente com a educação básica e infantil.

O efeito-pandemia pode ter como consequência o incremento desses mecanismos já existentes nas escolas, visíveis na intensificação e na autointensificação do trabalho docente, nos cortes do financiamento e nas dificuldades de implementação do Plano Nacional de Educação (INEP, 2015), decorrente da BNCC².

Entretanto, esse efeito-pandemia também pode se constituir em uma oportunidade, ocasionando debates sobre os modos de trabalhar. Para que o almejado “retorno à normalidade” possa significar passos em direção à justiça curricular, um conceito abrangente:

A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (Ponce, 2018, p. 795)

O principal objetivo deste capítulo é contribuir para um mapeamento dos questionamentos e dos desafios narrados por professoras da educação infantil e básica em função do fechamento das escolas no primeiro semestre de 2020, sinalizando suas potências em direção a formas de aprendizagem, convivência e

2 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, 2017) é um documento prescritivo e obrigatório, criticado por dar uma direção neoliberal ao currículo, ao estabelecer conteúdos e explicitar competências e habilidades para serem desenvolvidas em todas as etapas e modalidades da educação básica.

cuidado, dimensões da citada justiça curricular. Inicialmente, convidamos professoras que faziam parte do círculo profissional da primeira autora e trabalhavam nas modalidades síncrona e assíncrona em escolas públicas, privadas e organizações não governamentais. Quando indagadas se gostariam de participar de um encontro sobre as mudanças que as medidas de combate à pandemia provocavam em seu trabalho, colocaram-se prontamente à disposição e indicaram outras colegas para também participarem. A pronta adesão à proposta evidencia a necessidade de compartilhamento e de um espaço de escuta para essa inusitada experiência. Os encontros foram realizados pelo aplicativo *Skype*, escolhido por possibilitar a gravação e por ser compatível com os dispositivos de conexão das participantes.

MÉTODO

Organizamos três grupos de discussão. O primeiro foi composto por quatro professoras e duas pesquisadoras; o segundo, por três professoras, uma pesquisadora e um pesquisador; e o terceiro foi formado por duas professoras e uma pesquisadora. Os dois primeiros grupos tiveram dois encontros ao longo da mesma semana – o primeiro grupo nos dias 22 e 29 de maio de 2020; o segundo grupo, nos dias 5 e 12 de junho. O terceiro grupo, por questões de agenda, só teve um encontro, ocorrido no dia 27 de junho. A duração de cada encontro foi de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. A Tabela 1 traz algumas informações sobre as participantes.

Tabela 1. Informações declaradas pelas participantes

	Nome e idade	Tempo e área de formação	Tempo de trabalho	Escola	Cidade	Aulas semanais e ano escolar	Tempo de preparação e meios utilizados	
1º grupo	Andy 43 anos	18 anos Educação Física	10 anos	ONG	Santos/SP	3 horas Contraturno	3 horas <i>Smartphone, Facebook, YouTube</i> e plataforma da ONG	
	Regina 42 anos	14 anos Biologia	6 anos	Privada	Porto Alegre/RS	3 horas 3º, 4º e 5º anos	6 horas <i>Google Meet</i>	
	Helena 23 anos	2 anos Pedagogia	11 meses	Municipal	Porto Alegre/RS	Tarefas impressas 1º ano	2 horas 30 minutos <i>Google Drive</i>	
	Sol 31 anos		2 anos Pedagogia	4 anos	Privada	Porto Alegre/RS	3 horas Educação Infantil	4 horas <i>YouCut e YouTube</i>
					Privada	Canoas/RS	5 horas 5º ano	2 horas <i>Google Classroom, Zoom</i>

	Nome e idade	Tempo e área de formação	Tempo de trabalho	Escola	Cidade	Aulas semanais e ano escolar	Tempo de preparação e meios utilizados
2º grupo	Anna 24 anos	2 anos Pedagogia	1 ano e 4 meses	Municipal	Gravataí/RS	Tarefas impressas 1º ano	5 horas Impresso, <i>WhatsApp</i>
	Renata 32 anos	6 anos Pedagogia	4 anos	Municipal	Gravataí/RS	3 horas Educação Infantil	12 horas <i>WhatsApp, Facebook</i>
	Clara 38 anos	17 anos Magistério e Educação Física	9 anos	Municipal	Gravataí/RS	10 horas 5º ano e Educação Infantil	8 horas - <i>WhatsApp, Facebook, e-mail</i>
3º grupo	Dandara 28 anos	3 anos Pedagogia	12 anos	Municipal	Porto Alegre/RS	Tarefas postadas 2º ano	4 horas Plataforma CórteX
	Tereza 27 anos	1 ano Pedagogia	1 ano	Privada	Porto Alegre/RS	2 horas Educação Infantil	3 horas <i>Zoom, site da escola e WhatsApp</i>
		7 anos Biologia	6 anos	Estadual	Viamão/RS	5 horas 6º, 7º, 8º, 9º anos – Aula de ciências	4 horas <i>WhatsApp</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

As professoras tinham entre 23 e 43 anos, com tempo de docência variando de 12 até menos de um ano. A flutuação tanto geracional como em tempo de experiência é interessante porque aponta uma diversidade entre as participantes. A menor variedade se verifica nas áreas de formação, nas quais existe a predominância de pedagogas que atuam na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica, com exceção das professoras de Biologia que não trabalhavam com a educação infantil, sendo que uma delas lecionava até o 9º ano. Também há diversidade quanto ao número de aulas ministradas semanalmente (ou tarefas que correspondam a tais aulas), que variam de duas até dez horas/aulas semanais. Com exceção de uma professora, todas trabalhavam em Porto Alegre ou em cidades da região metropolitana. Três professoras atuavam na mesma escola. Aquelas que trabalham em escolas privadas dispõem de mais opções de plataformas e aplicativos para interagir com os estudantes.

No primeiro encontro, convidamos as participantes a narrarem o modo como estavam trabalhando, seus principais desafios e aprendizagens. As professoras participantes de um segundo encontro foram convidadas, de início, a avaliar o primeiro. As reuniões foram gravadas em vídeo e os apontamentos feitos pelas pesquisadoras foram registrados em formato diário de campo. A identificação das participantes ocorreu por meio de pseudônimos, escolhidos pelas próprias.

Os registros das oficinas evidenciam a importância do compartilhamento naquele período inicial de pandemia, no qual muitas dúvidas estavam abertas, pro-

duzindo incertezas. Retomar tais questões permite produzir um mapeamento desse inusitado período e pode contribuir para o debate de indagações que se colocam à educação básica, aquém e além da pandemia. Concordamos com Veiga-Neto (2020) quando salienta a importância de conhecer o terreno, mapear os obstáculos e avaliar as práticas postas em ação em situações disruptivas, como a de uma pandemia. Apostamos que esse momento de aulas remotas possa amplificar questões importantes que não eram vividas com a intensidade atual, oferecendo espaço ao pensamento, aprendizagem, convivência e cuidado, dimensões constitutivas da justiça curricular que, como referido, inclui as dimensões do conhecimento, da convivência e cuidado (Ponce & Neri, 2017).

A discussão a seguir foi organizada por meio do agrupamento de algumas temáticas trazidas pelas professoras, considerando sua recorrência nos encontros e seu potencial disruptivo (ou não) em relação às dimensões anteriormente apontadas. Entretanto, os leitores observarão a dificuldade de tal sistematização, uma vez que cada grupo conserva relações com os demais num entrecruzamento de temáticas. Ainda assim, consideramos alguns pontos que serão discutidos a seguir: políticas institucionais e formas de controle; convivência com colegas; aprendizagens; cotidianos híbridos – profissional e doméstico; relação com famílias/cuidadores. As temáticas serão transversalizadas com as dimensões do conhecimento, da convivência e do cuidado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONVERSANDO COM AS PROFESSORAS

Ao narrar sobre seus afazeres, as professoras começaram destacando as diferenças entre as instituições nas quais trabalham. A professora Helena exclamou: “*Existe um abismo entre nossas realidades!*”, referindo-se à distinção entre instituições públicas e privadas em relação às atividades propostas aos estudantes e às condições de interação. À época dos encontros, Helena elaborava atividades assíncronas para estudantes que havia conhecido duas semanas antes do fechamento da escola. Comentou que, embora houvesse realizado a testagem do nível de alfabetização, os resultados não eram suficientes para um bom planejamento.

Andy destacou a morosidade do poder público em elaborar planos de ação durante a pandemia, deixando que as instituições se organizassem por conta própria. As instituições das duas professoras elegeram o *Facebook* como o principal canal de comunicação e envio das atividades, embora Helena, até aquela época, não tivesse recebido retorno dos estudantes em relação às atividades enviadas. Situação vivida como angustiante e que a levava a se perguntar: “*Para quem estou fazendo as atividades? Eu não sei*”. Já Andy, além do uso do *Facebook*, filmava as atividades por meio do seu celular para postar na plataforma *YouTube* e no site da organização não governamental (ONG) onde trabalha. A comunidade em que

essa instituição se localiza organizou-se para que as crianças tivessem acesso aos materiais (“*Até no mercadinho do bairro as crianças podem buscar as atividades*”). O monitoramento da execução das tarefas era feito pela ONG.

Nas escolas privadas onde trabalha a professora Sol, as aulas iniciaram-se de modo assíncrono, por meio de uma plataforma própria. Porém, as famílias passaram a solicitar aulas síncronas, alegando que estavam pagando a mensalidade com o valor integral. Na escola da professora Regina, a direção organizou-se rapidamente para as aulas síncronas, utilizando a ferramenta *Google Meet*. Como Regina trabalha no laboratório de Biologia, precisou pensar em aulas dinâmicas, com materiais que os estudantes tivessem em casa: “*Aviso às famílias que não precisa sair para comprar materiais para a aula, não quero colocar ninguém em risco*”.

As professoras apontaram os contrastes referentes às tecnologias utilizadas e ao retorno de suas propostas, como a solicitação de aulas síncronas ou a falta de notícias sobre as atividades. Nota-se uma prevalência de aulas síncronas nas escolas privadas em comparação às públicas. Isso evidencia a exclusão digital vivida por grande parte das famílias cujos filhos frequentam instituições públicas, fruto do escasso financiamento para tais entidades de ensino, como comenta Tereza.

Tem sido bem complicado. Eu digo que a gente tá fingindo que está ensinando, são 4%, 17%, 15% das alunas e alunos da turma que conseguem fazer, é bem complicada essa realidade. A realidade da escola particular é outra história, me deixa mais ansiosa ainda, porque mostra muito as desigualdades.

Além do imprevisto e da falta de acesso, as professoras relataram um incremento nas formas de controle tanto da direção e supervisão como de familiares e/ou cuidadores. A professora Regina comentou que percebia a presença de parentes/cuidadoras com as/os estudantes de modo visível ou dissimulado. Além disso, supervisoras da escola observavam as aulas, deixando a câmera desligada. Antes da implantação das medidas para combate à pandemia, a professora raramente via a supervisora, mas agora precisava enviar com antecedência o conteúdo de sua aula. Uma questão interessante é que, sem a dimensão coletiva do trabalho, aquilo que poderia ser entendido como cuidado assume a forma de controle.

Cinco das nove professoras mencionaram um aumento do controle por parte das coordenações e/ou diretoria das escolas tanto no planejamento quanto na execução das aulas, o que lhes causava desconforto. A professora Anna afirmou que a ansiedade fica ainda maior porque ela tem dois anos de formada e tinha iniciado seu trabalho há pouco na escola: “*Estou me reinventando em algo que estava aprendendo a ser*”. A professora Clara completou dizendo que, além

das dificuldades na elaboração das atividades, ela, assim como as demais colegas, precisa lidar com a falta de diálogo com o corpo diretivo da escola.

Renata e Clara, que atuam na mesma instituição, citaram que a coordenação pedagógica e a direção não sabiam o que e como fazer em relação à organização das aulas de forma assíncrona. Segundo elas, “*não tem problema não ter resposta, não tem problema dizer que estamos todas perdidas*”.

A desorientação e o trefismo se presentificou nesse momento inicial da pandemia, como explica Renata.

Na escola falaram que estamos vivendo um momento histórico, sim, histórico conservador. Só atividades sendo feitas, tá tudo bem confuso. Estamos trabalhando para validar horas, sem espaço para pensar no futuro. Na escola não tem espaço para pensar sobre o nosso fazer, talvez tenha sido sempre assim, mas agora está mais evidente.

Renata retomou a crítica já expressa por Anna em relação a um trabalho sem reflexão, uma espécie de “fingimento” que então ficou mais evidente. Além disso, viviam uma ocasião na qual se tornavam mais manifestas as relações hierárquicas já existentes que, segundo ela, foram incrementadas pelo distanciamento. Clara acreditava que as hierarquias ficaram mais expostas.

A diretora, a supervisora, as professoras: ela manda, a outra tenta relativizar e nós obedecemos. Porque é assim que a vida funciona. Não sei se era assim, ou eu não me dava conta, ou se sendo olho no olho fica mais fácil de tu argumentar. Porque agora vem em forma de mensagem de texto ou de videoconferência.

Anna apontou para uma degradação do trabalho docente devido à aparente falta de confiança, sentimento que provém da intensificação da supervisão em relação ao planejamento das atividades. Novamente, o que poderia ser um cuidado é experienciado como controle.

Antes a gente tinha um pouco mais de liberdade nesse sentido; meu planejamento não passava toda a semana pela supervisão, ela não olhava o que eu estava planejando, estava fazendo... Agora tem de passar por ela, depois pela professora que cuida dos alunos de inclusão, para ela ver se está de acordo, para então poder imprimir. Me parece até uma falta de confiança no nosso trabalho.

O imprevisto já mencionado e a falta de objetividade nas orientações – aliados ao desconhecimento da pandemia, sobretudo sua duração – acarretaram uma intensificação da ansiedade, tal como expõe Dandara.

Sinto-me ansiosa e com medo de não voltar, de não ser mais como era antes. Eu me sinto perdida, porque tu não tens um norte, ninguém diz o que vai acontecer depois de amanhã, não tem uma perspectiva, não tem nada, eu tô bem nervosa mesmo.

E Tereza.

Eu me sinto ansiosa também, bem assim... Aquela questão de não saber o que vai acontecer, né? Sentimento de ansiedade e insegurança de a gente não ter chão, porque a cada semana é uma orientação diferente, e eu também me sinto assim um pouco frustrada porque eu acho, não, eu tenho certeza, de que eu não tô desempenhando meu papel como professora.

A convivência com os colegas também se tornou diferente se comparada aos modos presenciais. Sol comentou que estava se comunicando mais com eles do que antes. Ela buscava fazer reuniões (informais) nas quais compartilhavam informações e tiravam dúvidas. Relatou que dessa forma era possível realizar trocas num espaço de afinidades mais horizontalizado. Andy reforçou, dizendo que costuma conversar com seus colegas, especialmente com um que tem conhecimento em montagem e postagem de vídeos.

Segundo Renata,

A gente fala mais, troca mais, tenta trocar mais com as nossas colegas, e isso tá mais gritante agora, que a gente não tem espaço, que não nos escutam, a gente não constrói junto, não perguntaram se a gente achou bom fazer duas atividades por semana.

Entretanto, a atitude colaborativa nem sempre prevalece. A professora Renata comentou que existiam disputas sobre quem era mais produtiva, além de desavenças relacionadas à escolha dos conteúdos das aulas. Clara e Renata salientaram que algumas turmas da educação infantil têm mais de quatro professoras, sendo assim, elas precisavam planejar atividades assíncronas juntas, o que causava conflitos. Abordaram a necessidade de um apoio institucional e não somente sobre o que acontece nas trocas informais entre colegas. Conforme Tereza,

Na escola particular, eu tenho um grupo com todas as professoras da educação infantil. Tem rolado muito apoio, muita conversa, muito desabafo. ... A gente teve algumas reuniões com psicólogas, foi bem importante. Nas do Estado não tem nada disso, não tem um grupo de professoras assim que desabafa. A diretora da escola não consegue organizar nada, o único momento em que se fala é pra cobrar alguma coisa ou pra avisar alguma alteração.

Para Tereza, havia uma maior sensibilização da necessidade de um apoio, de um trabalho coletivo, na escola privada onde atua. Já, na pública, esse apoio não se colocava do mesmo modo. A experiência de Dandara, no entanto, é diferente: *“Na minha escola da prefeitura, nós temos reuniões duas vezes por semana. Conversamos sobre tudo, sobre a plataforma, sobre como que tá todo mundo, sobre como está o sentimento, sobre o planejamento, sobre tudo”*.

Uma das estratégias utilizadas pelas professoras para fazer frente à perplexidade causada pela situação foi considerar outras aprendizagens para além do conteúdo prescrito. A professora Clara afirmou que *“o que se aprende é que existem outras maneiras de contato”*. A ampliação do foco atencional para além do conteúdo programático foi apontada por ela: *“Estamos tentando passar coisas mais humanas, uma aprendizagem mais emocional e não cognitiva; minha ideia é tornar mais fácil a vida dos pais, é muito mais emoção do que qualquer outra coisa”*.

Anna também adota essa direção.

Eu aprendi a valorizar assim o que é importante... E isso foi pro lado do meu planejamento, de tentar passar um pouco dessa experiência para as crianças, dessa relação dos vínculos, dos sentimentos, de pensar que algumas aprendizagens a gente pode deixar pra depois, pensar no agora, sabe?

Clara e Anna indicaram a possibilidade de deslocar a atenção e priorizar o que chamam de aprendizagem emocional ou não cognitiva, que poderíamos chamar de dimensões de convivência e de cuidado, tratadas na noção de justiça curricular. Não se trata de negligenciar a importância dos conteúdos curriculares e do conhecimento, mas o testemunho das professoras demonstra uma abertura ao pensamento, uma problematização dos valores, daquilo que importa no momento. Cabe também considerar que os encontros foram realizados no primeiro semestre de 2020 e que as professoras trabalham com educação infantil e com os anos iniciais da educação básica, onde talvez exista mais espaço para atenção a essas dimensões. Apesar desse foco, tiveram também a preocupação com os conteúdos, embora pensassem que a qualidade é bastante afetada, como afirmou Tereza:

Eu tenho feito atividades que estão dentro da proposta do referencial gaúcho, mas são coisas muito mais simples... planejo coisas que eu sei que eles vão conseguir fazer também e não vão precisar da minha ajuda, se precisar vai ser uma coisa assim muito pontual... Não é algo que eu faria em uma aula normal... Então eu dou uma aula bem superficial, é dentro do referencial, mas é superficial.

A professora Dandara afirma que a falta de complexidade das atividades estava relacionada com a plataforma, ainda não usada pelas alunas(os), mas que, segundo sua supervisora, não permitia atividades complexas.

No meu planejamento, eu coloquei figuras e palavras cruzadas também. Mas a minha coordenadora disse que não dá porque eles vão ter de copiar no caderno aí vai ficar muito difícil... Eu não sei, eu acredito que eu não estou ensinando, eu estou enviando atividades, só tô fazendo com que ele não perca o vínculo com a escola, mas a aprendizagem mesmo não vai ser como se fosse na escola, como se fosse eu ali na frente deles ensinando.

Outro desafio comentado pelas professoras é a hibridização entre os mundos doméstico e profissional. Essa permeabilidade traz para o trabalho docente questões pessoais não habitualmente compartilhadas, revelando posições, interesses e práticas restritas ao mundo privado ou a outras esferas do mundo social. Sol comentou que o cenário de suas aulas é a sala de estar de sua casa: “*Quem vê a parede da minha casa entende minha posição política*”. Ela relatou ainda que seu cachorro aparecia nas aulas às vezes: “*Ele puxa minha blusa, é filhote, quer brincar, se o tranco no banheiro, ele grita muito. Como vou dar aula com o cachorro gritando?*”. Os vídeos de atividades físicas gravados por Andy exibiam partes da sua residência: “*Esses dias minha gata pulou em cima de tudo, eu já estava no final do vídeo, tive de refazer*”.

Segundo Tereza,

É difícil, né? No início, as coisas estavam um pouco mais desorganizadas, e eu fui percebendo que isso não estava me fazendo bem, que eu tava sem horário. Como a gente está trabalhando em casa, a coisa fica mais misturada ainda, eu já não sabia quando era meu horário de trabalho ou de lazer, estava uma bagunça. Agora que eu comecei a me organizar mesmo, agora em junho, pela manhã eu acordo e faço as coisas da escola do Estado e às 13h30min eu começo as coisas da escola particular, leio e-mails, respondo, faço o planejamento.

Entretanto, tal cruzamento pode oportunizar a invenção de outras práticas de aprendizagem, como comentou Clara:

A última atividade era fazer uma brincadeira em casa e daí eu pedi ajuda pro meu marido. Quando eu vi, eu que sempre tentei me preservar, eu estava correndo dentro de casa, mostrando toda a minha casa, meu marido e meus dois cachorros para meus alunos, e o retorno das crianças foi muito legal. “A profa. também brinca!”, as crianças diziam. E também foi muito legal ele se dispor em me ajudar, a gente tava batendo corrida dentro de casa, ele ganhou e daí as crianças falaram: “A profa. também perde!”

Constituir uma outra linguagem para se comunicar não somente com os estudantes, mas também com os pais, uma vez que trabalham prioritariamente com educação infantil e com os anos iniciais da educação básica, também se tornou um desafio às professoras. De acordo com Renata, “*aprendi a usar mais a tecnologia e fazer o planejamento pensando em pessoas (pais) que não têm a formação que a gente tem*”.

A comunicação mais frequente com alguns pais contribuiu para estreitar a relação. Para Clara, a intensificação dessa interação também trouxe efeitos nas formas de compreender a educação infantil.

Acho que está se quebrando a ideia de que professora é um ser intocável. Acho que os pais estão conhecendo mais sobre educação, e a interação que está havendo entre as crianças e as famílias é mais valiosa do que qualquer outra coisa que eu poderia ensinar na escola.

Anna esperava que esse vínculo continuasse fortalecido:

Eu também percebo que as famílias estão valorizando mais o nosso trabalho como professoras. Porque a gente sofre muito isso, né? De subestimar o nosso trabalho, achar que é fácil ser professora, e agora eles estão sentindo na pele o que é ensinar, são eles que estão tendo de fazer isso, a gente faz as atividades, mas são eles que estão ministrando com a criança, e não é fácil.

Mas elas também relataram experiências com pais e cuidadores nas quais a comunicação era inexistente. Segundo Anna, “*Eu envio bloco de atividades a cada 15 dias e encontro dificuldade em planejar aulas em função do entendimento dos pais/cuidadores... Me pergunto se as famílias estão lendo os enunciados dos exercícios*”.

“*Nós estamos contando os dias sem saber quantos dias faltam*”, disse a professora Sol. O controle temporal tem sido apontado como um operador das lógicas neoliberais (Apple, 1995; Hargreaves, 1998) e como um fator importante a ser cuidado numa política que propõe a justiça curricular (Ponce, 2018). Sobre a autointensificação do trabalho, Dandara comentou:

Eu acho que estou sendo professora 12 horas por dia, porque eu fico pensando, pensando, pensando em tudo. Abro o computador, começo a fazer o planejamento, ninguém me pediu. Eu fico ali tentando arrumar, para fazer da melhor maneira possível, para que meus alunos consigam fazer quando for liberado. Daí eu passo pra supervisão, daí ela me manda o retorno, daí faço novamente e ela me manda o retorno, eu só descanso na hora de dormir.

Segundo Tereza,

Eles [direção] enviam muitos e-mails. Desde março tem mais de 200 e-mails, então é muita coisa pra responder, eles mandam fotos das crianças fazendo as atividades, como é que a gente não vai responder? Eu tenho me policiado muito, senão a gente não consegue fazer mais nada. Mas a gente fica só pensando nisso, eu só não estou fazendo a atividade, mas eu tô pensando, eu tô pensando.

Tereza seguiu comentando a estratégia adotada para que sua vida não fosse invadida pelo trabalho intensificado.

Eu comprei um chip exclusivo para a escola do Estado, peguei um aparelho antigo de celular só pra isso... Foi a melhor coisa que eu fiz, ter pegado um telefone para o trabalho, daí eu desligo aquilo meio-dia e só vou ver no outro dia pela manhã.

O trabalho deslocado para a tela, além do tempo de aprendizagem que demanda o uso de aplicativos e plataformas, não é apoiado por uma assessoria específica. Em especial, as professoras que trabalham na rede pública têm aumentadas as dificuldades tanto pela falta de assessoria como pela limitação de acesso dos estudantes e delas próprias, em alguns casos, como contou Dandara: “*Agora faz duas semanas que foi lançada a plataforma CórTEX³. Só avisaram que foi lançada, eles não explicaram como é que seria*”.

3 Ver mais em: <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-comeca-implantacao-da-plataforma-cortex-na-rede-municipal>

Conforme Tereza,

Eu tô pensando na rede estadual, e como a gente não está usando o Classroom ainda. Eu acho que a gente nem vai usar, por causa dessa questão do acesso à internet. A informação que a direção nos traz é de que a Secretaria de Educação fala que a gente tem de fazer o que é viável para a comunidade, que neste caso é o WhatsApp e as folhinhas, então nós vamos manter.

Para as professoras, os encontros promovidos pela pesquisa foram considerados um espaço de convivência e de cuidado. “*Parece que estamos sozinhas, mas hoje vi que há outras pessoas como eu; ver e ouvir outras perspectivas é importante. Com o encontro, percebi que há outras aprendizagens acontecendo*”, apontou Anna. Renata comentou que o primeiro encontro a ajudou a se concentrar mais no vínculo com as famílias. Para isso, silenciou o grupo de *WhatsApp* da escola para ler as mensagens num momento apropriado. As professoras Anna e Clara fizeram comentários destacados a seguir:

Depois que tive a conversa com vocês eu até me senti um pouco aliviada. Sabe aquela coisa, né? De dividir um problema porque ele não é só meu. Há outras professoras enfrentando a mesma coisa, tudo isso é muito novo, então eu tô recém sentindo essa coisa de planejar à distância e já foi muito difícil pra mim, né?... Acho que nossa conversa serviu pra me fortalecer um pouco nesse sentido, serviu pra pensar o que eu preciso valorizar neste momento. (Anna)

Comecei prestar mais atenção nas coisas que os pais vinham fazendo e naquela coisa que a gente conversou no final [do primeiro encontro], né? Dessa coisa de a gente estar aprendendo a se relacionar e a conhecer mais sobre a rotina da casa deles e eles da nossa... Eu consegui fazer coisas essa semana com minhas turmas que foram muito legais assim, eles conheceram o Rodrigo [marido], a gente fez uma brincadeira, uma atividade, eu precisava de alguém pra brincar comigo, então eles puderam ver a professora brincando dentro de casa, e eu vi os pais participando das brincadeiras dentro de casa. (Clara)

REFLEXÕES FINAIS: APRENDIZAGEM, CONVIVÊNCIA E CUIDADO

Passado esse tempo desde a realização dos encontros, continuamos sem saber os efeitos a médio e longo prazo das medidas restritivas e de retorno às atividades presenciais nas escolas. Podemos dizer que a educação pública foi fortemente impactada pela pandemia, pois era um terreno já cultivado por medidas neoliberais que priorizam um currículo prescrito, uma avaliação externa que valoriza competências voltadas a interesses de mercado, uma desvalorização da carreira docente e profundos cortes nas verbas públicas. É importante destacar esses marcadores político-institucionais para não assumirmos uma posição em que professoras e gestoras educacionais, engolfadas nesse colapso, sejam responsabilizadas. Com essa advertência, descemos graus na escala desse fractal, atentando às relações micropolíticas. Escutando as professoras naquele primeiro semestre da pandemia, observa-se o grau de improviso tanto das gestoras como delas próprias. As incertezas e o inusitado da situação agravaram as condições de trabalho docente que já vinham se deteriorando, principalmente nas instituições públicas. Observa-se também a implicação, a intensificação e a autointensificação do trabalho docente que se dá a partir de um controle das tarefas a serem disponibilizadas aos estudantes. Quanto maior é a precariedade dos recursos, maior é a intensificação do trabalho. Tarefa que muitas vezes não traz satisfação para as próprias professoras. A intensificação e o controle ocorrem num momento em que a construção coletiva se encontra constringida, enfraquecida pela própria dificuldade de acesso e de exigências do trabalho remoto.

Os relatos das professoras evidenciam como as contingências do trabalho limitam a instauração de uma justiça curricular. Conhecimento, convivência e cuidado são justamente as dimensões impactadas nas falas das professoras. A experiência concreta contemplada nas narrativas traz à tona vários obstáculos e desafios à sua efetivação. A dimensão do conhecimento é simplificada, causada em grande medida pelas condições de acesso aos meios digitais de todos envolvidos no processo, seja de estudantes, professoras, mães, pais e responsáveis e da própria equipe técnica. Também é importante salientar as restrições das plataformas que, segundo as professoras e supervisoras, não sustentam propostas complexas de atividades.

A dimensão da convivência é reconfigurada por um modo de interação não presencial que traz dificuldades de negociação entre professoras, supervisoras e direção, intensificando linhas hierárquicas e de controle. Há relatos de parcerias, principalmente entre as próprias professoras, baseadas em afinidades e no apoio tecnológico, embora poucas vezes se deem de modo coletivo institucional, como narram Tereza e Dandara. Novas formas de convivência são estabelecidas entre professoras e mães, pais e cuidadores. Outro linguajar é explorado para que os responsáveis possam auxiliar os estudantes nas tarefas propostas. Mas, nessa mesma esfera, as diferenças se explicitam. Existem pais, mães e cuidadores que não

alcançam tal convivência, por carência de recursos tecnológicos e/ou por falta de conhecimento para esse auxílio.

No entanto, não se trata somente de lutar por igualdade de oportunidades, como o acesso à internet, nesse momento que o acesso presencial à escola se encontra suspenso ou intermitente. Trata-se de valorizar a construção coletiva do trabalho educativo ao criar novas convivências e parentescos – a instauração de práticas coletivas articula o desenvolvimento do espírito crítico com a ética do cuidar, que não são opostos. Embora ambos importem, o cuidar tem sido desvalorizado enquanto modo de conhecer, como comentam as professoras. Para Lafuente (2020), cuidar envolve práticas de reparação ou de manutenção da vida, urgentes para nossos mundos, corpos e subjetividades danificadas. Existe, assim, uma potência cognitiva do cuidar que não pode ser secundarizada nas práticas do aprender-ensinar-conviver em nosso denso presente. Cuidar é um modo de conhecer que envolve permanecer com o problema e encontrar respostas hábeis para tais desafios. Envolve mobilizar saberes tácitos e afetivos:

saberes que, conseqüentemente, não podem ser codificados. Saberes que não podem ser desvinculados e que são estreitamente ligados às circunstâncias concretas nas quais foram gerados. (Lafuente, 2020, *on line*)

Apesar das dificuldades, as professoras produzem saberes e estratégias de aprendizagem, convivência e cuidado. Criam atividades que hibridizam espaços profissionais e pessoais, buscam modos de linguajar acessíveis aos pais e cuidadores, geram redes de apoio entre colegas, elaboram formas de não serem indagadas a todo o momento pelos dispositivos de comunicação.

Os encontros, além de produzirem um mapeamento das problemáticas passíveis de serem narradas naquele momento, também operaram como uma prática de cuidado, possibilitando às professoras realizar e compartilhar uma atenção ao presente, mobilizando pensamentos e afetos. Suas narrativas trouxeram pistas que indicam a necessidade de um trabalho coletivo para se chegar a respostas hábeis para além e aquém da pandemia. Os encontros lhes possibilitaram nomear situações de desconforto e de ruptura, mas também oportunizaram a abertura ao pensamento e à invenção, compartilhando estratégias de proteção à intensificação, autointensificação e degradação do trabalho docente. Trata-se de um modo de interagir que aposta na construção de relacionalidade não agonística, baseada na confiança, principalmente com as famílias das crianças. Faz florescer potências em zonas danificadas. Convida-nos ao trabalho coletivo, uma vez que uma experiência local, quando compartilhada, pode contagiar muitas outras. Talvez seja este um parentesco estranho que possamos fazer com esse temido vírus: transformar pandemia em oportunidade para caminharmos na direção da justiça curricular.

REFERÊNCIAS

Apple, Michael (1995). *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe gênero*. Artes Médicas.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Autor.

Garcia, Maria M, Alves & Anadon, Simone Barreto (2009). Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 30(106), 63-85. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudanças: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna*. McGraw-Hill.

Lafuente, Antonio (2020). Elogio à potência cognitiva dos cuidados. *Outras Palavras*. <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/elocio-a-potencia-cognitiva-dos-cuidados/>

Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Autor.

Ponce, Branca Jurema (2018). O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 785-800.

Ponce, Branca Jurema & Araújo, Wesley (2019). A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, 17(3), 1045-1074. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>

Ponce, B. J. & Neri, J. F. O. (2017). A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito aprendizagem *Revista e-Curriculum*, 15(4), 1208-1233. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1208-1233>

Veiga-Neto, Alfredo (2020). Mais uma Lição: sindemia covidica e educação. *Educ. Real.*, 45(4), e109337. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109337>