

EDUCAÇÃO & PANDEMIA(S) PÓS-PANDEMIA(S)

Territorialidades nos saberes e produção de sentido



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL



28 e 29 de junho de 2022



***Educação e
Pandemia(s)/“Pós-Pandemia(s)”:***

Territorialidades nos saberes e
produção de sentidos

Eliana Rela
Geraldo Antônio da Rosa
Nilda Stecanela
(Orgs.)

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos

Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

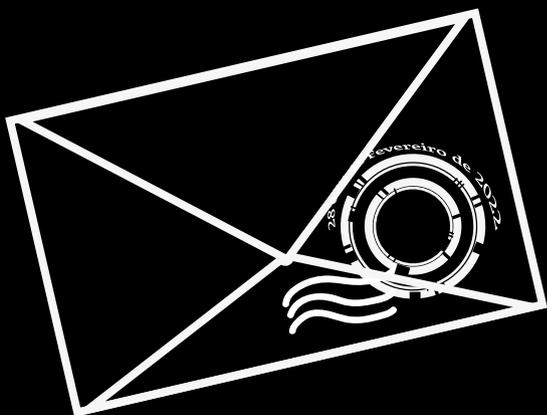
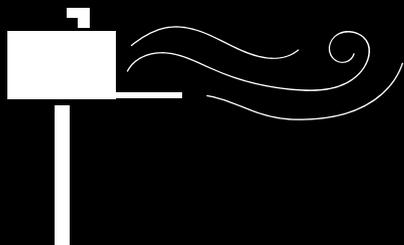
Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra





Educação e Pandemia(s)/“Pós-Pandemia(s)”:

Territorialidades nos saberes e
produção de sentidos

Eliana Rela
Geraldo Antônio da Rosa
Nilda Stecanela
(Orgs.)



© dos organizadores

1ª edição: 2023

Revisão: Giovana Letícia Reolon

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

E24 Educação e pandemia(s)/"Pós-pandemia(s)" [recurso eletrônico]
territorialidades nos saberes e produção de sentidos / organizadores
Eliana Relá, Geraldo Antônio da Rosa, Nilda Stecanela. – Caxias do
Sul, RS: Educs, 2023.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.
Vários autores.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI: 10.18226/9786558072263
ISBN 978-65-5807-226-3

1. Educação. 2. Pandemias. 3. Professores - Formação. 4. Cartas. I.
Relá, Eliana. II. Rosa, Geraldo Antônio da. III. Stecanela, Nilda.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Pandemias	616-036.21
3. Professores - Formação	37.011.3-051
4. Cartas	82-6

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

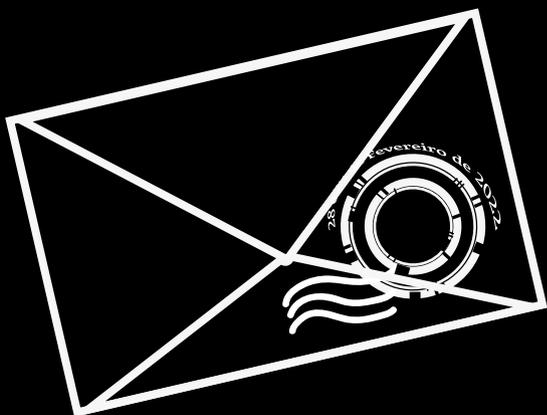
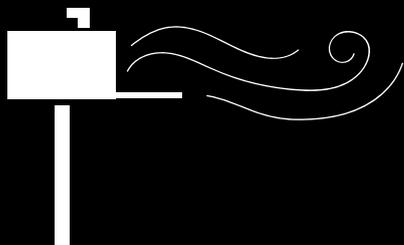


Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



*Que a importância de uma coisa não se mede
com fita métrica nem com balanças nem
barômetros etc.*

*Que a importância de uma coisa há que ser
medida
pelo encantamento que a coisa produza em
nós.*

Manoel de Barros

28 e 29 de Fevereiro de 2022

Sumário

Carta introdutória/ 15

Eliana Rela

Geraldo Antônio da Rosa

Nilda Stecanela

Carta-Prefácio/ 21

Lorena Rocca

Educação, pandemia(s) e bem-estar docente e discente/ 31

Carta introdutória/ 35

Eliana Maria do Sacramento Soares

Gislaine Zanoto Rech

Thainá Christina Guedes

Carta 1-Nesse retorno, que possamos olhar.../ 35

Querubina Aurélio Bezerra

Carta 2-Desafios do cenário pandêmico no processo educativo/ 39

Gislaine Zanoto Rech

Daiana Michelon

Carta 3-O entrecruzar da escola de ontem e de hoje/ 45

Ana Maria Sampaio dos Santos

Carta 4-Impactos, desafios e perspectivas/ 51

Cesar Machado do Amaral

Carta 5-Pandemia, Educação, tempos e espaços: um convite ao diálogo/ 55

Juliane Machado dos Santos

Flávia Rosatti Lacerda

Carta 6-Diálogos com educadores: partilhas do cotidiano da escola/ 61

Fabiane Ferretti Munhoz

Melina Sauer Giacomini

Educação, pandemia(s) e memórias/ 66

Carta introdutória/ 67

José Edimar Souza

Samanta Vanz

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Carta 1 - 2020: um ano para não ser esquecido/ 71

Betânia Maria Lidington Lins

Carta 2 - Experiências e aprendizagens geradas em período pandêmico/ 75

Rosemeri Barreto Argenta

Carta 3 - Memórias de tempos de sentinela: aula *online* no Ensino Superior/ 81

José Edimar Souza

Samanta Vanz

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Carta 4 - Educação museal: o afeto como possibilidade/ 87

Fabiana Ferreira Santos

Carta 5 - O ensino remoto de história: reflexão sobre uma prática/ 93

Carlos Alberto Xavier Garcia

Carta 6 - A aproximação e o afastamento da Educação na pandemia / 99

Fabiana Perotoni

Carta 7 - Uma ponte chamada saudade: sons de um estado de alma de estudantes brasileiros no primeiro ano da pandemia Covid-19/ 105

Eliana Rela

Carta 8 - Uma carta sem resposta/ 111

Ana Patrícia de Oliveira Martins

Carta 9 - Botões a florescer/ 117

Querubina Aurélio Bezerra

Educação, pandemia(s) e formação docente/ 122

Carta introdutória/ 123

Andréia Morés

Fabiane Ferretti Munhoz

Patrícia Bado Auler Klohn

Carta 1-Movimentos sensíveis na formação docente/ 127

Lucila Guedes de Oliveira

Leonardo Poloni

Carta 2- A potência da formação docente em contexto na Educação Infantil/133

Fabiane Ferretti Munhoz

Carta 3- Um convite a pensar os processos formativos/ 139

Alana Souza Ferreira

Carta 4- A formação continuada de educadores no contexto da Educação Infantil/ 145

Marcela Fabrícia Velho Pezzi

Carta 5- Repensar a escola e seus atores no período pós-pandêmico: um dever de todos/ 151

Nicole Martini Longhi

Carta 6- Um olhar sobre a formação de professores / 157

Francisco Jucélio dos Santos

Carta 7- Reflexões sobre formação continuada, um exercício de curiosidade/ 163

Alini Luza Morais

Carta 8- Sobre a formação continuada de professores: carta ao(à) jovem docente, para que a esperança não seja substituída pela acomodação/ 167

Betânia Maria Lidington Lins

Jefferson Pereira de Almeida

Mariane Fruet de Mello

Carta 9- Macroponente curricular “Núcleo Articulador”/ 173

Arlene Aparecida de Arruda

Nilda Stecanela

Carla Beatriz Valentini

Carta 10 - A formação continuada e mobilização dos saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ 179

Alana Francio

Andréia Morés

Carta 11 - A travessia e a abertura ao outro: o diálogo como experiência formativa/ 183

Amanda Khalil Suleiman Zucco

Carta 12 - Formação permanente de professores: a pandemia e os círculos dialógicos investigativos-formativos/ 189

Andréia Morés

Evandra Nissola Giachelin

Carta 13 - Formação de professores além da universidade/ 195

Gaziele Dall' Acua

Monica Scotti

Educação, pandemia(s) e processos civilizatórios/ 200

Carta introdutória/ 201

Danilo Romeu Streck

Carta 1 - Sociedade, pandemia e Educação: frios que se entrelaçam/ 205

Isadora Alves Roncarelli

Carta 2 - Reflexão e mudanças da praxis docente durante a pandemia/ 211

Gilberto Florença da Câmara

Gládis Bortoli Poletto

Carta 3 - O projeto de recolocar como uma experiência de Educação dialógica em carreiras/ 217

Joseli Christine Mendonça Machado Quaresma

Carta 4 - A Educação e os interditados de ser: repactuações para novos tempos/ 223

Caroline Caldas Lemons

Carta 5 - Educação acolhedora, a partir dos detalhes do cotidiano/ 229

Jourdan Linder-Silva

Carta 6-Interdisciplinaridade: carta pedagógica aos estudantes/ 235

Antonio Paulo Valim Vega
Geraldo Antônio da Rosa
Nilda Stecanela

Carta 7-Você é um simulacro?/ 241

Patrícia Bado Auler Klohn
Thiago Guagliardo Klohn

Educação, pandemia(s) e tecnologias/ 248

Carta introdutória/ 249

Cristina Maria Pescador
André Lunardi Steiner
Mara Fabiane Reis Gomes
Maria Fernanda Rodrigues Icasuriaga

Carta 1-Recomeçar/ 251

Francisco jucelio dos Santos

Carta 2-Altas habilidades e superdotação (AH/SD): precisamos falar sobre isso!/ 257

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Carta 3-Luz, câmera, ação: alfabetizar em meio à pandemia/ 263

Monique Neckel Bueno

Carta 4-Por uma Educação mais flexível/ 269

Roberto Oliveira Batista Júnior
Eliana Maria do Sacramento Soares

Carta 5 - Carta pedagógica: precarização do trabalho docente na pandemia análise de processos organizacionais do trabalho pedagógico, na rede pública de Augusto Corrêa-PA/ 275

Edinaldo Pereira Carvalho
Mara Fabiane Reis Gomes
Maria Josefina Ferreira da Silva

**Carta 6-Parcerias no enfrentamento dos desafios da
pandemia/ 281**

Cristina Maria Pescador

Madeloine Vaccari

Sobre os autores/287

Carta introdutória

Prezados leitores, prezadas leitoras!

É com alegria que abrimos esta publicação e disponibilizamos um conjunto de experiências narradas por meio de cartas pedagógicas!

A partir da chamada “Educação & Pandemia(s), Pós-Pandemias: territorialidades nos saberes e produção de sentidos”, os autores que colaboram neste livro se mobilizaram para narrar o cotidiano vivido e percebido nas suas experiências no contexto pandêmico. São narrativas de vida, prenes de sentidos potencializados pelo gênero textual carta. Também são narrativas conceituais que congregam imersões conceituais e de consciência crítica e política. Ademais, reverberam a premissa de que a Educação é um ato político, consoante ao que nos alerta Paulo Freire.

A inspiração para mobilizar a escrita de cartas pedagógicas advém justamente do testemunho de Paulo Freire, nas inúmeras cartas que esse pensador escreveu ao longo de sua vida e foram tornadas públicas por meio de livros, entrevistas e palestras.

Mas não falamos de qualquer carta, e sim de cartas pedagógicas, consideradas como instrumentos de escrita e reflexão que nos permitem narrar e ler processos educativos, vividos ou imaginados, situados em um determinado tempo e em um determinado espaço. A premissa implica a escrita e a leitura de uma carta pedagógica, segundo Camini (2012), evoca o diálogo pedagógico pela necessidade de interação, comunicação ou provocação.

Os autores das cartas aqui disponibilizadas tiveram destinatários múltiplos. Alguns escreveram para si, outros para os estudantes, outros para os colegas ou para um leitor imaginário. Também há cartas destinadas aos familiares e aos responsáveis por políticas públicas. As experiências e as reflexões narradas elucidam os propósitos de Paulo Freire de produzir ecos de seu diálogo com o mundo.

Uma carta endereçada requer interação a partir das respostas que desafia escrever e que deseja receber. Contudo não temos alcance sobre os ecos de cada carta aqui produzida, a não ser que os leitores interessados no conteúdo de alguma carta se desafiem a escrever ao seu autor e a esticar a conversa para além das métricas de acesso à obra *online*. Talvez este seja um dos maiores ensinamentos de Paulo Freire, no que tange à abertura ao diálogo e à assunção de nossa autonomia para além de um diálogo tutelado pelas prescrições: em suas palavras, refere que “no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica” (FREIRE, 2000, p. 39). Ao mesmo tempo, afirma que “é possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor”, mas destaca que o “fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo” (FREIRE, 2000, p. 39). Dizendo de outro modo: que seja uma “aceitação respeitosa”.

Caros leitores e leitoras, é incrível perceber o papel mobilizador da carta, uma das formas mais antigas de que a humanidade lançou mão para se comunicar. Em tempos de enaltecimento das tecnologias digitais, com os desafios das conectividades e o acesso aos múltiplos dispositivos colocados à nossa disposição, as cartas pe-

dagógicas dos autores desta obra evidenciam o quanto carecemos de espaços e tempos narrativos para a promoção do verdadeiro diálogo, ou seja, aquele que promove o encontro humano em uma dimensão de mutualidade e reciprocidade, as quais estimulam nossas subjetividades para nos percebermos no contexto e percebermos o outro como legítimo outro na convivência. Há cartas escritas por um único autor e outras escritas a várias mãos, antecipando diálogos e encontros com ideias aproximadas pelos argumentos construídos.

Para além dos elementos amplamente explorados pelos meios de comunicação ou pelas normativas publicadas nos protocolos que orientaram o convívio social, a economia e a Educação nas intensidades desse período que acometeu o planeta pela presença invisível de um poderoso vírus, o novo Coronavírus, e doença que ele provoca, a Covid-19, as cartas aqui publicadas são um convite para o exercício de nossas subjetividades em olhar e perceber o que se passou no cotidiano da Educação pela voz e pela narrativa de quem a viveu.

E por falar em subjetividades e contexto, o registro, a narrativa que compõe a carta, se torna importante fonte, no sentido de documento. Cada autora e cada autor narrou experiências que certamente no decorrer do tempo serão lidas e interpretadas por sujeitos históricos de tempos futuros. Ah, o tempo! Ou será tempos? Tempo(s) de reclusão; de isolamento social; da escola que ganhou uma bidimensionalidade e deixou saudades dos sons cotidianos; do convívio com a família; da solidariedade; de portas fechadas e com marcas de fronteiras; da formação continuada para professores manejarem outras tecnologias. Ah, faltou tempo para tantas mudanças no tempo da pandemia.

Cada autora e autor imobilizou um determinado tempo, nos parágrafos das cartas, como testemunho do vivido, de tal modo que o registro presente nas cartas é a narração daquele que pode dizer: “Eu vi, senti” (LE GOFF, 1990, p. 5).

O tempo é matéria-prima da história, desempenhando um papel essencial no funcionamento das sociedades. E na pandemia da Covid-19 o tempo foi marcado e marcou de modo imperioso: interrompeu vidas, alterou o tempo do trabalho com as dinâmicas digitais alargadas para toda a atividade profissional (da aula síncrona até a teleconsulta) e o que dizer do tempo do lazer? O que será lembrado, contado, desse tempo de pandemia?

As cartas que compõem o presente e-book possibilitarão, segundo Le Goff:

Novas leituras de documentos, frutos de um presente que nascerá no futuro, devem também assegurar ao passado uma sobrevivência – ou melhor, uma vida –, que deixa de ser “definitivamente passado”. À relação essencial presente-passado devemos pois [sic] acrescentar o horizonte do futuro. Ainda aqui os sentidos são múltiplos. (LE GOFF, 1990, p. 19)

Os registros aqui divulgados representarão, no futuro, uma interação com o passado, ou seja, a função social da história.

A escrita de uma carta coloca novamente no cenário a produção de documentos, uma vez que, diante do contexto que vivenciamos, inseridos num contexto de um “panóptico digital”, nossas comunicações tornaram-se de certa forma superficiais e efêmeras, muitas vezes navegando em espaços de plataformas e controlados por elementos de uma biopolítica algorítmica. Esse tipo de comunicação vai além dos “likes” e assume um caráter

de maior concretude, porque as cartas são expressão de vida, uma vez que são resultado do testemunho e das experiências vivenciadas por pesquisadores diante do evento extremo da Covid-19 que assolou a humanidade.

Acreditamos que a humanidade vivencia concomitantemente várias pandemias e as experiências decorrentes desse período de pandemia da Covid-19, caso não sejam registradas, correm o risco de perderem-se frente às inúmeras crises que vivenciamos na contemporaneidade. Portanto este evento deixa registrado de maneira documental e sensível, por meio de cartas, como pesquisadores em Educação foram subjetivados e assujeitados a partir da eclosão dessa pandemia no mês de março de 2020.

Cumpre-nos ressaltar que vivenciamos momentos lúgubres assinalados por milhões de perdas de seres humanos no Brasil. A cada ser humano que morre a humanidade fica mais pobre, ou seja, mais incompleta. Tudo isso nos faz concluir que os quase 700 mil brasileiros mortos durante esse período pandêmico deixam-nos existencial e humanamente mais pobres. Porém muitos foram os aprendizados, e um dos principais, segundo Harari (2020, p. 13), foi que “o verdadeiro antídoto para as pandemias não é a segregação, mas a cooperação”. Outra reflexão feita pelo autor (HARARI, 2020, p. 29): “Sim, a tempestade passará, a humanidade sobreviverá, a maioria de nós ainda estará viva – mas habitaremos um mundo diferente.”

Ao leitor que se aproxima da leitura das cartas, estendemos o convite para a leitura da carta prefácio enviada pela pesquisadora Dra. Lorena Rocca, Pró-Reitora de Pesquisa da Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), que nos convida a refletir sobre o período da pandemia por meio da figura da porta, como

metáfora. A porta que assume significados profundos ao separar o externo do interno. É materialidade, mas, passando por uma nova leitura após a experiência da Covid-19, que permitiu a cada um de nós viver o externo e o interno do acolhimento e da rejeição, pode deixar transparecer o que está no interior ou, então, escondê-lo. A porta pode ser construída com materiais resistentes ou efêmeros.

A professora Rocca nos convida a refletir a partir do ponto de vista de um tempo em que as “portas” foram objetos no nosso caminho, que contemporaneamente delimitaram o interno e o externo de algo, que abre e fecha, mas que, em especial, resiste.

Com intensa sensibilidade, a remetente da carta nos convida a pensar sobre as escolhas de cada pessoa ao fechar e abrir portas.

Nosso agradecimento à professora Dra. Lorena Rocca pela reflexão proposta e a cada remetente que registrou sua experiência evidenciando como compreendeu a si mesmo no movimento de abrir e fechar portas.

Eliana Rela

Geraldo Antônio da Rosa

Nilda Stecanela

(Organizadores)

Referências

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

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

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre pandemia**. Trad. Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

Carta-prefácio: Porte e Soglie: lettere dal tempo di COVID ad oggi.

Ci si protegge, ci si barrica. Le porte bloccano e separano. La porta rompe lo spazio, lo scinde, vieta l'osmosi, impone la compartimentazione: da un lato, ci sono io e casa mia, il privato, il domestico (lo spazio sovraccarico delle mie proprietà: il mio letto, la mia moquette, il mio tavolo, la mia macchina da scrivere, i miei libri, i miei numeri spaiati di "La Nouvelle Revue Française" ...) dall'altro, ci sono gli altri, il mondo, il pubblico, il politico. Non si può andare dall'uno all'altro lasciandosi scivolare, non si passa dall'uno all'altro, né in un senso, né nell'altro: ci vuole una parola d'ordine, bisogna oltrepassare la soglia, bisogna farsi riconoscere, bisogna comunicare, come il prigioniero comunica con il mondo esterno. [...] Non si tratta di aprire o di non aprire la propria porta, non si tratta di "lasciare la chiave sulla porta"; il problema non è che ci siano o no le chiavi: se non ci fossero porte, non ci sarebbero chiavi. Evidentemente è difficile immaginare una casa senza porta [...] (Perec, 1989, p. 53).

La porta separa l'esterno dall'interno, assume significati profondi. È materiale, ma riletta dopo l'esperienza del COVID, è un'esperienza che ha permesso a ciascuno di noi di vivere l'esterno e l'interno l'accoglienza o la repulsione. In tal senso è quanto mai attuale l'espressione di Lang (1985) «La porta è lo specchio del mondo in cui io comprendo me stesso».

Riportando l'attenzione sugli aspetti fisici della porta questa può essere di grandi o più ridotte dimensioni; lasciar trasparire quello che c'è all'interno oppure non farlo intravedere; essere costruita di materiali resistenti oppure effimeri. Le porte rappresentano - ma soprattutto hanno rappresentato in tempo di COVID - un oggetto

che, nel nostro cammino, segna, al tempo stesso, l'interno di qualcosa e l'esterno, divulga e racchiude, resiste e cede.

Se però riprendiamo la visione fenomenologica e ci rispecchiamo in essa, in una sorta di dialogo che nasce dal "linguaggio parlato delle cose" allora possiamo tentare di avvicinarci al *linguaggio parlato* delle porte. Esse, infatti, se sono chiuse trasmettono un rifiuto, un distacco, un desiderio di mantenere le distanze tra ciò che c'è al di qua e ciò che si trova di là. Quando una porta viene chiusa può veicolare diversi messaggi: il bisogno di intimità e di preservare la propria privacy; la necessità di concentrarsi per portare a termine un lavoro che richiede attenzione; ma può anche imprigionare chi sta dentro; oppure essere chiusa semplicemente perché non ospita nessuno al suo interno. Le porte talvolta accompagnano chi se ne va, dando l'addio lacrimoso, altre volte sono pronte ad accogliere gioiosamente il ritorno. Ci sono porte che durante i litigi vengono chiuse drammaticamente per esaltare il senso di rabbia che si prova in quel momento, quasi come il serrare la porta fosse un grido di disperazione che veicola il bisogno di stare da soli, di allontanarsi momentaneamente da tutti e rinchiudersi nella propria intimità. Di fatto, le persone sono attratte dalle porte, sono curiose di scoprire cosa rivelano all'interno: il mormorio della conversazione, le grida dei bambini, il suono della lavastoviglie, il profumo del cibo. È vero però che non si sa quello che c'è dietro ad una porta fino a che non viene aperta. Molte volte capita di immaginarsi quel mondo interno, accarezzando con la mente come potrebbe essere la mia realtà quando quella porta sarà aperta: come verrò accolto; chi ritroverò; cosa sarà cambiato dall'ultima volta. In questo equilibrio da ospitale - ponte tra me e gli altri - la porta potrebbe anche trasformarsi in un oggetto che incute timore, diventare

resistente, un muro che evoca sentimenti di non accettazione e di spiacevolezza. È come se la porta fosse un prolungamento di noi stessi, quando siamo disponibili ad accogliere qualcuno la apriamo, a volte addirittura la spalanchiamo, quando invece viviamo dei momenti di incomprensione siamo pronti a chiuderla, facendo capire che non c'è verso di entrare e comprenderci.

L'invito è rileggere il paragrafo precedente richiamando nella nostra mente il vissuto del COVID: se ci pensiamo durante la pandemia, la porta ha avuto un significato enorme per noi e, in un certo senso, ha rappresentato il prolungamento di noi stessi. In una visione multiscale, tanto cara alla geografia, la porta si è inserita proprio lì, tra esterno e interno, tra pubblico e privato, tra anonimità e familiarità (Lang, 1985). È stata tentazione, desiderio, accoglienza, sicurezza per la nostra salute e al tempo stesso isolamento da coloro che avremmo voluto vedere oltrepassare la soglia.

La soglia

La struttura centrale della porta che è al tempo stesso unione e separazione (Lang, 1985) è la soglia: il limite, il confine, la frontiera che oppone e distingue due mondi e allo stesso tempo due modi di essere. Non è un muro, una cortina; è un luogo di passaggio, di contatto: è fatta per essere oltrepassata, non una volta soltanto, ma infinite volte (Zupi, 2017); è una esperienza di transizione, che nasconde rituali di passaggio (Lang, 1985). È il caso delle cattedrali in cui lo stipite segna la trasformazione del proprio sentiero profano a viaggio sacro, invita coloro che lo stanno per oltrepassare a muoversi in profondità, sia in senso spaziale che psicologico. Oltrepassare quella soglia significa anche muoversi metaforicamente nel tempo: lo stipite è contenitore di memoria è confine tra sicuro e insicuro, tra protetto e infetto. La soglia, il limite

quindi, designa una proprietà, un'individualità definita dal limite stesso e come ricorda Piero Zanini (1997) «disegnare un confine diventa il modo per ottenere qualcosa dagli altri: uno spazio proprio dove stabilire le proprie regole, un'autonomia visibile anche dall'esterno, il riconoscimento di una diversità. Fin dalla sua prima apparizione, il confine mostra quello che sembra essere il suo carattere fondamentale: segnalare il luogo di una differenza, reale o presunta che sia». Una differenza che riguarda gli atteggiamenti, i valori, ma anche a livello strutturale, ciò che sta all'interno comunica qualcosa che è differente dal mondo esterno. Nel momento in cui oltrepassiamo la porta entriamo di fatto in una realtà diversa da quella di un "passo" prima, eppure sebbene molte volte non ci siano regole esplicite noi assumiamo un comportamento differente da quello che avevamo all'esterno.

Porte e le soglie al tempo di COVID-19

L'emergenza sanitaria da COVID-19 ha sicuramente visto un profondo cambiamento della quotidianità delle persone che le ha portate a mutare il rapporto con il mondo circostante. È stato posto l'accento sui confini sia a livello geografico, vista la permanenza della popolazione nelle proprie regioni durante la quarantena, sia dunque dal punto di vista delle relazioni. Si è assistito ad un generale allontanamento collettivo e anche soggettivo che ha portato ad un ristabilimento delle distanze e delle barriere ed un inasprimento tra i diversi Paesi (Harvey, 2020). Questo, da un lato, ha rappresentato una misura efficace per rallentare la corsa pandemica d'altro ha modificato in modo profondo le abitudini di vita delle persone con ripercussioni non solo a livello economico, ma anche socioculturale. Città svuotate e deserte sono state il simbolo silenzioso di questo momento di emergenza sanitaria; la

quasi totale assenza dell'attività dell'uomo negli spazi esterni ha rimarcato i concetti di limite e soglia che hanno portato al cosiddetto "distanziamento sociale". La soglia, dunque, che durante il periodo di quarantena ha limitato gli individui è stata quella della propria dimora dal momento che non si poteva uscire, se non per motivi strettamente necessari. In questo modo ci si è vista da un giorno all'altro rinchiusi dietro la propria porta di casa, entro un confine che forse prima di allora era il ponte che metteva in relazione l'interno con l'esterno, garantendo la socialità di ciascuno. La soglia è diventata una barriera tra l'intimità familiare e la realtà pubblica che in quel momento costituiva una minaccia per il contagio, e varcarla era un reato. Di soglie se ne sono viste molteplici durante la quarantena e tuttora sono visibili come tracce cronotopiche negli spazi che le persone vivono: dentro i supermercati, all'interno dei negozi, negli ospedali, nelle strutture pubbliche, nei luoghi interni ed esterni.

So-stare: la lettera quale porta e soglia della nostra comprensione.

Ciò che si è proposto in questa raccolta di contributi è, attraverso delle lettere, di *"passare una porta stretta e trovare dall'altra parte quel che non si sapeva di possedere"* (Pace, 2017). Le pratiche metariflessive messe in atto finalizzate allo scrivere una lettera ha, infatti, permesso di con-pre(he)ndere «prendere» – abbracciare, racchiudere – le forme dell'esperienza vissuta durante il COVID per trovare uno sguardo nuovo, dando un rinnovato senso a tutto quello che si è vissuto (Reggio 2010). La *razionalità riflessiva* (Schön, 1993; 2006) attivata attraverso la pratica della scrittura ha permesso, infatti, di riconoscersi e ripensarsi come artefici attivi e creativi del proprio agire anche in una situazione di emergenza valorizzando le personali abilità attivando un processo conoscitivo, attivo

e costruttivo, da cui sono scaturite nuove ipotesi interpretative. Chiaro, quello che percepiamo o non percepiamo è profondamente influenzato dai nostri schemi e dalle nostre prospettive che definiscono il nostro orizzonte di aspettative che guidano il ricordo e danno significato al contesto comunicativo (Mezirow 1981, 1990, 2003, 2007, 2016). L'esercizio avviato nella scrittura di queste lettere è che anche l'esperienza del COVID possa diventare parte di un apprendimento trasformativo che incoraggia la riflessione critica, il dialogo interpersonale e il ritorno sui propri pensieri. Il pensiero, infatti, può essere assimilato ad un flusso di idee automatiche e prive di regole cui ogni persona è soggetta; viceversa, la riflessione richiede di prendere in esame la propria esperienza e le convinzioni su cui poggiano le scelte personali, nell'ambito di un processo a ritroso verso la consapevolezza delle assunzioni teoriche cui rimandano (Mortari, 2003, 2015).

Lo scrivere – il *gràphein*, ossia l'“incidere, graffiare, resistere al tempo” – conferisce ai ricordi valore. Narrare è un “gesto abbracciante”, cioè connota gli eventi di consequenzialità non necessariamente logica e favorisce la creazione di collegamenti tra gli stessi e con quanto già esperito. Quello che ogni Autore ha vissuto durante la pandemia, anche attraverso la lettura delle pagine di questo volume, risorge proprio attraverso la narrazione, si dispone ad una sorta di riconfigurazione capace di creare legami di tempo e di senso (Bruner 1992; 2009) in cui il pensiero è il logos e la scrittura ne è l'espressione tecnica che consente di oggettivarlo e di ritornare su sé stesso (Striano 2001) in un flusso continuo e circolare che consente di rielaborare e (ri)comprende in modo più profondo quanto esperito. Mettere in pensiero e in parole il proprio vissuto non è immediato, poiché non è sufficiente pensare o raccontare qualcosa per saperlo o poterlo fare; nonostante l'esperienza possa essere emo-

tivamente carica, è necessario disporre di parole che ne comprendano e comunichino il senso. Se così non fosse, l'individuo si troverebbe «nel silenzio, [dove] il vissuto è indicibile, o nell'imitazione, [in virtù della quale] si dice quello che si crede di dover dire usando metafore o codici disciplinari attraenti» (Cocever & Chiantera, 1996, p. 12). Per questo, la scrittura può essere metaforicamente rappresentata come il finestrino, quasi un oblò, grazie al quale possiamo, in movimento, rivedere i nostri paesaggi e soffermarci, ingrandendo e fotografando i luoghi più importanti (Demetrio, 2012). In tal senso, la scrittura e la raccolta di queste lettere è un prezioso strumento di cura e conoscenza di sé, un efficace strumento di ritessitura dell'io e di costruzione identitaria, perché favorisce quel distanziamento da sé capace di realizzare auto-osservazione, presa di coscienza e rielaborazione dei propri vissuti, un luogo privilegiato di autoriflessione che permette di realizzare un allenamento costante alla pensosità (Gasperi e Vittadello, 2017).

Nel riassumere quello che emerge da questi scritti, le lettere qui presenti sono mediatore autoeducativo e di *empowerment* che ha trasformato l'esigenza di rispondere alle incombenze quotidiane in un periodo di emergenza sanitaria, con quella di interrogarle, nel tentativo permanente di riconsegnare loro un senso altro da quello più ovvio (Madrussan, 2009) e la lettura dei contributi ne danno ragione.

Riprendendo la metafora della porta, gli scritti di questo volume superano:

- la *porta del tempo* in quanto hanno valenza mnemonica (Gasperi & Vittadello, 2017), permettendo di tenere traccia di quello che ciascun Autore ha vissuto in un sistema di relazione tenuto in vita durante il COVID;

- la *porta dell'ignoto* enfatizzando l'esplicitazione di ciò che la quotidianità pandemica ha inglobato che potrebbe, a posteriori, non essere considerato importante e che rischia di essere tralasciato dando spazio al contorno (Batini, 2011), diventando una documentazione profonda;
- la *porta con l'esperienza* diretta prendendone le distanze per avviare una riflessione su di essa che, grazie alla scrittura narrativa e al pensiero riflessivo, che consente di interrogare gli eventi in profondità, a partire dalla revisione del loro resoconto.

L'auspicio è che sia anche oltrepassata la soglia della crisi attraverso l'avvio di processi di autocomprensione in grado di approfondire la coscienza di sé proprio grazie al coinvolgimento della sfera emotiva e all'espressione dei vissuti durante la pandemia che ci si auspica abbiamo potuto accrescere la consapevolezza di una crescita personale anche attraverso questa pubblicazione che permette di rileggere a distanza di tempo le azioni, i pensieri allacciando reti con persone che riteniamo importanti attraverso e grazie uno spazio dedicato alla lentezza.

Referências

- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2009). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Cocover, E., & Chiantera, A. (1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Bologna: CLUEB.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *L'educativo nelle professioni*, 2, 63-70.

Harvey, D. (2020) <http://davidharvey.org/2020/03/anti-capitalist-politics-in-the-time-of-covid-19/>

Lang, R. (1985). The dwelling door: Towards a phenomenology of transition. In: Seamon, D., & Mugerauer, R. *Dwelling, Place and Environment*. Springer, Dordrecht.

Madrussan, E. (2009). *Forme del tempo/modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Pavia: Ibis.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32, 3-24.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Mezirow, J. (2007). Adult education and empowerment for individual and community development. *Radical learning for liberation 2*, 9-18.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Pace, F. (2017). *Controvento*. Torino: Einaudi.

Perec, G. (1989). *Specie di spazi*. Torino: Bollati Boringhieri

Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Zanini, P. (1997). *Significati del confine*. Milano: Bruno Mondadori.

Zupi, M. (2017). *Per un'ontologia della soglia*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Educação, pandemia(s) e bem-estar
docente e discente

28 e 29 de Fevereiro de 2022



Carta introdutória

Queridos leitores!

Esperamos que estejam bem e que seus corações estejam em harmonia com a vida. Estamos felizes e honradas em apresentar cartas de educadores e educadoras que narram suas percepções e vivências acerca da pandemia e suas reverberações no contexto escolar. São escritas que revelam o que foi vivido e sentido a partir de 2020, quando a humanidade se viu diante da pandemia e do distanciamento social, cenário que nos desafiou a reorganizar, muito rapidamente, nossa forma de ser e estar na vida, em especial no cenário educativo. Tudo isso nos perturbou. Trouxe incertezas e medos. Mas também nos instigou a seguirmos em frente. As cartas falam dessa realidade, de como cada um, em seu ambiente de atuação, foi lidando com o que emergia. Mostram as transformações e indicam o que ainda seguirá mudando. Estamos ainda perplexos e buscando entender o cenário, as demandas e os desafios que requerem redimensionamentos.

As vozes expressas nas cartas discorrem sobre as preocupações, os anseios e as dificuldades enfrentadas, mostrando a importância da escuta, da empatia e do acolhimento como formas de empoderamento de todos a fim de lidar com o que se apresentava. Uma dimensão da prática educativa se fez muito evidente: a humanização.

Durante esse período desafiador o espaço familiar se mostrou um elemento importante para o território do aprender. O aprender se ampliou para além dos conteúdos curriculares. Conceitos como dialogar, reconhecer o

outro, incluir, escutar com presença e empatia se mostraram necessários para que a prática educativa pudesse acontecer de forma transformadora.

As narrativas aqui apresentadas permitem dizer que, diante do desafio que vivemos e no qual ainda estamos imersos, juntos fomos criando caminhos e formas de ser e estar, buscando na errância e na incerteza, no devir da experiência, novos *possíveis*. Estamos criando no processo de criar, conhecendo na dinamicidade e recursividade da vida, conforme recomendam Morin, Ciurana e Motta (2003).

Ao lidarmos com as demandas advindas da pandemia, fomos transformando as práticas educativas para além de dores e sofrimentos, medos e anseios, entendendo que somos seres entrelaçados com o outro e em acoplamento com nosso território de viver, conforme recomenda Maturana (2002).

Finalizamos com as palavras de Morin (2020, p. 90): “A aventura é mais que nunca incerta, mais que nunca aterrorizante, mais que nunca exaltante. Estamos sendo carregados nessa aventura e devemos nos alistar no partido de Eros”.

Despedimo-nos desejando que as palavras dessas narrativas sejam inspiradoras para que possamos desencadear novos caminhos para estarmos em respeito mútuo e acolhimento na experiência humana!

Eliana Maria do Sacramento Soares

Gislaine Zanoto Rech

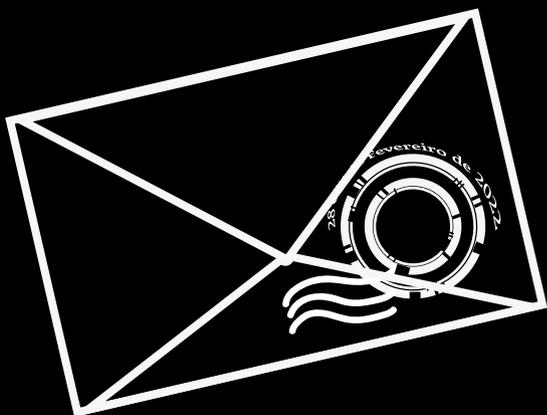
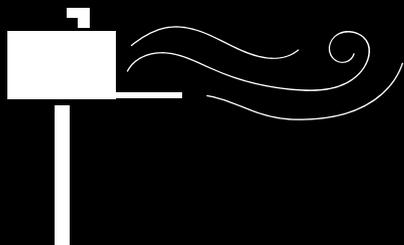
Thainá Cristina Guedes

Referências

MATURANA, H. R. **Transformación en la convivencia**. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2002.

MORIN, E.; CIURANA E.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.



Nesse retorno, que possamos olhar...

Caxias do Sul, 22 de maio de 2022.

Caras colegas!

Espero que estejam bem e que possam renovar as energias nesse momento de descanso para que, em breve, com o ansiado retorno presencial, possamos dar continuidade aos trabalhos destinados aos estudantes com o Plano Educacional Individualizado (PEI) que tem sido acompanhado por este grupo.

Inicialmente, proponho uma reflexão sobre o dedicado trabalho que cada servidora deste grupo desempenhou, em uma articulação multiprofissional que favoreceu o apoio aos colegas docentes, a articulação com estudantes e famílias e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem de nossos estudantes com PEI durante o período de ensino remoto. Enquanto servidora da Coordenadoria de Ensino, não foram raras as vezes que nos chegaram demandas de diversos estudantes falando sobre as dificuldades de realizar seus estudos no formato, com todo esse distanciamento dos professores e colegas. Se essa dificuldade afetava os diversos alunos que não fazem parte do grupo de estudantes com necessidades educacionais específicas, podemos refletir sobre os desafios que os alunos que, diante do seu contexto de vida, necessitam que o ensino se torne acessível.

Durante o ensino remoto tivemos que adequar nosso trabalho e encontramos estratégias que foram assertivas na forma de atender os estudantes com PEI e penso que precisamos ter alguns cuidados para que, nessa retomada das aulas presenciais, os esforços do grupo, que foram tão positivos durante o ensino remoto, não sejam perdidos diante da retomada da estrutura de trabalho

presencial, que demandará de cada uma o cumprimento de suas jornadas de trabalho em turnos específicos, com as demandas de trabalho dos setores ou o cumprimento da carga horária em sala de aula. Essa questão da carga horária dos servidores que se dispõem a colaborar com o NAPNE é sempre uma discussão, espero que em breve a política institucional seja readequada e o trabalho destinado a esse núcleo de acessibilidade ganhe a adequada proporção, considerando a importância do serviço realizado.

Uma primeira questão a ser tratada é o processo de acolhimento desses estudantes em sala de aula. Com a proposta de adequação do tempo do currículo, implementada a partir do ensino remoto, esses estudantes tiveram um ajuste em suas turmas e, por maior que tenham sido nossos esforços, o ensino remoto não foi o modelo mais adequado para garantir que todos tivessem uma devida participação junto a seus pares, mesmo que frequentassem todas as aulas *online*. Essa também foi uma percepção dos colegas docentes quando as aulas passaram ao formato híbrido, pois perceberam que alguns estudantes pareciam deslocados de suas turmas. Com o retorno presencial para todos os estudantes se faz urgente que promovamos espaços para que os estudantes possam se conhecer e interagir, assim nossas salas de aulas e demais espaços institucionais tornar-se-ão espaços de inclusão e acolhimento à diversidade.

Penso que todas as ações do grupo foram importantes, mas, considerando a viabilidade para o retorno presencial, elenco três ações que foram assertivas para o resultado positivo do trabalho deste GT e poderiam ser continuadas: reuniões com os professores ao início de cada período letivo; reuniões com estudantes e familiares; e organização e participação em conselhos de classe específicos para os estudantes com PEI.

A manutenção da reunião dos professores em pequenos grupos nos daria mais condições de garantir que o grupo de professores de cada estudante receba as informações necessárias para saber como lidar com este em sala de aula. Mesmo que sejam mantidos os envios de e-mail com orientações gerais aos professores de cada estudante, para que haja o registro escrito das orientações, penso que manter o momento de reunião seja a garantia de poder olhar, com a devida atenção, para esse grupo de docentes que também apresenta suas dúvidas sobre como realizar o melhor trabalho. Falamos tanto sobre tornar o currículo acessível, trazemos o passo a passo de como construir o PEI, mas às vezes esquecemos, em meio a tantas demandas de nossos trabalhos, que há colegas que ainda se sentem inseguros e precisam de auxílio para efetivamente conseguir transpor aquele conhecimento que o percurso acadêmico lhe proporcionou para o planejamento e a atuação com estudantes que apresentam processos de aprendizagem em situações tão singulares. Que tenhamos condições de ter esse olhar de acolhimento aos nossos colegas, assim como desejamos que eles sejam acolhedores com nossos estudantes, seja em seus momentos de planejamento, seja na sala de aula.

Quanto às reuniões com estudantes e familiares, penso que estas foram essenciais para que eles não se sentissem excluídos, mas realmente pertencentes à instituição. A pandemia nos desacomodou em diversos aspectos, inclusive nos mostrando que aquilo que pensávamos ser tão óbvio e jamais motivo de dificuldades para estudantes de um curso técnico – a acessibilidade digital, afinal falamos de uma geração de pessoas consideradas nativas digitais –, na realidade ainda era algo a ser trabalhado, e que, no caso de nossos estudantes com PEI, também se fazia necessário prestar auxílio para a acessibilidade digital dos familiares que se tornariam, em

casa, os mediadores do processo de aprendizagem. Referente a isso, aproveito para destacar o quão importante é estar sensível também às angústias de alguns familiares que, querendo ver o contínuo desenvolvimento desses estudantes, por vezes fazem reivindicações que nos parecem exageradas ou falam como se nada fizéssemos por eles. Talvez isso nos deixe angustiadas, é verdade, afinal dedicamos o nosso melhor enquanto profissionais, nos sentimos perdidas e somos sensíveis aos nossos colegas docentes que também requerem um olhar atento às suas angústias enquanto profissionais diante do desafio que é tornar seu trabalho efetivamente acessível a qualquer estudante, seja este um aluno com deficiência física, deficiência intelectual, surdez ou autismo, e vamos estudar e buscar recursos para adequar as nossas ações. Se somos sensíveis aos nossos pares, por compartilharmos as mesmas angústias, por que não sermos com aqueles que, sendo leigos nos múltiplos conhecimentos trabalhados em cada curso, se viram como os únicos que estariam em casa para fazer a mediação para a aprendizagem dos estudantes?

Por fim, penso que a organização dos conselhos de classe específicos para estudantes com PEI foi essencial para a nossa organização de trabalho. Os conselhos de classe específicos serviram como mais um espaço para o olhar para as necessidades desses estudantes bem como um momento avaliativo sobre o trabalho desenvolvido que nos servia como recurso para pensar as estratégias para o trabalho a ser continuado. A manutenção desse momento certamente contribuirá para o melhor desenvolvimento dos trabalhos destinados aos estudantes e a efetivação da política de inclusão prevista a partir da implementação do PEI aos estudantes que dele necessitam.

Querubina Aurélio Bezerra

Desafios do cenário pandêmico no processo educativo

Campestre da Serra, 02 de junho de 2022.

Estimada comunidade escolar, como vocês estão?

Hoje, cerca de dois anos depois da chegada da Pandemia da Covid-19, relembramos e consideramos algumas das aprendizagens construídas nesse período tão desafiador para o contexto escolar estando na gestão da rede municipal de ensino. Portanto esta carta tem por objetivo contribuir para reflexões acerca do processo de gestão escolar em cenários semelhantes ao desencadeado pelo período pandêmico.

Como todo início de ano letivo, nos preparávamos para receber o corpo docente e discente com novos planejamentos, novas perspectivas, novos projetos e novas possibilidades para o ensino da rede municipal. Ao mesmo tempo que as atividades transcorriam dentro da normalidade, assim como vocês, recebíamos informações sobre o surgimento da pandemia e das possíveis medidas de controle da contaminação do vírus. De início, acreditávamos que nossa região, por ser uma realidade de cidade de interior, não seria tão afetada, dessa forma estávamos envolvidos com atividades do Projeto do Dia do Município e, na véspera de sua culminância, fomos surpreendidas com o Decreto Estadual da quarentena, cancelando as atividades presenciais, desde as aulas até a realização do projeto. Vocês não imaginam como foi frustrante ter que cancelar as atividades programadas...

De imediato imaginamos que seria por no máximo dez dias o período de quarentena e em seguida tudo vol-

taria ao “normal”, quer dizer, às atividades presenciais. Porém, para nossa decepção, esse prazo de isolamento social foi se estendendo e novas estratégias pedagógicas e organizacionais tiveram que ser adotadas.

Inicialmente um novo calendário foi elaborado e o recesso escolar previsto para o mês de julho foi antecipado para a primeira quinzena do mês de abril. Já estávamos na segunda quinzena de abril e o cenário pandêmico não se mostrava favorável ao retorno presencial das aulas, então, após diálogos com as equipes diretivas das escolas municipais, optamos por realizar uma pesquisa diagnóstica com os pais dos estudantes, cogitando alternativas de manutenção do vínculo com o ensino de forma *online* ou por meio de atividades impressas. Para nossa surpresa, a pesquisa revelou que apenas 40% da amostra avaliada tinha acesso à internet. Tal fato só nos afirmou que a alternativa mais favorável e em condições de igualdade e acesso a todos seria a forma impressa. Sendo assim, de maneira conjunta, estabeleceu-se que a organização das atividades seria quinzenal, com entrega de material realizada nas escolas municipais e, para os estudantes que não tinham possibilidade de vir até a escola retirar as atividades, organizou-se uma logística com o transporte escolar para a entrega domiciliar.

Nesse período várias adaptações e modificações eram organizadas nos calendários escolares, pois semanalmente recebíamos notificações vindas da promotoria para informar como estava ocorrendo a manutenção do processo educativo no município. O tempo foi passando e as atividades impressas estavam ocorrendo com boa devolutiva por parte dos estudantes. Nas situações contrárias, as equipes diretivas das escolas realizavam levantamentos a cada quinzena e, com auxílio do transporte da Secretaria Municipal de Educação, um dos membros de cada equipe diretiva realizava visitas do-

miciliares às famílias dos estudantes que apresentavam necessidade de acompanhamento e orientação, de forma a compreender o que estava acontecendo para posteriores intervenções e auxílios.

Por mais que buscássemos nos adaptar aos novos moldes, sempre tínhamos a esperança de que as aulas presenciais pudessem ser retomadas no segundo semestre do ano de 2020, por isso, ao mesmo tempo que as aulas estavam acontecendo por meio de atividades impressas, também buscávamos estratégias para recuperar as aprendizagens presencialmente, cogitando a possibilidade do ensino em turno integral e aulas aos sábados e feriados, assim que o período de distanciamento social findasse.

A ficha de que não teríamos aula presencial no ano de 2020 caiu apenas em setembro, quando percebíamos que a situação da pandemia se agravava em dimensão mundial a cada dia. Após a sexta quinzena de atividades impressas começaram a se acentuar as dificuldades. A parcela de estudantes que entregava as atividades incompletas ou não realizadas começou a aumentar, além de muitos nem virem retirar as novas remessas a cada quinzena. Na nossa percepção, isso só evidenciava o quanto o processo educativo estava se tornando cansativo, obsoleto ou até mesmo sem sentido. Foi por meio da reflexão crítica sobre a prática realizada que buscamos possibilidades de modificar as próximas práticas, o que, em referência a Freire (2004), torna a prática docente crítica, com movimento e dinamismo, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Tal situação problematizadora indicava que uma mudança em curto prazo precisava acontecer. Em conversas com as equipes diretivas e os professores, buscamos novas alternativas na tentativa de tornar o

processo educativo mais atrativo e dinâmico. Essa atitude de abertura e disponibilidade por parte de todos os envolvidos no processo, sem dúvidas, foi elemento determinante para que houvesse maior segurança em tentar mudar o que estava sendo feito até o momento. Tendo em vista a perspectiva freiriana, foi possível ter um olhar mais crítico em relação à realidade em que estávamos inseridos.

Com base nisso, definimos de maneira conjunta que as próximas atividades impressas teriam um formato mais lúdico e dinâmico, pensando que pedagogicamente tais alternativas se fazem mais instigantes. Sabíamos que o uso das tecnologias digitais ainda era um recurso de poucos, por isso a estratégia foi elaborar diferentes atividades em menor quantidade, mas que mobilizassem o estudante a encontrar alternativas de resolução das atividades com base nos conteúdos trabalhados nas primeiras quinzenas, como, por exemplo: a) trilha do conhecimento, com tabuleiro e envelope com cartas das questões e respostas com resolução por enigmas; b) cruzadinhas e caça-palavras; c) Mega-Sena da aprendizagem; d) tarefas premiadas; e) gincana do saber, com pequenos desafios à cada remessa de atividades, contabilizando a pontuação obtida para a turma. Diante de tais atividades, destacamos o empenho de todos os docentes para que o ensino tivesse maior significado, levando o estudante a pensar e ser sujeito ativo de sua aprendizagem pela construção e pela reconstrução do saber ensinado (FREIRE, 2004). Buscou-se criar possibilidades para produzir a compreensão dos estudantes por meio de desafios e propostas com maior ludicidade (CALLOIS, 1990).

Foram vários os desafios que tivemos e, hoje, percebemos que todos os envolvidos se esforçaram para que o vínculo com o ensino ocorresse em uma perspectiva

dialógica e preenche de estratégias pedagógicas emancipatórias (FREIRE, 2005). Porém, temos consciência de que, mesmo modificando as atividades, a aprendizagem mostrou-se um processo mais simples e objetivo para alguns estudantes e mais complexo para outra parcela destes, o que revelou em si a heterogeneidade composicional do processo de ensino e aprendizagem.

Para (não) finalizar, cabe ressaltar que, tratando-se de cenários caóticos como o vivenciado, os docentes devem buscar, antes de mais nada, estratégias de adaptabilidade a processos educacionais realizados em situações adversas.

Ilesas da Covid-19 não permanecemos, mas sobrevivemos às intempéries da pandemia para poder contar a história que dá forma e conteúdo para esta carta.

Na esperança de tempos mais saudáveis.

Gislaine Zanoto Rech

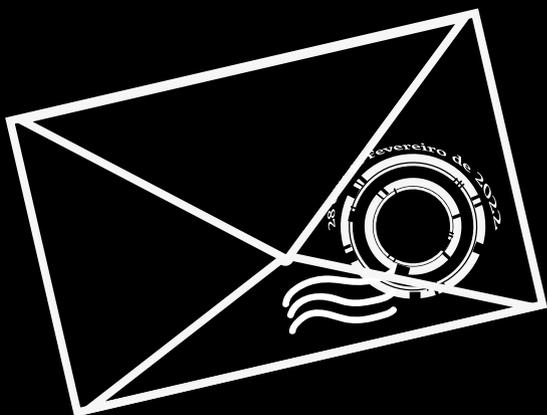
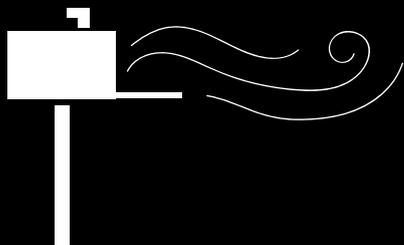
Daiana Michelin

Referências

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



O entrecruzar da escola de ontem e hoje

Ipueiras, 02 de junho de 2022.

Aos(às) amigos(as), com carinho!

Que alegria poder participar desse evento tão magnífico. Que prazer trocar cartas com vocês e poder dialogar a respeito de como me constitui docente, como está sendo gratificante me constituir pesquisadora da Universidade Caxias do Sul (UCS) e como as escolas do nosso imenso país têm se reinventado diante de tudo o que a pandemia nos trouxe.

Sou a Ana, resido numa cidade pacata do interior do Ceará chamada Ipueiras. É um nome indígena que significa “Terra de água rasa”. Sou professora da rede municipal e vejo como oportunidade, por meio dessa carta pedagógica, relatar o quão difícil foi e ainda está sendo exercer a função de professora em meio às dificuldades impostas pela pandemia.

Caríssimos, deixem-me falar rapidamente sobre o carinho que tenho por esse gênero textual para podermos seguir nosso diálogo sobre *O entrecruzar da escola de ontem e hoje*, que é a temática da nossa conversa. Ressalto que esse gênero mexe com as memórias afetivas de minha tenra infância, e olha que estas têm cheiro, gosto e saudade.

Quando eu era criança, meu pai, devido às poucas condições financeiras, teve que deixar a família (esposa e quatro filhos) no Nordeste e ir em busca de emprego na grande metrópole chamada Rio de Janeiro. Lá, sem saber escrever, ele dependia da boa vontade de alguém para escrever suas cartas para nos dar notícias. Aqui, com

pouca escrita, minha mãe tinha dificuldade para escrever e eu, como já tinha um “certo conhecimento da escrita”, era a redatora das tão famosas cartas que perduraram durante dez anos.

A beleza dessa conversa tinha sempre a mesma introdução: “Hoje, com muita saudade, escrevo estas poucas linhas para dizer como estamos passando e como estamos sentindo saudades”. A cada “idas e vindas” dessas cartinhas meu pai podia acompanhar o crescimento dos filhos, partilhar das brincadeiras, das travessuras, de como estávamos no colégio, preocupação também compartilhada nas raríssimas vezes em que os dois podiam conversar pelo telefone fixo de uns amigos que moravam na cidade.

Apesar do pouco estudo por parte da minha mãe e do nulo conhecimento escolar por parte do meu pai, ambos desejavam e lutavam para que os filhos tivessem o conhecimento das letras e, conseqüentemente, não passassem por muitas dificuldades, pois os dois acreditavam, e com razão, que os estudos podem fazer a diferença na vida das pessoas, basta querer, dedicar-se, e os frutos virão.

Nessas cartinhas nós, do lado de cá, fantasiávamos como era a vida na grande metrópole. O barulho do mar, do trânsito, a correria frenética da cidade grande que meu pai pedia para alguém descrever. Daqui, contávamos da galinha caipira que minha mãe fazia aos domingos, do cheiro do café torrado no fogão a lenha, do cheiro e do sabor da manga chupada na casca, dessas coisas boas que nos trazem saudade e nos transportam ao passado. E falando em saudade, esta só era afagada com o abraço paterno que acontecia a cada vinda anualmente, e essas idas e vindas duraram dez anos, como já citei anteriormente.

Mas vamos falar do propósito da carta. Amigos, a escola de ontem – e esse ontem que vos falo não é de décadas atrás, mas de um passado bem recente, quando o mundo foi surpreendido pela pandemia no final de 2019 – e a escola de hoje – a que encontramos e retornamos quando fomos liberados pela saúde para o retorno do ensino presencial, para muitos ainda em 2021, para a realidade de Ipueiras, de onde vos falo, somente em 2022 – não podemos dizer que sejam a mesma.

Dormir pedagoga do ensino presencial e acordar docente do ensino remoto foi um grande desafio. Mudar repentinamente a forma como direcionávamos nossas aulas, em que tudo acontecia em tempo real, olho no olho, sem a mediação dos recursos tecnológicos... confesso que foi abrupta a mudança. Estamos vivenciando com mais intensidade o mundo das tecnologias, mas não é de hoje que o professor é instigado a inovar suas aulas e usar os recursos midiáticos para que estas se tornem mais atrativas, visto que os alunos sabem manusear as ferramentas tecnológicas com muita propriedade. Contudo sair da zona de conforto (livro, caneta e quadro branco) foi um desafio, e acredito que as provocações se estenderam e se estendem a quase todos os educadores.

A pandemia da Covid-19 nos pegou de surpresa. No que concerne à crise sanitária que o mundo vivenciou, foi imperativo o isolamento social para debelar a disseminação do novo Coronavírus. Então adotamos o trabalho em *home office*, um novo jeito de olhar o mundo e o próximo, e com a Educação não foi diferente.

Freire (2015) vem a nos mostrar o quanto estamos nos construindo, o quanto somos inacabados, o quanto esse diálogo em sala de aula propõe uma Educação libertadora. A pandemia nos proporcionou esse novo diálogo diante das ferramentas tecnológicas e o retorno ao pre-

sencial nos propõe uma Educação mais humanizada, mais acolhedora. Uma Educação que não seja engessada, mas que possibilite a curiosidade, que esteja aberta ao diálogo.

Caros amigos, foram quase dois anos de muitas restrições e isolamentos. Enfim nos foi permitido o retorno ao ensino presencial, haja vista que um número bastante considerável de pessoas já tinha tomado a primeira ou até mesmo a segunda dose da vacina e que esta se mostrava eficaz, apesar dos discursos do nosso representante maior irem contra o que a medicina vinha lutando, que é salvar vidas. Esse discurso se distanciava de tudo o que os educadores faziam por meio das aulas remotas no sentido de conscientizar os educandos da importância do isolamento social e do zelo pela vida dos seus entes queridos e de todos, independentemente de termos ou não vínculos afetivos.

O entrecruzar da escola de ontem e de hoje tomou dimensões diferenciadas. O propósito continua – levar conhecimento escolarizado aos estudantes –, mas a forma de conduzir esse ensino tem pedido outros olhares, novas maneiras de ouvir os estudantes, novos jeitos de conduzir o ensino, visto que as fragilidades de aprendizagem e emocionais têm sido pauta nas falas de professores e professoras do nosso imenso país.

Sair do ensino presencial para o ensino remoto nos causou medo e insegurança. Por aqui, no interior deste grande Ceará, o desafio foi imenso. Primeiramente, como trabalhar remotamente sem os equipamentos necessários? Como chegar virtualmente à casa dos educandos se estes, em sua maioria, não tinham acesso à internet? Como mostrar para a família que naquele momento, mais do que nunca, o seu acompanhamento era de suma importância? Muitos foram os questionamentos e poucos os resultados, infelizmente. Apesar desse novo e

das dificuldades, os docentes e os discentes se reinventaram e, agora, o retorno ao ensino presencial nos deixa amedrontados, inseguros e fragilizados. E peço licença a vocês para compartilhar algumas indagações.

O professor se sente acolhido nesse retorno presencial? As escolas se preparam emocionalmente para receber os discentes? Como andam as emoções dos professores, dos alunos e de todos os profissionais que compõem a equipe educacional das escolas? São perguntas que anseiam por respostas. Para Maturana (1998, p. 29), "O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência".

Assim, se repensarmos a Educação num espaço de amorosidade e acolhimento bem como o emocional interligado ao fazer pedagógico, professores, alunos e comunidade escolar, como um todo, entenderão o quão prazeroso é conviver com e cuidar do outro.

Por fim, olhar para a escola de ontem, antes da pandemia, na qual professores e estudantes vivenciavam dificuldades de aprendizagem e convivência, mas juntos buscavam encontrar o melhor caminho para solucionar os empecilhos que surgiam, é bem diferente da escola de hoje, diante de tantas sequelas deixadas pela pandemia. A escola de hoje pede um espaço de amorosidade, e não é que eu esteja dizendo, caros amigos, que antes da pandemia as instituições não trabalhavam com amor e respeito às diferenças, mas que o momento necessita desse acolher, em que o olhar e a escuta atenta se façam presentes. Que nossas práticas pedagógicas possam dialogar com o mundo que acompanha cada estudante e que a escuta sensível possa fazer a diferença na vida dos

docentes, dos discentes e de todos os envolvidos no processo educacional da escola do hoje, da escola do agora.

Amigos, sigamos em frente, pois o ato de ensinar e aprender é fabuloso.

Com desejo de dias melhores,

Ana Maria Sampaio dos Santos

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MATURANA, H, R, & VARELA, F. G. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1988.

Impactos, desafios e perspectivas na Educação pós-pandemia

Montenegro, 02 de junho de 2022.

Caros colegas do Seminário de Tópicos Especiais: Cultura de Paz,

Quero compartilhar com vocês um pouco da minha prática pedagógica nesse início de ano letivo, com o retorno presencial dos alunos. Confesso que tenho sofrido alguns impactos que me motivaram ao desafio de pensar uma nova metodologia de trabalho que possibilitasse novas perspectivas na Educação pós-pandemia.

Quando estávamos no período de trabalho remoto, em que víamos os alunos somente pela tela do celular e/ou pela plataforma do Google Meet, percebíamos que havia fragilidades no modo como a Educação estava acontecendo e que logo adiante o resultado daquela forma de fazer a Educação seria exposto no retorno presencial.

E, como já havíamos sinalizado, ao acolher os alunos imediatamente percebemos os impactos que a pandemia, ou seja, que o período de isolamento causou na vida dos estudantes de nossa comunidade escolar. Falo, de forma mais específica, dos estudantes do nono ano.

Por todas essas mudanças de comportamentos e postura dos alunos foi preciso buscar compreender a temática que estava envolvendo a vida escolar naquele momento do modo presencial. Notamos, apesar de tanta formação continuada, que era preciso de forma urgente e cuidadosa reavaliarmos nossa metodologia de trabalho

e ensino diante da incerteza em que nos encontrávamos para buscarmos a compreensão de que carecíamos.

Esses desafios me levaram a refletir sobre o que Paulo Freire disse: “Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” FREIRE (1987, p. 84). Uma citação que na sua essência nos remete à sensibilidade sobre a importância de ter e permitir-se novos olhares para a Educação diante do contexto atual.

Esse novo olhar vai além do mudar o foco ou a direção em que estamos observando determinada imagem e/ou situação, ele nos leva a trocarmos de lentes, modificarmos a maneira como estamos acostumados a enxergar, mudarmos o sentido, vemos direções opostas buscando a sensibilidade que o momento exige para que possamos vencer os desafios que nos afrontam.

Para que se faça uma Educação de sentido, o que me restava era pensar em alternativas para despertar nos alunos a identidade de estudante, o pertencimento à escola, a relação de afetividade, cooperação e empatia com colegas, professores e demais atores da Educação.

E como perspectiva de mudança e esperança, passei um trabalho aos alunos com uma proposta dialógica, com o objetivo de impulsionar o pensamento crítico diante das condições humanas. Eu queria que eles falassem sobre o seu modo de ser e ver o mundo, assim com suas condições de estudante em tempos de pandemia.

Como ferramenta pedagógica, utilizei os círculos de construção de paz para promover o diálogo, pois eles são, segundo Pranis (2011. p. 9), “ um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis e dolorosos, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças”.

Nesse sentido, e convicto de que o diálogo era preciso para construir junto com os alunos uma nova metodologia de trabalho, percebi que a palavra verdadeira precisaria ser a práxis social, comprometida com o processo de humanização naquele contexto para que a ação e a reflexão estivessem juntas de forma dialética.

Com as vivências participativas dos alunos foi possível ver novas perspectivas de mudanças, de um novo projeto de Educação que priorize os alunos na sua essência, seus sentimentos e dimensões. Conforme Freire (1987, p. 77) “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.”

Por fim, encerro a carta dizendo que foi e está sendo com o diálogo que estou conseguindo rever minha metodologia de trabalho e buscando a sua aplicabilidade em minhas ações educativas, para que estas se tornem humanizadoras e promovam o protagonismo dos alunos nesse tempo de crise.

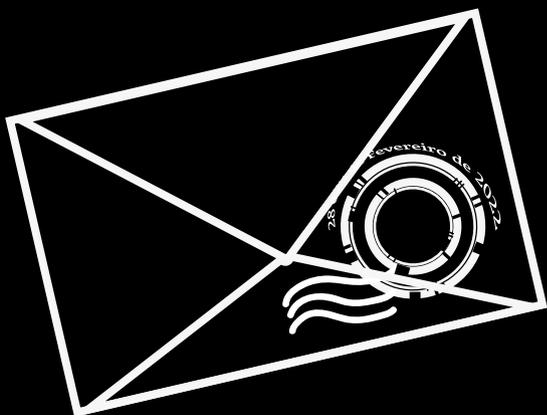
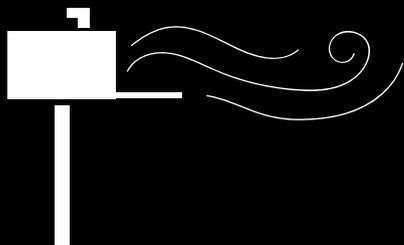
Agradeço de coração a atenção de vocês, que têm sempre contribuído com a minha formação em nossos encontros nas quartas-feiras, juntamente com a professora Eliana Maria do Sacramento Soares. Forte abraço!

César Machado do Amaral

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PRANIS, Kay. **Círculos de Justiça restaurativa e de construção da paz**. Guia do facilitador/por Kay Pranis. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.



Pandemia, Educação, tempos e espaços: um convite ao diálogo

Caxias do Sul, 02 de junho de 2002.

Nesta carta pedagógica que seguirá a proposta freiriana de diálogo, convido-te a refletir sobre alguns aspectos mobilizadores colocados em xeque diante da perda do controle de si, do seu entorno e do que virá gerada pela pandemia global da Covid-19, que alargou as disparidades sociais, econômicas, raciais e educacionais. A impossibilidade de ser e estar nos espaços que nos são comuns despertou vários sentimentos, trazendo para o concreto a incerteza do *por vir*. Precisar estar em casa, com as pessoas que moram conosco, obrigou famílias a olharem-se, conviverem, não apenas coabitarem os espaços, misturando os papéis desempenhados social e familiarmente e liquefazendo-os.

Nos espaços escolares o mesmo sentimento de insegurança instaurou-se, aliado às incertezas de como uma das grandes engrenagens da humanidade poderia se adaptar para, mais uma vez, servir aos seus propósitos. Essa adequação a mais uma virada de chave na sociedade, possibilitada pelas tecnologias da Educação, foi de grande desafio para os docentes, que muitas vezes não dispunham das habilidades técnicas necessárias para acompanhar aulas remotas, envio de atividades *online* ou mesmo ferramentas minimamente adequadas para conseguir dar conta de uma demanda urgente e imprescindível.

É nesse cenário que demandas antes impensadas surgem, com os docentes mobilizando todo o seu conhecimento, reconhecendo as chagas carregadas pela Educação tradicional e cartesiana que receberam (LIBÂNEO, 2010), procurando adequar-se para atender as novas formas de educar e ensinar, reconhecendo seus estudantes como sujeitos múltiplos – em que também inúmeros fatores interferem e fomentam o processo de ensino e aprendizagem, além das questões cognitivas, físicas e neurológicas – e levando em consideração quem são esses estudantes, como se organizam suas famílias e se recebem apoio, sobretudo frente à aulas remotas ou suspensas.

Um importante viés que compõe o fenômeno educativo é o processo de aprendizagens, acontecimentos que produzem no sujeito um rompimento transcendental, ou seja, precisa haver uma mudança em sua estrutura inicial, modificando-se as bases que ali estão para emergir novas camadas na subjetividade do aprendente, sendo, para tanto, uma das maiores responsabilidades ilimitadas do docente: a subjetividade do estudante (BIESTA, 2013, p. 47-48).

É na escola que se encontram todos os tipos de pessoas que a sociedade contém, sendo inevitável que nesse espaço apareçam os problemas vividos no corpo social com uma lente de aumento. Cada estudante que nela chega traz consigo questões particulares que podem ou não se assemelhar às dos seus pares. Os adultos com ofício profissional ali também incluem elementos próprios que irão interferir, positiva ou negativamente, nos processos que envolvem a escolarização.

É imprescindível que as particularidades dos sujeitos envolvidos nessa configuração sejam levantadas e pensadas pelos responsáveis desse processo, os docentes e as próprias instituições. Ao considerar essas particu-

laridades dos sujeitos, devemos ampliar nosso saber, dialogando, questionando de que forma a pandemia impactou a vida dos estudantes e como fazer um alinhamento de ações significativas e potentes para avançar.

Apesar da já conhecida desvalorização da Educação e de todos os fatores que operam para incentivá-la, a pandemia mostrou que boas intenções não são suficientes. Mesmo com toda a gama tecnológica, a presença física do profissional disposto a fazer algo pela Educação é realmente o que faz a diferença no processo educativo, quando estamos pensando na Educação Básica, que precisou reorganizar os tempos e os espaços do processo educativo. No entanto a maior queixa das pessoas foi a impossibilidade de aulas presenciais, aspecto que impacta diretamente o fazer pedagógico do professor, afinal é a interação que possibilita o aumento do limite explicativo e, vinda da tecnologia, não proporcionava o olhar sistemático e progressivo que é característico da Educação Básica, pois faltavam os detalhes, as entrelinhas tão fundamentais, assim como a atuação participativa.

Outro fator extremamente elementar que ficou em evidência na pandemia é a importância do ambiente. As mais recentes pesquisas reforçam o que já foi postulado por teóricos da Educação, pontuando o ambiente como um fator a ser observado como relevante, pois ele pode influenciar o nosso comportamento, ou seja, o espaço físico e as pessoas que estão inseridas nele. Muitos estudantes têm no espaço escolar um dos poucos ambientes saudáveis disponíveis para frequentar e conviver, e, obviamente, mesmo com todos os esforços dispensados pelo docente para elaborar, planejar e aplicar sua aula *online*, se o discente reside em um ambiente que modula negativamente o seu comportamento a construção do conhecimento não se dá na potencialidade e completude adequadas.

A organização do ambiente escolar, o programa de rotina de ações e os modelos comportamentais contribuem para o desenvolvimento humano e, trazendo para a realidade da escola, são aspectos que podem facilitar ou limitar a percepção e a cognição dos indivíduos presentes. Percebemos com clareza a distinção no comportamento dos alunos durante as aulas *online*. No ambiente escolar o indivíduo se comportava de uma forma, mas durante as aulas remotas, em que estava inserido no ambiente do seu lar, com a companhia de seus familiares, apresentava um comportamento diferente.

Quando pensamos na interdependência dos comportamentos dos indivíduos, evidencia-se outra perspectiva frente às dificuldades encontradas pelos docentes no período de impossibilidade das aulas presenciais. É sabido que dentro de uma sala de aula o comportamento do professor e dos alunos é interdependente, pois eles se afetam mutuamente. Para além disso, durante as aulas remotas os envolvidos foram obrigados a lidar com várias facetas desse mesmo viés, porém com os sujeitos do ambiente familiar, que na maioria das situações interferiam negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Qualificar os profissionais da Educação, uma vez que as escolas são ambientes de todos, nas quais habitam todos os tipos de famílias e pessoas, abrindo espaço para diálogo e desacomodando as práticas para que estas estejam alinhadas ao mundo vivido, pode promover a equidade proposta na Base Nacional Comum Curricular e trazer para a realidade a frase usada como *slogan* no Estado: “Brasil, um país de todos”.

Juliane Machado dos Santos

Flávia Rosatti Lacerda

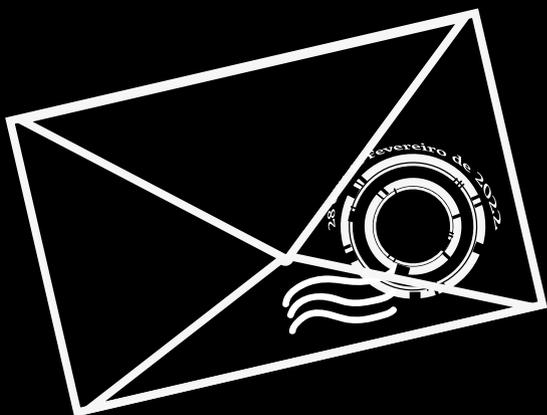
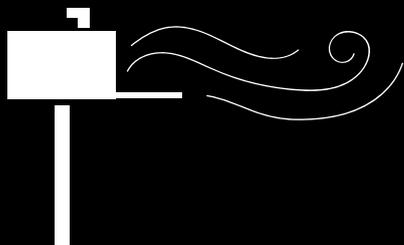
Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro ser humano**. 12. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2013. 206 p. ISBN 978-85-8217-225-4.

LIBÂNEO, José. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 207 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Comum Curricular: Educação é a Base**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

MUSUMECI, Bruna. **Escolas sensíveis ao trauma, um modelo de intervenção e prevenção na primeira infância**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.



Diálogo com educadores: partilhas do cotidiano da escola

Caxias do Sul, 05 de junho de 2022.

*Queridas e queridos colegas educadoras e educadores, como
vocês estão?*

Como é prazeroso compartilhar com vocês um pouco do que temos vivido nas escolas por aqui. Os últimos dois anos foram tempos difíceis para todos: crianças e adultos. Neste momento estamos em processo de retornar a viver coletivamente dentro da escola. Para nós, educadores, também é tempo de recomeços! Recomeçar tem sido um dos desafios desta pandemia.

Gostaríamos de compartilhar um pouco do que nós, educadoras, temos vivenciado junto às nossas equipes escolares. Equipes estão retomando assuntos e temas importantes para a nossa formação enquanto docentes que atuam na área da Educação Infantil. É com alegria, e também orgulho, que trazemos um pouco das vivências relacionadas à elaboração dos contextos nas salas referências bem como em outros espaços construídos junto a crianças, famílias e educadores.

Iniciamos esta partilha defendendo que os espaços da escola precisam ser reconhecidos como terceiro educador, conceito preconizado pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Mas, para entendermos a profundidade desse conceito, é necessário que os professores sejam convidados e incentivados a refletir e aprender coletivamente, pois é a partir da formação em contexto que ampliamos e enriquecemos nosso olhar para aquilo que nos cerca. Nóvoa (2017) nos ajuda a compreender o

espaço da escola como o lugar para aprender com o outro. Inspirar-nos com o trabalho do nosso colega e aprendermos com ele é uma forma de trazer para o diálogo nossa forma de exercer a profissão. Nesse movimento em que se busca formação docente em contexto, o educador tem a possibilidade de reconhecer sua própria identidade em um espaço coletivo, criando e fortalecendo o sentimento de pertença à sua realidade institucional (PROENÇA, 2018).

É importante que tenhamos um espaço no qual sejamos acolhidos e respeitados, cujo principal objetivo seja refletir criticamente sobre nossas ações e escolhas, sabendo que nesse espaço temos abertura necessária para compartilhar nossas opiniões, saberes e ideias. Tardif e Lessard (2005) vêm ao encontro dessa constituição do ser professor por meio da vivência cotidiana, que se torna uma experiência única para cada sujeito envolvido no processo.

Mas o que isso significa no dia a dia da escola? Primeiro, que é preciso um ambiente de escuta. Aqui não estamos falando de escuta apenas das crianças, mas de todos os profissionais envolvidos na Educação Infantil, incluindo as famílias, porque acreditamos que todos eles educam e fazem parte do ambiente escolar. A escuta atenta de todos os envolvidos na escola, em especial as crianças, é essencial para a construção de contextos educacionais. Rinaldi (2020) nos ensina que a escuta tira as pessoas do anonimato, traz curiosidades, dá sentido, permite interpretações, não produz respostas, mas gera novas perguntas e, finalmente, permite ação e reflexão. Por meio dessa escuta é possível criar contextos de aprendizagem. Além da escuta, é preciso ter um olhar sensível, observar as crianças para saber quais são seus interesses, o que as motiva, quais suas curiosidades. São

essas as duas ferramentas fundamentais para que o professor e seus pares construam contextos educativos.

Agora, colegas educadores, passamos a falar um pouco sobre como construir tais contextos. Antes de tudo, é necessário planejar o ambiente. Não adianta construir contextos sem significado, é preciso ter intencionalidade nas propostas e vivências ofertadas às crianças. O olhar cativa a criança e esse será o primeiro impacto quando ela adentrar num ambiente planejado para exploração. Na prática, se as crianças se interessam por natureza, podemos elaborar um contexto com elementos naturais. Podem ser construídos diferentes espaços da sala com diversos elementos e materiais de apoio. Ofertar mesas de luz, lupas, lanternas, montar cabanas com tecidos, deixar conchas, pinhas, pedras, folhas de diferentes tipos e tamanhos, provocando curiosidades e propiciando a investigação. E que tal tirar o pó dos velhos retroprojetores de transparências e utilizá-lo como mesa de observação? Ou propor uma brincadeira com as sombras de cada elemento projetados na parede, criando até novos formatos com sombras?

E se as crianças demonstrarem que têm curiosidade e gosto por pinturas com tintas? Que tal propor uma pesquisa e exploração de tintas naturais? Um momento rico, no qual a utilização de elementos da natureza, água e pigmentos naturais poderá provocar uma experiência sensorial cheia de sentido. As crianças podem fazer testes usando múltiplos riscantes e suportes para pinturas. Podem fazer mistura de cores e, nessa brincadeira, aprender sobre elas.

Esses são só dois exemplos simples de contextos de aprendizagem que podem ser proporcionados às crianças por meio da escuta e da observação de seus interesses. Mas o que queremos dizer aqui, caros colegas, é que contextos de aprendizagem e investigação

não precisam (nem devem) ser construídos com base em materiais prontos e livros didáticos ou tendo como suporte somente a folha A4: precisa ir mais além, como diria Martins Filho (2020). Além disso, tais contextos, se dialogados, partilhados e refletidos entre professores e com as famílias, potencializam a reflexão e a ação, qualificam a prática diária e inspiram novas propostas de experiências junto às crianças. Que tal uma reunião pedagógica diferenciada para dialogar e compartilhar vivências e contextos, não apenas recados sobre demandas escolares? Que tal convidar as famílias para momentos de partilha e reflexão sobre a prática? Precisamos pensar sobre isso.

Colegas, isso tudo só é possível se pudermos assegurar que os professores também tenham vivências significativas dentro das escolas, que tenham momentos de partilha e diálogo de modo que reverbere em práticas educativas de qualidade visando ao bem-estar de todos que habitam esse espaço, transformando-os, de fato, em experiências. Essas experiências só ocorrem quando temos a oportunidade de refletir sobre o nosso cotidiano, preenchendo de sentido as nossas vivências. A formação em contexto torna-se essencial para o fazer pedagógico. Abordar esse assunto é relevante para que os professores se sintam acolhidos no ambiente de trabalho. É importante estar aberto a aprender com os pares, em conjunto, no cotidiano da escola e, sobretudo, estar sempre aberto ao diálogo.

Queridos educadores! Queridas educadoras! Essas são pequenas provocações e reflexões sobre o contexto escolar. Esperamos que elas possam contribuir para a prática pedagógica de qualidade de cada um e cada uma de vocês.

*Fabiane Ferretti Munhoz
Melina Sauer Giacomini*

Referências

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho e formação docentes – perguntas após a palestra**. 6., 2017, Novo Hamburgo: RS, 2017. 1 vídeo (25:43 minutos). Palestra publicada no Youtube pelo Canal Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a138cl-vSKRY>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Educação, pandemia(s) e memórias

28 e 29 de Fevereiro de 2022



Carta introdutória à seção Educação, pandemia(s) e memórias

É com imensa alegria que compartilhamos os resultados da discussão realizada no grupo de pesquisadores *Educação, pandemia(s) e memórias*. É pela memória, a consciência do que acontece, que damos a nós mesmos uma identidade no tempo.

Nosso grupo acolheu narrativas que evidenciam a memória das experiências, das ações e das possibilidades assumidas por cada um como tarefa histórica, sensível e cidadã da sua integração social.

A memória não sendo história é um extrato do tempo que contribui para que a consciência histórica da percepção da realidade se traduza em uma prática reflexiva e crítica da sociedade, daquilo que se vive, do que se viveu e do que se projeta como futuro, como inéditos viáveis (SOUZA, 2011).

Paulo Freire (1987, p. 53), em *Pedagogia do Oprimido*, indica que “Os temas se encontram encobertos pelas situações-limites que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das que não lhes cabe outra alternativa, se não adaptar-se [...]”.

Nosso grupo de trabalho acolheu nove cartas que evidenciaram diferentes “situações-limite”, histórias de sujeitos anônimos que ganham um lugar na história da pandemia, na pós-pandemia, a partir do registro narrativo de sua palavra. Dizer sua palavra é mais que adquirir consciência de si, significa também uma possibilidade de projetar o futuro e incluir diferentes experiências dos sujeitos no tempo.

Para Ana Maria Araújo Freire (2010), a palavra em sentido freiriano carrega consigo uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica como palavra-ação dos diferentes atos das possibilidades humanas. Carrega ainda no seu bojo crenças, valores, sonhos, desejos e aspirações, medos e ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humana.

O inédito viável nos diz que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado. Continua dizendo Ana Maria Araújo Freire (2010, p. 225) que o inédito viável pelo qual sonhamos ultrapassa a utopia, significa o sonho se concretizando, sendo, “portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós, seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática”.

Diante de todos os relatos e todas as contribuições apresentadas com as cartas nos sensibilizamos a sonhar com uma sociedade pós-pandemia com mais esperança, mais humana e mais acolhedora em nossas diferenças. Nós, professor José Edimar de Souza, docente e pesquisador do PPGEdU e do PPG História, Samanta Vanz e Elisângela Dewes, doutorandas do programa PPGEdU, nos sentimos privilegiados e gratos por poder fazer parte desse diálogo tão importante para nossa formação como pesquisadores e nossa construção pessoal.

José Edimar de Souza

Samanta Vanz

Elisângela Cândido da Silva Dewes

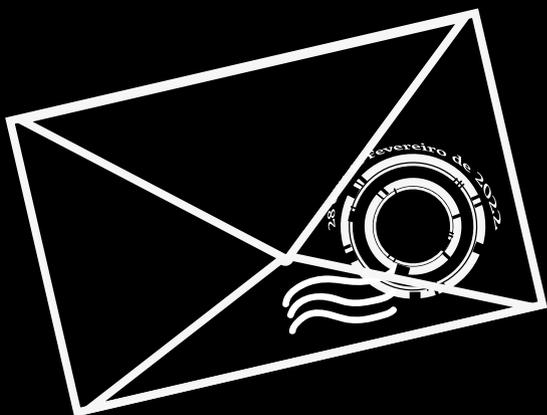
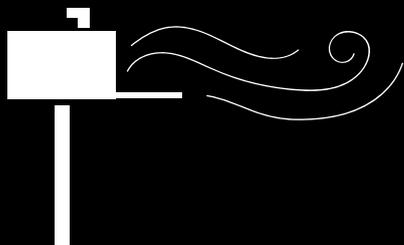
Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Inédito viável. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.).

Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 224-226.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOUZA, José Edimar de. Memória e aprendizagem: dizer a sua palavra. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt. (Org.). **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 94-95.



2020: um ano para não ser esquecido

*O maior mal do homem é o esquecimento.
(Frases atribuídas ao Mago Merlin, no Mito do Rei Arthur).*

Farroupilha, 06 de junho de 2022.

Prezado(a) leitor(a),

Escrevo-lhe esta carta numa tarde chuvosa do outono serrano gaúcho e tomei inspiração para fazer algo que já vinha pensando há muito tempo: escrever minhas memórias sobre o ano de 2020, o da funesta pandemia da Covid-19 que vitimou mais de 600 mil pessoas em nosso país, dentre brasileiras e brasileiros, e mais de 6 milhões de pessoas em todo o mundo.

Foi com enorme surpresa que vi o Coronavírus se alastrar por todos os cantos, chegando ao Brasil e determinando o fechamento de lojas comerciais de produtos e serviços, de escolas e de boa parte de nossas vidas, afinal deixamos também de receber parentes e amigas(os) em nossas casas. Residências e estabelecimentos estavam fechados para o outro, potencialmente ofensivo e disseminador da doença.

Como professora, jamais imaginei que algo tão drástico pudesse acontecer e fazer com que milhares de crianças, adolescentes e adultos pudessem ficar por tanto tempo fora da escola. Já vi estabelecimentos de ensino fecharem por alguns dias devido à falta d'água, à falta de energia, a algum problema em sua infraestrutura, à violência policial e de grupos armados que ameaçam comunidades, à falta de merenda... mas por causa de uma doença nunca tinha visto.

E foi assim, entre perplexidade e muita preocupação em não contrair a doença, afinal, eu tinha brincado o Carnaval pelas ruas de Recife, minha cidade natal, duas semanas antes de o Governo do Estado de Pernambuco decretar o início da fase de isolamento social, em 18 de março de 2020, que me vi tendo que enfrentar essa nova realidade que nos estava sendo apresentada.

Na época eu ensinava numa escola municipal de uma cidade próxima a Recife e trabalhava numa universidade, e um fato marcante nesse fatídico ano de 2020 é que ele foi muito intenso em questão de trabalho para mim, além de ter sido um ano de decisões, as quais me trouxeram até aqui onde estou, morando num município da Serra Gaúcha e cursando o doutorado na Universidade de Caxias do Sul.

Lembro-me de que estive na escola até o dia 17 de março de 2020, pois no dia seguinte elas já amanheceriam fechadas. Ensinava à noite, na Educação de Jovens e Adultos, e conversei com minhas duas turmas sobre o momento de incertezas pelo qual estávamos passando. Lembro-me também de que realizei uma atividade com as(os) alunas(os) sobre a Covid-19 (acho que em algum dos meus arquivos tenho uma cópia guardada como lembrança), o que é o novo Coronavírus e quais as formas de prevenção da doença. Lembro-me de que foi uma noite estranha, com poucas(os) estudantes, sem a agitação de sempre, uma noite triste. Não sabíamos bem o que era a Covid-19 (uma aluna disse que era “doença de rico”) e nem o que poderia acontecer com nossas aulas, com nosso convívio.

Pois bem, o trabalho remoto foi instituído para docentes e funcionários de lá. As(os) professoras(es) se encarregaram de produzir cadernos de atividades para suas turmas com quantidades de questões e temas de-

finidos pela Secretaria Municipal de Educação. De abril a dezembro de 2020, e durante quase todo o ano letivo de 2021, enquanto as aulas presenciais não retornaram, realizamos essa atividade. Foi um trabalho duro, mas de muita aprendizagem.

Refletindo sobre a situação de vulnerabilidade em que se encontravam muitas(os) de minhas(meus) alunas(os) (eu acompanhava as suas mensagens pelo grupo de *WhatsApp* que tínhamos) e, ao mesmo tempo, com uma curiosidade epistemológica, esta que Paulo Freire tanto destaca em suas obras, pensei em alguns livros de Freire para entender melhor os processos de subalternização e carência vivenciados por elas(es) e me lembrei da sua definição de Educação como um ato político. O autor afirma que ela possui diretividades e intencionalidades, já que é um fenômeno humano e gnosiológico, assim “a diretividade da prática educativa explica sua politicidade [...] a impossibilidade de ser um que fazer ‘assexuado’ ou neutro” (FREIRE, 2003, p.118). E foi a partir dessa reflexão que senti necessidade de me tornar uma professora melhor quando as aulas retornassem.

Como educadora, senti-me engajada em querer transformar minhas aulas, atuando contra o discurso do opressor (FREIRE, 1988), dialogando mais com minhas(meus) alunas(os), fazendo-as(os) refletir sobre sua realidade, e acredito que esse é um primeiro passo dado na mudança de consciência, da “transitivo-ingênua” para a “crítica”, conforme Freire teoriza em *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos* (FREIRE, 1981).

Aconteceu que, entre um caderno e outro que eu produzia, entre idas e vindas ao setor que eu chefiava na universidade, entre uma leitura e outra de Freire, decidi cursar o Doutorado e, conciliando as atividades que surgiam a cada dia com as leituras para a seleção, fui

aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS), encontrando-me atualmente afastada de meus empregos e morando em Farroupilha, cidade próxima à UCS.

Enfim, cara(o) colega, concluo esta breve carta sobre 2020 sentindo-o como um espaço-tempo que, apesar de tanta tristeza e perdas que vivenciamos, devemos ver como um ano pedagógico, que muito nos ensinou. Façamos dele um(a) mestre(a)! Durante o isolamento social lamentei estar longe de amigos(os), parentes, colegas de trabalho e de minhas(meus) queridas(os) alunas(os), mas 2020 ficará marcado na minha memória como o ano em que descobrimos que o ser humano é o que mais importa em nossas relações, que instituições não funcionam sem suas(seus) funcionárias(os), que o comércio não funciona sem consumidoras(es) visitando suas lojas, que não há compras sem vendas, que não há perdas sem ganhos. Que não nos esqueçamos disso! Que não nos esqueçamos dele!

Betânia Maria Lidington Lins

Referências

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho D'água, 2003.

Experiências e aprendizagens geradas em período pandêmico

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Caros colegas, professores e participantes, é com satisfação que escrevo estas linhas como forma de registrar as memórias de algumas das minhas experiências profissionais entre os anos de 2020 e 2021.

Início expressando o desejo de que todos estejam bem e com saúde, pois os dias que antecederam este foram períodos que nos desafiaram para além do imaginado, em que as incertezas sobre o que e como fazer, tanto na vida pessoal como na profissional, se fizeram presentes, exigindo uma mudança de postura diante da realidade que se apresentava.

Nesse sentido, a partir de março de 2020, após o estabelecimento das atividades remotas como medida preventiva à Covid19 no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), muitos questionamentos emergiram, dentre eles: Os estudantes teriam condições de acesso às tecnologias para manterem-se na escola? Estaríamos contribuindo com a inclusão social dos estudantes vulneráveis? Conseguiríamos conter a evasão escolar? Que estratégias emergiriam desse momento?

Na época esses questionamentos eram assustadores, porém nada melhor do que o tempo e a mobilização promovida no processo de aprendizagem para nos levar à desacomodação.

Nesta carta divido com vocês algumas experiências do meu fazer profissional desse período que fizeram a diferença para os estudantes do IFRS – Campus Vacaria,

muito embora não possam ser mensurados sem uma pesquisa mais ampla.

Com a Pandemia o IFRS – Campus Vacaria instituiu o Comitê local de acompanhamento e prevenção à Covid-19, por meio da Portaria nº 52, de 17 de março de 2020, levando a equipe de trabalho da Assistência Estudantil a ampliar o trabalho interdisciplinar e, dessa forma, desenvolver ações e práticas a fim de:

- a. garantir a aplicação de protocolos de prevenção obrigatórios e complementares, conforme as orientações do Ministério da Saúde e da Organização Mundial de Saúde (OMS), contemplando os equipamentos de proteção pessoal ideais, as orientações de distanciamento e ocupação de espaços, a higienização e os cuidados com grupos de risco;
- b. adquirir e distribuir máscaras para estudantes, familiares e comunidade externa, com doação de 100 unidades ao Hospital Nossa Senhora da Oliveira;
- c. colaborar na organização didática para a realização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) e por meios digitais – as APNPs foram oferecidas por edital, possibilitando ao estudante a adesão ou não a elas;
- d. arrecadar e distribuir cestas básicas para estudantes em situação de vulnerabilidade social, uma vez que foram identificadas situações de vulnerabilidades extremas;
- e. realizar manutenção dos atendimentos de todos os setores, de modo a não prejudicar os estudantes, inclusive para a expansão do acesso dos auxílios estudantis;

f. desenvolver e executar o “Projeto de Inclusão Digital do Campus Vacaria – IFRS”, realizado de forma interdisciplinar, justificado pela observância de um número de estudantes sem acesso às tecnologias que ficariam excluídos dos processos educacionais.

Devo ressaltar que, curiosa ou lamentavelmente, 3% de 345 estudantes matriculados no Campus Vacaria não possuíam acesso às tecnologias de informação (computador e internet) e outros 20% apresentavam equipamentos precários à atividade escolar.

Sinaliza-se, contudo, que essas ações não foram suficientes para conter a retenção e a evasão, embora os números não possam ser levantados com precisão, já que a maioria dos estudantes nessa situação não formaliza seu desligamento. Além disso, houve uma diminuição de vagas ofertadas no Processo Seletivo de 2021 a fim de garantir um retorno presencial com o distanciamento adequado.

Por outro lado, desse processo, especialmente no desenvolvimento do projeto de inclusão digital, consolidou-se a interdisciplinaridade como uma prática possível na instituição.

A interdisciplinaridade como prática ultrapassa o saber disciplinar de uma área sobre a outra por meio do resgate da interdependência das disciplinas, muito embora a construção do saber disciplinar dependa em grande parte de outras fontes disciplinares, como Filosofia, Sociologia, Artes, entre outros, portanto a interdisciplinaridade apoiada em vários saberes não se contrapõe à disciplina, ao contrário: alimenta-se dela ao mesmo tempo em que a alimenta.

Entende-se que não existe conhecimento absoluto, estanque, estando sempre em reconstrução, pois trata-se

de realidades complexas, em permanentes construção e reconstrução. Cada sujeito tem percepções e estímulos que traduzem seus processos internos e partilham por meio da linguagem. Por outro lado, o desafio não está nas ações individuais, mas nas integradas, as quais assumem novas formas de expressões em conhecimentos refletidos a partir da visão e da análise conjunta de um todo composto por muitos aspectos.

Nessa prática o diálogo deve ser pautado pela descoberta do não conhecido e pela apreensão de uma visão do mesmo objeto sob prismas distintos. As possibilidades estão numa ação integradora que agrega um objeto de conhecimento, seja num plano de investigação ou num plano de intervenção. Isso em todo processo, planejamento, intervenção, investigação, monitoramento e avaliação.

Para isso, deve envolver, para além da contextualização do conhecimento a ser aprendido, a relação com o sujeito aprendente/interlocutor, evocando-se a estrutura complexa que envolve a realidade social, política, econômica e cultural. Com isso, as trocas se tornam mais significativas e enriquecem a reflexão crítica, que envolve a construção de novos saberes.

Esse movimento interdisciplinar, contudo, não se dá de forma pacífica, como aponta Raichelis (2009, p. 41): “O trabalho interdisciplinar demanda a capacidade de expor com clareza os ângulos particulares de análise e propósitos de ações diante dos objetos comuns às diferentes profissões, cada uma delas buscando colaborar a partir dos conhecimentos e saberes desenvolvidos e acumulados pelas suas áreas”.

Para finalizar, defendo que a interdisciplinaridade seja tratada com postura ética, de respeito, reciprocidade e, principalmente, humildade acadêmica, a fim

de não resultar em visões fragmentadas da realidade e, conseqüentemente, gerar conhecimentos verticalizados e incapazes de dar respostas qualificadas e/ou gerar conhecimentos também fragmentados, que pouco contribuem para a vida dos nossos alunos.

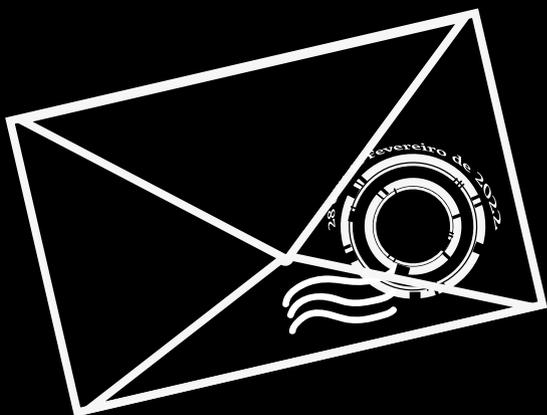
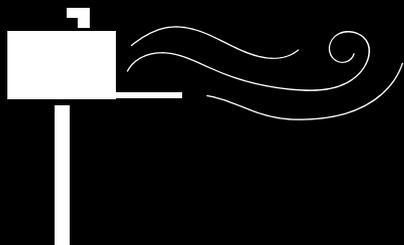
Correndo o risco de ser clichê, encerro esta carta na certeza de que dias melhores virão!

Rosemeri Barreto Argenta

Referências

CARBONARA, Vanderlei. Interdisciplinaridade e ética: uma abordagem para além da perspectiva epistemológica. UCS. Revista Conjectura, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>.

RAICHELES, Raquel. Esfera Pública e conselhos de assistência Social: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 2000.



Memórias de tempos de sentinela: aula online no Ensino Superior

Campo Bom, 28 de maio de 2022.

*“Na verdade, as experiências não se transplantam, se reinventam.
Porque, disto convencidos, uma de nossas preocupações básicas,
permanentes, durante todo o tempo em que nos preparávamos [...]”
(FREIRE, 1978, p. 12).*

Queridos(as) estudantes, como vocês estão?

Confessamos que foi difícil encontrar a expressão que melhor traduzisse o que vivemos e ainda estamos vivendo na Educação nesse período. Desse modo, escrevemos essa carta como forma de partilhar e registrar algumas de nossas representações diante da experiência do que passamos.

Ao buscar nossas memórias atualizamos nosso saber sobre nossa trajetória, sobre nossa história (SOUZA, 2011), e consideramos aqui a história como possibilidade, pois entendemos que os sujeitos “fazem história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo” (FREIRE, 2006, p. 90).

A aprendizagem é algo que está diretamente relacionado com a nossa condição orgânica, o corpo, a inteligência e o desejo (SOUZA, 2022). Refletir sobre como nos reinventamos, como nossas preocupações se entrecruzaram nas demandas sociais, nos colocou em condição de sentinela.

O mundo acompanhou desde dezembro de 2019 o aparecimento de uma nova doença, SARS-COVID-19.

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a pandemia da Covid-19. A situação em nosso país foi a de falta de um ordenamento político, e o conservadorismo que impera no atual governo evidenciou dificuldades na organização do ensino.

O ano de 2020 começou cheio de expectativas e não sabíamos o que o tempo nos revelaria. A primeira semana de aula iniciou em março na nossa universidade e professores e estudantes foram surpreendidos por decretos que estabeleciam a condição de calamidade pública, isolamento, etc.

No âmbito local, a Escola Básica foi mais prejudicada em relação às ações para o desenvolvimento das aulas e o funcionamento das relações de ensino e aprendizagem.

No contexto de uma universidade comunitária instalada na Serra Gaúcha, a Universidade de Caxias do Sul apresentou uma rápida organização e a utilização da plataforma *Google Meet* foi a estratégia imediata para que as aulas acontecessem.

Insegurança, angústia, apreensão, mas também esperança foram sentimentos e sensações testadas por todos nós. Cada dia era uma esperança de chegada de notícias sobre a busca pela cura. É preciso ressaltar que no cenário brasileiro a negação do método científico, a influência de crenças ortodoxas e a forte circulação de notícias falsas foram prejudiciais e acentuaram as desigualdades sociais.

As aulas no Ensino Superior aconteceram de diferentes modos, e busco rememorar alguns desses momentos, pois “o futuro não é um pré-dado. [...] o futuro é algo que se vai dando [...] significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente” (FREIRE, 2006, p. 90).

A *aula* passou a ser ressignificada a cada semana, cada diálogo, porque rapidamente tivemos que aprender a utilizar os recursos que a realidade nos apresentava. Utilizar diferentes tecnologias na aula era necessariamente algo novo, mas os efeitos psicológicos e psicopedagógicos do avanço da doença, da contaminação, das internações, dos óbitos também repercutiram em nossos encontros.

A aula que etimologicamente prende o conceito a um espaço físico, uma vez que “a significação associada objetivamente à sala de aula, mais por uma relação de proximidade” (ARAÚJO, 2011, p. 49), passou a ser redefinida a cada descoberta: abrir e fechar a câmera; baixar o aplicativo no celular; abrir o microfone; minimizar e maximizar a nossa imagem, etc.

Neste sentido, se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção [...] o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos [...]. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos [...]. (FREIRE, 1978, p. 11)

E como fazer para que a aula e o conhecimento fossem nossos focos para a aprendizagem diante do que vivemos? Inventamos formas, como um modo virtual de se abraçar, porque o abraço, o afeto e o olhar diante de uma pergunta são gestos que sinalizavam para o estudante “vai lá, você está no caminho certo”, “é isso mesmo, você está entendendo o que o leu, o que está construindo”. Nesse sentido, buscamos fazer com que a cada aula o diálogo fosse a força que impulsionasse nosso pensar e nossa condição humana no mundo.

A condição de estudante que participou e acompanhou aulas e o desenvolvimento da pesquisa no

Ensino Superior pode ser traduzida por uma coletânea distinta de sentimentos que permearam desde a insegurança e a incerteza até um movimento de acolhimento e autoconhecimento.

Durante a pandemia a partilha do conhecimento se fez muito necessária: “Hoje, mais do que nunca, o trabalho científico necessita de uma dimensão coletiva, colaborativa” (NÓVOA, 2015, p. 16). Compartilhamos, por meio de uma tela de computador, as angústias e as alegrias de estarmos pesquisando – e em muitos sentidos abrimos o espaço de nossa intimidade para recebermos virtualmente o outro. O diálogo, mesmo que mediado por uma tela, foi um suporte importante para a trajetória de estudantes.

Nesse momento as tecnologias foram suportes essenciais, mantendo-nos conectados com nossos estudos e sendo instrumento para construirmos ou continuarmos seguindo a nossa caminhada como pesquisadores. Os desafios ao usá-las era, de um lado, vencer a polaridade, como um meio de nos manter próximos, mesmo que distantes fisicamente, uns dos outros, e continuar a “tocar” a nossa vida da forma como era possível nessa circunstância; do outro, superar a falta de habilidade, conhecimento e interesse e, ainda, o medo de que esses recursos nos afastassem da realidade que desejávamos, do encontro pessoal e caloroso. O modo como precisamos nos adaptar e nos reinventar como estudantes e docentes ao utilizarmos essas tecnologias e as nossas intenções nos ajudarão, em um momento futuro, a rememorar os saberes partilhados por intermédio desses meios para a nossa formação e atividade educativa.

Que nossos encontros possam ser rememorados por vocês com o afeto que esteve presente na nossa prática pedagógica, na escolha das músicas, no olhar que buscava ultrapassar a tela virtual, nos gestos e nas expressões

do jeito de dizer, fazer e acolher cada um e suas famílias,
porque “aí vem o sol”...

Um abraço cheio de esperança,

José Edimar de Souza

Samanta Vanz

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 45-72.

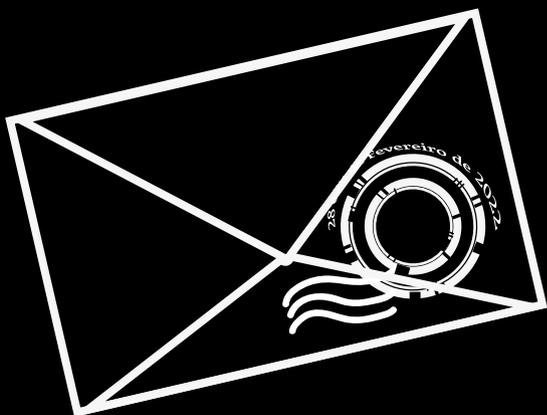
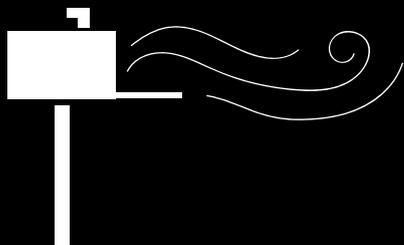
FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, IIª Série, n. 3, 2015.

SOUZA, José Edimar de. Memória e aprendizagem: dizer a sua palavra. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt. (org.). **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 94-95.

SOUZA, José Edimar de. **Educar: perspectivas e construções** 2. ed. ampl. e rev. Caxias do Sul: Educus, 2022.



Educação Museal: o afeto como possibilidade

Caxias do Sul, 05 de junho de 2022

Aos estudantes, com carinho!

Queridos educandos, como admiradora da Educação Museal, dedico hoje um pequeno espaço de tempo para expressar meu apreço por vocês. Como uma maneira de agradecer-lhes, inicio contando que estamos no primeiro semestre do ano de 2022, um domingo frio e chuvoso, ainda com a pandemia do Coronavírus rondando nossas vidas, mas nem próximo dos tempos árdusos que passamos em seus primeiros dois anos. Tempos, esses, de incertezas, fome e intolerâncias múltiplas. Durante a pandemia, assim como a grande maioria de vocês, vivi momentos de tristezas, angústias e dúvidas; ela acabou restringindo ainda mais nossos escassos espaços de lazer e cultura, cuja intensidade não se apresentou mais do mesmo modo que vocês conheceram.

Atingindo a humanidade em seu sentido mais amplo, o vírus devastou milhares de vidas, causando cada vez mais desigualdades e abismos incontáveis, deixando inúmeras consequências agressivas, especialmente para nós, a população mais desprovida de políticas públicas específicas, negros e indígenas, bem como para toda a sociedade empobrecida que habita as periferias desse país, aqueles e aquelas que estão à margem de uma sociedade machista, racista e miserável.

Aqui no sul, queridos, a pandemia ainda assola todos. Para nós é um pouco mais desconfortável, no entanto hoje já não somos impedidos de enxergar as belezas de nosso patrimônio cultural, pois muitos de nossos espaços

voltaram a proporcionar emoções únicas e, mesmo distantes, podemos voltar a ter contato uns com os outros. Também procurando novos caminhos de sobrevivência, os museus buscam enxergar as belezuras em tempos difíceis. A pandemia não acabou, mas agora podemos respirar um pouco mais aliviados, já que algumas políticas de saúde públicas foram finalmente implementadas por nosso (des)governo. Estamos finalmente vacinados!

Meu objetivo, além de expressar gratidão aos momentos de grande aprendizagem mediante as relações de troca que desenvolvemos, é lhes agradecer e reverenciar os instantes em que passamos e aprendemos uns com os outros, mostrar-lhes como foi importante nossa visita ao Museu Municipal de Caxias do Sul para reinventar a Educação Museal. Meu relato é para lhes dizer como nossa visita foi relevante para o museu, pois logo nos meses seguintes, em março de 2020, ele fecha suas portas, passando os anos de 2020 e 2021 trancado para a vida, as descobertas e os encantamentos de vocês. Anos atípicos politicamente, de muita luta, indefinições e desfechos ainda hoje desconhecidos, em que uma grande parcela da população negra e indígena reinventou o jeito de lutar, de buscar uma Educação e um museu com os mesmos sonhos e esperanças que vocês desejavam e mostraram que era necessário.

Lembram-se das narrativas museais, das práticas de ensinar e aprender, das experiências dos muitos encontros e desencontros que tivemos anteriores à Covid, ainda na escola? Problematizando nossas histórias conseguimos desenvolver um lindo trabalho por meio de histórias ouvidas, exposições realizadas e muitas outras ações feitas por nós que nos levaram a compreender e valorizar as memórias de cada um, além de perceber que todas essas memórias juntas fazem parte da memória coletiva de nossa cidade. Enfim, foi um ano de muito

aprendizado, alegrias e felicidade que levamos para o museu e desencadearam novas maneiras de pensar e problematizar a Educação Museal daquele espaço, pois conseguimos refletir e dialogar sobre toda a história ali contada. Recordo-me, como se fosse hoje, de suas maneiras de se manifestar pelo diálogo, pelo encanto com os objetos museais e pela vontade de aprender e compreender que o museu é um espaço de múltiplas memórias e histórias, onde dizíamos que a memória de todos pode ser representada e contextualizada igualmente sem exclusões e silenciamentos de qualquer ordem.

Rememoro a expressão de seus rostos, o brilho no olhar e a vontade estampada em cada face em denunciar as indiferenças e ausências ali existentes, suas palavras dizendo: “olha, profe, nós também fazemos parte dessa história” ou mesmo “onde está a história do negro aqui dentro do museu, nós estudamos sobre isso, né profe”?, questionamentos que preencheram meu coração de orgulho, pois naquele momento percebi que o museu pode ser, sim, um espaço que educa, acolhe e expõe.

O caminho que percorremos dentro do museu questionando as exposições e algumas ações ali desenvolvidas nos levaram a compreender a importância da Educação Museal para as relações étnico-raciais, pois naquela visita percebemos que a Lei nº 10.639/2003 pode e deve ir além dos muros escolares. O motivo gerador de nossa visita ao museu foi a tentativa de reconhecimento da diversidade social na história do nosso município, especialmente a existência das diferentes culturas dentro de nosso patrimônio.

No entanto, como vocês sabidamente identificaram, enxergamos muitas ausências e indiferenças e, com isso, deixamos de nos perceber como parte dessa história. Com a pandemia essas questões ficaram ainda mais graves, pois o museu deixou, novamente e agora por

motivos mais contundentes, de refletir sobre igualdade, diálogo e transformação. Contudo agora a luta é para que o museu pense uma nova forma de educar, uma Educação que repudia a exclusão, baseando-se em ações de uma pedagogia libertária, em que cada um possa se ver e reconhecer como parte da memória coletiva do município.

Percebo que cada educando que visita o museu pode doar-se em plenitude e com serenidade e amor para que possa, ao sair dali, contribuir, assim como vocês fizeram, de modo significativo para mudar a história que vivemos atualmente. Senti que naquele dia, queridos estudantes, vocês aprenderam que o museu pode intensificar a vida, as possibilidades de diálogo com as diferenças sociais, culturais e étnicas, as suas construções de memórias, os esquecimentos e a esperança de termos mais humanidade diante de complexidades e contradições. A sede por mudanças e a certeza de que possuímos forças e de que é possível transformar a realidade e negar uma Educação bancária perpassou nossa sala de aula, alcançando voos grandiosos onde vocês compreenderam as inúmeras possibilidades de um museu.

Queridos, foi lindo! Todo o nosso ser presenciou a beleza, a grandiosidade e as inquietações que um espaço museal pode proporcionar. Vocês, em participação coletiva, por meio do diálogo e da construção do conhecimento, buscaram a transformação de uma realidade cruel, que se intensificou ainda mais na pandemia, apenas refletindo sobre nossas presenças, ausências e silenciamentos dentro do espaço museal. Assumiram a luta do povo negro e indígena e interviram na história nos enriquecendo de esperanças de dias melhores. Meu contentamento em escrever-lhes vai além de expressar a satisfação que tenho em ter estado com vocês durante aquele tempo, pois ao problematizar a neces-

cidade de lutar constantemente contra os mecanismos que perpetuam as desigualdades estamos contribuindo significativamente para que a história do povo negro e indígena seja reivindicada e recontada, devolvendo a nós o direito de sermos narradores de nossas próprias memórias.

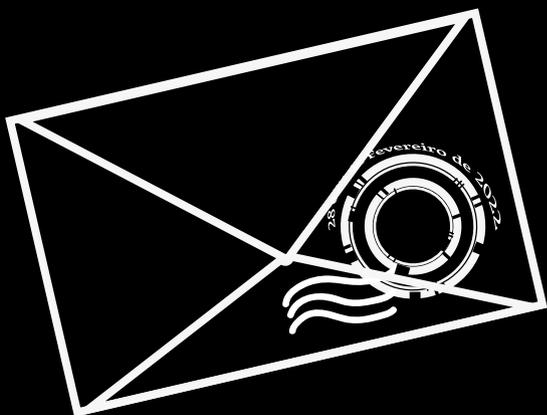
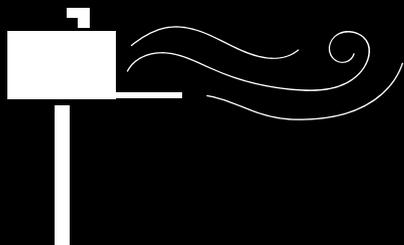
Encerro esta carta dizendo-lhes que não deixem de sonhar e esperar a humanidade com seus encantos e esperanças de viver num mundo melhor. O sonho de vocês é nossa luta de hoje e a confiança de um dia termos mais amor e igualdade.

Fabiana Ferreira Santos

Referências

BRASIL. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



O ensino remoto de História: reflexão sobre uma prática

São Gabriel, 06 de junho de 2022.

Minha querida filha Daniele,

Hoje resolvi escrever-te para compartilhar algumas reflexões acerca da experiência que obtive com o modelo de ensino remoto durante os dois anos de pandemia da Covid-19 que se espalhou sobre o mundo desde março de 2020.

A situação de emergência em saúde que se abateu no Brasil por conta do Coronavírus fez com que as escolas, depois de algum tempo, utilizassem a metodologia adaptada de Educação à Distância (EaD). Por isso as mantenedoras passaram a orientar a realização de aulas, antes presenciais, agora por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas digitais, que são as tecnologias de comunicação e informação já utilizadas nos cursos EaD por algumas instituições.

Embora a Educação a Distância, ou melhor, sem distância, seja a base das aulas remotas, existe uma diferença no modelo adotado na pandemia pela Secretaria Estadual da Educação sobre o qual aqui escrevo e analiso com a prática que desenvolvi nesse período.

Eu já havia participado de uma experiência de Educação a Distância por meio de curso de formação de professores na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul alguns anos atrás, em que participei de um curso de qualificação para a Educação Profissional. Naquela oportunidade participamos de um

encontro presencial no primeiro dia de aula, momento de apresentação da professora e do tema da capacitação para integrar, organizar grupos (duplas) e conhecer os colegas e a metodologia de trabalho com acesso ao AVA (ambiente virtual de aprendizagem), e por alguns dias ficamos realizando tarefas no referido ambiente, até que o último encontro se deu também de forma presencial para a apresentação do trabalho final.

Na universidade também participei de cursos de qualificação via *Moodle* e nos cursos EaD há essa possibilidade de aula semipresencial, em que há momentos em que os alunos estão fisicamente presentes em um espaço acadêmico e outros em que assistem aulas gravadas, o que é orientado pelo Ministério da Educação.

Nas universidades já tínhamos a possibilidade de as disciplinas desenvolverem-se com 20% da carga horária EaD. É o que podemos chamar de ensino híbrido, em que o aluno frequenta aulas presenciais em determinados dias e horários e em outros tempos estará acessando o ambiente virtual.

Na metodologia do ensino a distância a avaliação é realizada de forma a utilizarmos eficientemente os recursos da tecnologia da informação e comunicação. Há possibilidade de enviar atividades por e-mail, postar no AVA ou enviar formulários pelo *Google Docs*, por exemplo.

Ao estudarmos sobre avaliação e instrumentos avaliativos, encontramos em Luckesi (2002) que é importante escolhermos os instrumentos de avaliação e planejarmos a partir de diagnóstico, e assim, no lugar das famosas provas, podemos utilizar avaliações contínuas e somativas, atividades práticas que levam os alunos à autoavaliação e à produção de material reflexivo produzido em ambientes virtuais, como o *Google Classroom*,

por eles mesmos, que inevitavelmente pertencem, nos dias de hoje, a um mundo digital.

Nesse sentido, entramos em contato com professores experientes em ambientes virtuais de aprendizagem, especialistas em metodologias ativas que estabeleceram esse contato por meio de *lives* promovidas pela Secretaria Estadual da Educação para os professores das diversas áreas do conhecimento e, assim, aproximaram professores de alunos no ensino remoto implantado, cujo objetivo foi possibilitar o envolvimento ativo dos professores no encantamento de estudantes no novo processo de ensino-aprendizagem e, para isso, estimular os estudantes a ler, escrever, contar, refletir, questionar e pensar acerca da elaboração dos assuntos ou dos temas das aulas.

Nesse ambiente de aprendizagem regido pelas metodologias ativas o professor é um orientador, um articulador e ao mesmo tempo um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, torna-se necessário desenvolvermos nos alunos a autonomia, o interesse e a motivação para participar das aulas, mesclando o presencial com o virtual, mas o ensino remoto emergencial do qual participamos no Rio Grande do Sul, e em especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em que desenvolvemos aulas de História, no Ensino Médio, possibilitou uma mudança na prática pedagógica no cenário da Educação entre 2020 e 2021. Ao refletir sobre o ensino remoto que desenvolvemos nesses dois anos de pandemia, posso dizer que há necessidade de uma compreensão melhor dos professores acerca das tecnologias da informação e comunicação, assim como de o aluno procurar atender ao que foi planejado nos componentes curriculares. Há uma necessidade de se estabelecer um diálogo franco entre professor e aluno para que se tenha uma boa prática

pedagógica. Procurei, além do conteúdo planejado e disponibilizado em forma de recurso digital na plataforma do *Google Classroom*, também enviar as aulas em forma de apostila por e-mail para a escola imprimir e entregar aos alunos bem como para um ponto de reprodução de materiais (xerox) da cidade e por WhatsApp.

A existência do *Google Classroom* e do *Google Meet* proporcionou ao ensino remoto as ferramentas necessárias para a organização das aulas, pois pelo *Meet* conseguimos estabelecer aulas síncronas, em que em um tempo real podíamos lançar mão de aulas verbais com os recursos de vídeos e *slides* a serem apresentados. Porém para muitos alunos e professores foi algo totalmente novo na Educação, que acabou provocando mudanças no desenvolvimento do semestre letivo.

O que observei é que tanto os alunos quanto os professores submeteram-se a mudanças na prática pedagógica, e juntos observamos que é muito importante o uso de plataformas virtuais e uma avaliação diagnóstica para saber o que o aluno aprendeu e no que apresenta dificuldade, pois fazer avaliação diagnóstica é procurar saber o que nossos alunos sabem, o que aprenderam, e assim valorizar os espaços de ensino remoto que preveem aulas EaD e atividades presenciais no modelo classificado como híbrido, pois estes contribuem para o crescimento pessoal do aluno e são uma forma de levá-los à autonomia e à crítica a respeito da realidade, da prática que executamos no dia a dia da escola. Para Freire (2019, p. 21),

É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos. Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao

que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido.

Por algum tempo ainda teremos uma avaliação do período histórico que vivemos, mas o que fica, por enquanto, é a mudança ocorrida po meio de recursos tecnológicos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e, embora tenhamos retornado ao modelo presencial, o que observamos é que, apesar de haver uma interação muito grande, insubstituível, na relação professor-aluno no modelo presencial, agora o que temos com as tecnologias da comunicação e informação é uma possibilidade de melhorar o desenvolvimento de pesquisa e a elaboração de atividades mediados pelas novas práticas de sala de aula.

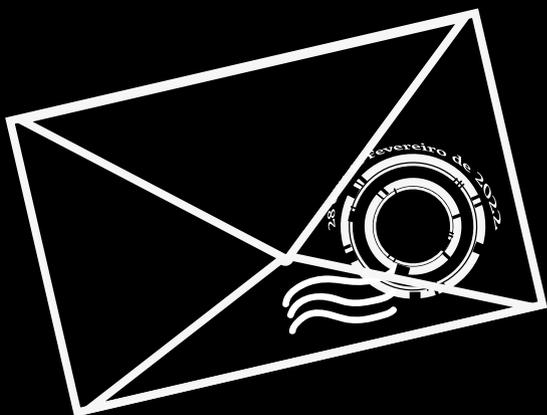
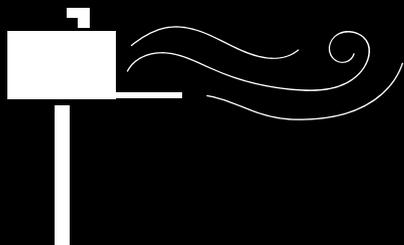
Carlos Alberto Xavier Garcia

Referências

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Disponível em https://www.record.com.br/wp-content/uploads/2021/04/9788577534142_ensaiodeleitura_01.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.



A aproximação e os afastamentos da Educação na pandemia

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Aos professores perdidos e exaustos...

De todos os gêneros textuais que uma professora de Letras ensina nas suas turmas, a carta deve ser um dos que mais caiu em desuso. Eu mesma acho que não mando uma há mais de 20 anos. Não que esteja fazendo uma crítica ao método, mas acho interessante pensar que o tipo de comunicação que estamos vivenciando aqui é um exemplo de algo que foi suplantado pelas novas interações tecnológicas, muito mais dinâmicas e simultâneas que as nossas antigas cartas, mas ainda contendo os mesmos problemas de comunicação e talvez alguns novos.

É sobre isso que quero falar com você, professor exausto ou confuso no meio da bagunça de demandas que virou nossa vida com a pandemia. Acho que isso fará bem a nós dois: eu poderei desabafar e organizar minhas ideias e você poderá perceber que não é o único questionando métodos e carga de trabalho, exploração e falta de comunicação com os superiores, alunos que somem, aparecem, fecham a câmera, fazem *selfies* na sala de aula, com covid, sem covid, com vacina, com kit-preventivo, sem máscara.

Acredito que vivenciamos um tempo único em suas particularidades e seu registro e sua reflexão são quase uma obrigação para a nossa saúde mental e para a saúde e a Educação nas próximas pandemias.

O surto de Covid-19 em março de 2020 foi inesperado, global e aterrorizante. Não sabíamos quanto duraria nem como se transmitia ou quais as consequências da doença. De abril de 2020 até novembro de 2021 as escolas tiveram ensino a distância, aulas virtuais, ensino híbrido e escalonamento de turmas. Foram dois anos longe do “normal” da sala e aula e isso com certeza afetou alunos e professores de forma particular.

Entre as vivências inesperadas tivemos que lidar com a evasão massiva dos alunos, a produção de material EAD e as ferramentas digitais, das mais simples, como configurações de PDF e produção de apresentação, até a produção e a editoração de vídeos das aulas para *YouTube*. Como se não bastasse, surgiu uma pressão social sobre o trabalho do professor, afinal, sem os alunos em sala, quem somos nós? E se os pais trabalham com os filhos/alunos em casa, o que fazemos para “merecer” o salário?

Logo vieram as múltiplas planilhas de preenchimento da Secretaria de Educação. Precisávamos comprovar que trabalhávamos. Precisávamos comprovar que os alunos estudavam. Precisávamos estar à disposição dos pais, dos alunos e dos superiores (e todos solicitavam contato em horários diferentes). Também precisávamos de cursos, reuniões (com orientações vagas que mudavam a cada semana) e acesso a plataformas digitais. Além de tudo isso, também passei, como muitos, pela lei de flexibilização salarial na pandemia: não me demitiam, mas não pagavam meu salário pelos períodos não trabalhados, como as férias e os recessos, ou, no caso do ensino particular, lotavam com mais de 50 alunos uma sala virtual de uma turma em um semestre e não abriam turma no outro, não pagando o professor por seis meses.

Se todas essas condições de trabalho e pressão não te desanimassem, você poderia voltar seu olhar para os alunos. Se antes já havia dificuldade de orientação na sala, agora eles estavam completamente sozinhos para estudar, e isso nem era o maior problema. Durante o primeiro ano de pandemia trabalhei em uma escola periférica com muitos casos de abandono escolar por necessidade de ajudar no orçamento da casa. Havia falta de recursos digitais para aparelhos e internet de qualidade para acompanhar as aulas e falta de espaço físico para estudo (uma aluna foi abrir a câmera fora de casa, porque dentro estava muito cheio de gente conversando; lá no quintal e no frio, ela tinha que lidar com dois primos pequenos e dois cachorros muito grandes tentando pegar a câmera). Muitas famílias nem tinham celular para contato com a escola ou venderam para comprar comida – a escola ligava para vizinhos para avisar sobre algo. Casos de maus tratos, violência doméstica e até aliciamento de estudantes pelos pais foram reportados pela escola. Em meio a tudo isso, não tem como negar o que diz Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 5) sobre o alargamento do abismo social com a pandemia em seu texto *A Cruel pedagogia do Vírus*:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. Neste capítulo, porém, analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural.

Se a pandemia mostra a verdadeira face da desigualdade, também reitera o papel necessário da escola como lugar de acolhimento e, sim, assistência para o estudante em situação de risco. Não é o ideal quando pensamos em ensino, mas é igualmente necessário para que o ensino seja possível, pois com fome e com dor ninguém aprende.

Com o passar da quarenta vemos que as expectativas para o “retorno ao normal” também se frustram. Nada mais é como antes, nem nós, nem a escola, nem os alunos. Neste ano, em outra realidade, com melhor condição econômica das famílias, vejo outros problemas surgirem: alunos que não sabem mais conviver em grupo, interagir, ter empatia, assim como muitos casos de depressão e ansiedade social. Dois anos de isolamento atrasam a aprendizagem emocional. Aprender a *ser* e a *conviver* parece bem mais necessário agora do que *conhecer* e *fazer*. Uma crítica sincera às faculdades nesse quesito é pensar em que lugar do currículo de licenciatura esses dois pilares da Educação para o terceiro milênio estão.

Bom, meu professor leitor, esse é o cenário da nossa atuação. Pode parecer uma carta um pouco pessoal demais, mas acredito no valor catártico de se colocar no lugar do outro a partir da leitura. Espero que minhas vivências nesta carta possam ter te ajudado a repensar as suas, seja por ter uma realidade bastante oposta, seja por perceber que não está sozinho.

Uma das narrativas mais inusitadas e emblemáticas que li sobre o período da pandemia foi a HQ *Confinada*. A história em quadrinhos surgiu em tiras no *Instagram* dos autores, que contavam com páginas/perfis dos personagens e suas problemáticas extremamente distantes na realidade, mas próximas nos meios digitais. As per-

sonagens representavam a quarentena de duas mulheres confinadas em casa pela pandemia: Fran e Ju.

A desigualdade observada na personagem *influencer* milionária e sua empregada com problemas, urgências e objetivos completamente diferentes retrata de forma caricata como o sul e o norte definidos por Boaventura se opõem e se compõem enquanto esferas antagônicas da mesma sociedade. Também representam um pouco do que todos nós passamos.

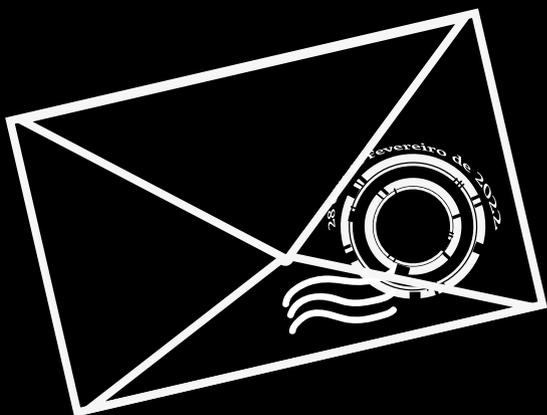
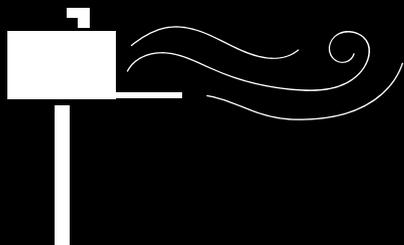
A linguagem, a literatura e a arte recontam e re- pensam o mundo em que surgiram. Muitas histórias precisam surgir sobre a pandemia, muitas coisas precisam ser repensadas de forma empática e consciente. Precisamos exorcizar nossas lembranças e expectativas para podermos ressignificá-las. Sim, também estou perdida e exaurida com tudo que vivenciei na pandemia e vivencio agora. Não sei como resolver muitas coisas que a escola passa, mas leio e me questiono muito. Acho que isso é um início...

Fabiana Perotoni

Referências

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



Uma ponte chamada saudades: sons de um estado de alma de estudantes brasileiros no primeiro ano da pandemia Covid-19

Caxias do Sul, 6 de junho de 2022.

Querida Lorena, como você está?

Escrevo para te contar sobre uma produção muito significativa realizada pelos professores que frequentaram o nosso curso AMAS – *Ambienti in Ascolto*. Lembras? O curso integrou nosso projeto de pesquisa internacional sobre paisagens sonoras que intitulamos de *O silêncio: ponto zero para a escuta e a cultura da escuta na relação educativa*. Com o início da pandemia, em 2020, optamos por fazê-lo *online*, com participação de professores brasileiros que atuavam na Educação Básica e professores suíços de Educação Básica. Posso afirmar que os primeiros frutos daquela formação continuada estão em fase de colheita. Para você que trabalhou e ainda pauta o tema das paisagens sonoras, penso que te agradecerá saber da experiência que tão carinhosamente e com método os professores realizaram.

Os professores participantes da formação ficaram tocados por todo o contexto do isolamento, com o distanciamento dos estudantes e do ambiente escolar. Em uma das reflexões, perguntaram: de qual som da escola sentes saudades?

Lorena, os professores tiveram contato com os estudantes por meio de tecnologias de comunicação digital nas duas escolas privadas e nas três escolas públicas por meio de modalidades híbridas, isto é, em alguns casos utilizando *WhatsApp*, por meio do aparelho celular dos

pais, e em outros com o professor se fazendo presente por meio das atividades planejadas, impressas e entregues aos pais.

As aulas, que anteriormente eram presenciais e em meio ao movimento de estudantes, passaram a ocorrer no meio virtual, cada qual com o seu ambiente doméstico. Nessa perspectiva, o ambiente escolar ganhou outra sonoridade. O que ouvíamos antes passou a compor memórias ligadas a um sentimento de saudade. O espaço escolar por si só é um espaço de recordação em que saberes são construídos e amizades formadas e consolidadas a partir de parcerias escolares.

Os estudantes das escolas privadas cotidianamente fizeram o exercício da escuta por meio de plataformas como *Google Meet* ou *Zoom*, dentre outras que você conhece muito bem, Lorena, ou ainda por meio de vídeos produzidos pelos professores ou do *YouTube*. O grupo da classe ouvia a lição, de forma síncrona, identificando as vozes do professor e do(s) colega(s). Ainda que possam ser sons familiares – as vozes –, a escola que esteve no monitor ou na tela não é a conhecida e reconhecida por sons peculiares, ao menos aquela instituição escolar consolidada no século XX. A escola do monitor não sugere o som da campainha/sineta para a entrada, a saída, as trocas de períodos das lições de Matemática, História, Geografia, entre outras. A escola do monitor controla o silêncio e a participação por meio do poder de controle de um recurso de voz por trás de um ícone representado pelo microfone.

Lorena, você, como pesquisadora do tema, lançou o desafio, perguntando: de qual som da escola sentes saudades? Pois bem, a pergunta foi enviada a 556 estudantes. Retornaram respostas de 314 alunos de escolas da rede pública de ensino das cidades de Caxias do Sul

e São Marcos e da rede particular de Caxias do Sul. Sons dos cenários clássicos da escola estão se transformando, construindo novos sons a partir das rotinas que se impõem pelas práticas sociais exigidas no contexto da pandemia. A transformação dos hábitos escolares, nesse momento da transição, revela um sentido de escuta que traz saudades dos múltiplos sons de uma escola com paredes, bater de portas, arrastar de cadeiras, passos apressados no corredor, vozes misturadas ao som do movimento. A saudade, que é ponte para a transformação, chega pela ausência do vivido.

Então, qual o entendimento sobre a metáfora *ponte* utilizada no título? Metáfora que você utiliza com frequência. A saudade é a ponte entre o som habitual da instituição escolar secular e o som que estará se constituindo como novo, o da escola do monitor (para alguns grupos sociais de estudantes e professores) e o da escola do celular e do papel (ainda assim, o papel...) para uma grande maioria de estudantes e professores. A saudade é uma ponte para ressignificar culturas sonoras do mundo escolar e do passado. O questionamento realizado, em linhas gerais, solicitava um depoimento sobre quais sons da escola mais faziam falta no período de isolamento.

Você imagina as respostas dos estudantes? De maneira geral, há uma identificação do sino da escola como o som mais característico, além de uma grande valorização dos laços sociais e afetivos estabelecidos na escola. As razões para a referência ao sinal da escola são bem particulares de cada caso. Alguns entendem o sinal como um alívio, por marcar o fim do período letivo, demonstrando insatisfação de frequentar a escola, ou como a demarcação do início do recreio; outros como a única oportunidade de ver os pais, que trabalham o dia todo e “só estão em casa ao meio-dia”.

A escola como local privilegiado – e às vezes exclusivo – de interação entre os estudantes é bastante notável, de maneira que o distanciamento social rompeu com uma das principais pontes afetivas dos alunos que muitas vezes não têm a internet como recurso de comunicação. As relações interpessoais também se destacam quando a referência de som é a voz de colegas ou professores, como apontado por um estudante participante da pesquisa que alegou sentir falta do “som das vozes dos meus amigos, pelo fato de estarmos em isolamento social e não conseguir manter contato com eles”.

Embora esses elementos tenham se destacado, algumas respostas demonstraram uma audição muito distinta dos estudantes, como referências à “voz do professor ecoando pelas paredes da sala”, ao tráfego na rua em frente à escola, ao “som das páginas virando na biblioteca” ou das “trocas de canetas”. O destaque para o sino da escola e para as relações ocorridas durante o recreio permitem inferir como a organização e a disciplinarização do tempo na escola influencia a formação dos aspectos simbólicos constituintes da memória sobre a instituição. É possível apontar a formação de uma “comunidade de sentido” associada ao “exercício de poder, que também gera discursos e verdades na dimensão de valores compartilhados” (CESCON, 2019, p. 30).

Querida Lorena – esse você vai gostar! –, posso te imaginar lendo o poema a seguir, escrito por uma estudante do 7º ano.

A escola
A professora fala
Os passos descendo as escadas ecoam pelo corredor vazio
As cadeiras e as mesas criam uma desordem.
O sinal tocou.
Os passos na escada, o barulho das cadeiras, o corredor que agora está cheio criam uma melodia única.
Agora a música não é lenta.
Entre os gritos alegres de uma partida de futebol e o barulho de pratos estava eu, me perguntando *qual seria a merenda?*
Depois desses milhares de sentimentos, tudo fica calmo novamente: uma professora falando, alunos subindo as escadas, mesas e cadeiras ficando em ordem...
No fim, só o que escutava era uma risada contagiante, que fazia da escola um lugar mais feliz.

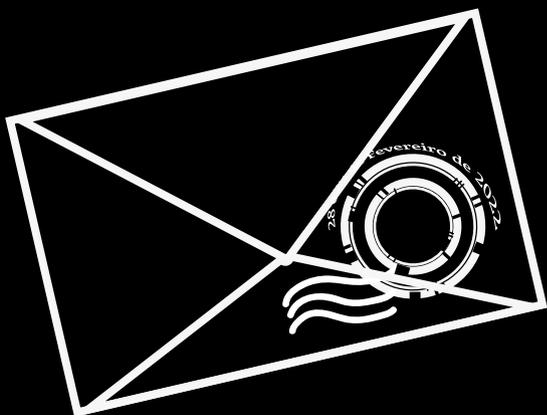
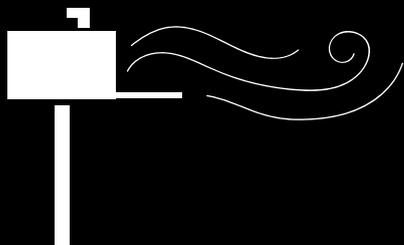
Lorena, me despeço com uma reflexão, que poderá ser nosso próximo projeto: a paisagem sonora das escolas, como conhecemos até então, deixará de existir?

Abraço.

Eliana Rela

Referências

CESCON, Juliane Petry Panozzo. **Laços e traços da memória: a trajetória de uma pintura sacra, itália/brasil, 1714-2016.** 2019. 181 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Memória e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2019.



Uma carta sem resposta

Olinda, 31 de maio de 2022.

Caras pessoas das quais não consegui me despedir da maneira que gostaria, Antônio e Margarida, amigos e amigas, que partiram desta vida em plena pandemia da Covid-19.

Escrevo esta carta a vocês para contar alguns momentos que vivi nos anos de 2020 e 2021. São momentos sobre os quais iríamos conversar tomando um café, se isso fosse possível. Ao pensar sobre o que escrever a vocês, um filme passa à minha mente e sinto no corpo algo similar às angústias desse tempo passado que sempre lembrarei.

No ano de 2020 o carnaval foi maravilhoso. Participei de vários encontros de blocos líricos em Olinda e Recife, muita música, muita dança, muito encontro e muita resistência marcando nossas origens e nossa identidade.

No entanto o ano estava apenas começando e uma pandemia se anunciava. Uma condição que me afligia era ter você, Antônio, em casa e doente, 100% dependente de outras pessoas, acometido do Mal de Parkinson. Eu sabia que estávamos diante de uma pandemia e o que isso significava teoricamente, principalmente diante da sua condição. Felizmente você não tinha consciência do que se passava ao seu redor.

É, Antônio e Margarida, vocês sabiam que já trabalhei em UTI e em emergência, fato que me fez compreender de forma mais crua o que a TV tentava retratar à população. A fila do respirador, a falta desse equipamento, os desafios do serviço público de um hospital de grande

porte, a falta de leitos de UTI, todos eles já eram meus antigos conhecidos. Contudo o cenário que se desenhava era devastador.

O momento mais marcante da pandemia para mim – que sempre lembrarei – foi o dia do seu falecimento e sepultamento, Antônio. Em plena pandemia e no primeiro dia de *lockdown* na minha cidade; foi um dia bem difícil.

O médico da emergência que te atendeu, Antônio, assustado com a pandemia, não deu a sua declaração de óbito e encaminhou seu corpinho sofrido e cansado ao Serviço de Verificação de Óbitos (SVO). Eu já conhecia esse serviço, só que nem imaginava o que estava por vir.

Lembro como se estivesse lá no SVO. A fila de familiares dos falecidos era enorme. Não sei quantos mortos havia ali naquele dia. Precisei entrar sozinha para realizar o processo burocrático. Ainda me lembro do rosto das pessoas, principalmente do médico que estava dando os laudos de óbitos e da roupa que ele estava vestindo. As pessoas do lugar nos tratavam muito bem e eram muito educadas. Porém tudo aquilo era muito sofrido. Foi um dia de chuva, e infelizmente as águas que caíram do céu não lavaram nossa tristeza e nossa angústia.

De lá fui ao cemitério. O local estava lotado e observei muitos carros de funerárias que chegavam, de cujas malas os caixões saíam direto para as covas do cemitério. Eu nunca tinha visto aquilo. O mais chocante era sentir o que Santos (2020) relata: era uma tragédia, e para sermos solidários precisávamos nos isolar, não nos tocar, não nos abraçar. Por muitos momentos pensei que eu estava tendo um pesadelo, que aquilo tudo não era real, que eu iria acordar. Infelizmente eu já estava acordada. Foi uma despedida muito difícil, muito diferente da que nós havíamos combinado quando você ainda falava.

Quando voltei para casa tirei a máscara de proteção e o meu rosto ardeu bastante. Olhei-me no espelho. Meu corpo estava cansado e meu rosto ferido. Naquele momento lembrei que eu havia ficado 12 horas com a máscara no rosto, sem tirá-la nem mesmo para beber água. Era uma realidade que marcava meu corpo e feria-o para que não ficasse dúvida de que aquele pesadelo era real.

Foi um ano muito doloroso, mas quando chegou dezembro fiquei bem esperançosa. A vacina da Covid-19 estava sendo desenvolvida com êxito e eu já tinha trabalhado no Programa Nacional de Imunização (PNI) e sabia como este era eficiente e capaz de imunizar a população com rapidez. Um horizonte de esperanças e alegrias se construía na minha mente.

Mas tive uma infeliz surpresa. A vacina sofreu vários impedimentos, o PNI sofreu vários golpes e aquilo que sonhei que aconteceria, que as pessoas seriam imunizadas e que existiria um controle sobre a doença, não aconteceu. Os meus planos naufragaram. Aqui abro parênteses para me reportar à escrita de Santos (2020), que afirma que a política se demitiu de sua função.

Bem, e não foi só você, Antônio, que se foi; foram milhões de pessoas no mundo inteiro. E você, Margarida, ficou doente, com Covid-19. Em outros tempos eu a teria visitado na UTI. Teria falado no seu ouvido coisas sobre as quais conversávamos, coisas que só nós sabíamos. Eu pensava na sua família, na sua mãe, no seu filho. Minha querida Margarida, saiba que penso em você todos os dias, na sua alegria e em como você era bondosa! Você foi uma flor linda! E agora é semente nesta terra árida em que vivemos.

Enfim, em março de 2021 fui imunizada. No dia da minha primeira dose da vacina eu não acreditava. Fui

tomada, ao mesmo tempo, por dois sentimentos opostos: alegria e tristeza; alegria pela vacina existir, pela possibilidade da imunização; e tristeza, porque eu tinha consciência de que muitas pessoas não conseguiriam se vacinar e iriam morrer. Eu não poderia visitar meus amigos e minhas amigas nos hospitais, nas UTIs, nem iria aos velórios. Não haveria despedida.

Foram muitos dias de meditação e reflexão. Essa experiência mostrou-me que eu precisava resistir, seguir com a minha história marcada profundamente por vocês, Antônio e Margarida, e pela pandemia da Covid-19. Depois de muito pensar, decidi que precisava fazer alguma coisa e que vocês ficariam felizes com a minha continuidade na aposta pela vida. Eu precisava transformar aquilo, acolher o que sentia e ressignificar a dor e a falta da despedida. Decidi fazer o Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul.

Era necessário pensar no projeto para o Mestrado, juntar forças a partir do que já havia escutado e vivido. Eu sabia que poderia desenvolver uma pesquisa associando o que eu já vinha estudando desde 2015, a transexualidade. Só que na Educação. Foi isso que resolvi fazer, pensando em todas as pessoas invisibilizadas e mortas na pandemia. Nesse sentido, coloco-me a pensar numa questão levantada por Santos (2020, p. 11), o qual diz: “A invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela Educação e pela doutrinação permanentes”. Questionando essa inculcação que não cessa, penso em seguir buscando dias melhores.

Agora estou desenvolvendo um projeto abordando a transexualidade na escola. Acredito que vocês iriam gostar desse tema também. Como vocês sempre diziam, é preciso seguir o nosso coração, o que acreditamos. Aprendi com vocês a acreditar que a vida pode

ser melhor, que nós precisamos sempre tentar, sempre sonhar. Acho que esse tema, transexualidade na escola, renderia muitas conversas calorosas entre nós. Você, Antônio, com mais de 80 anos, tinha dificuldades em entender esses tempos, mas na sua singela caminhada acolhia todos sem diferenciação. Talvez você me dissesse: “Se a pessoa me diz que é José, é José. Se me diz que é Maria, é Maria. O que importa é o que vem do coração”. E o que vem do coração deve ser acolhido.

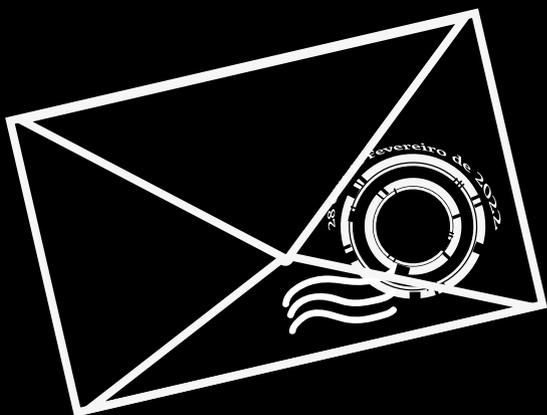
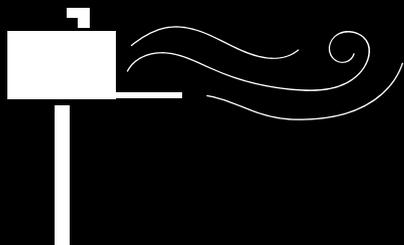
Sabendo que desta carta não receberei resposta, sustento a ideia de resistir e acreditar que vocês estão aqui em minhas memórias, que precisamos seguir e continuar para semear boas sementes, para que cada um que se foi e que se vai esteja presente. Esforço-me em pensar como contarei essa história da pandemia para os que chegaram agora ao planeta ou aos que ainda chegarão. Manter uma narrativa de luta e de esperança é o que pretendo semear.

Com saudades,

Ana Patricia de Oliveira Martins

Referência

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



Botões a florescer

Caxias do Sul, 20 de maio de 2022.

Às minhas meninas, que deram outro significado à minha vida nesses anos de pandemia.

Minha Caroline, você era uma recém-chegada à família quando o mundo pediu cuidados, impôs restrições e nos isolou em nosso lar. Era uma adolescente que queria conhecer um novo mundo, ao mesmo tempo que demandava cuidados tão essenciais. Mas estar ao seu lado me dava segurança e ver seu desenvolvimento enchia-me de esperança.

Minha Ana Júlia, gerar você quando o mundo se fechava me causou muito medo, mesmo assim eu sentia a esperança de novos tempos a nascer.

Não faço ideia do que o tempo nos reserva...

Caroline, lembra que você estranhou a escola, aquele lugar tão diferente? Aqueles primeiros meses, desde a sua chegada, foram muito difíceis para mim, e por mais que ouvisse duras palavras eu não desistiria de você, eu tentava explicar que entendia e que estaria ao seu lado. Naquele momento eu vivia o maior de todos os meus desafios: deixar de lado os meus projetos acadêmicos e profissionais para me tornar a mãe que você precisava.

... só digo que somos botões e vamos receber cuidados...

Lembra, Caroline, que você foi conhecendo as letras, movendo-as de um lado para o outro e montando palavras? Mas parecia que as palavras sozinhas se tornaram pouco para o que você q'ueria expressar em sua escrita e,

ao mesmo tempo, escrever tudo aquilo parecia tão difícil para uma adolescente que ainda não tinha vivido a experiência de se descobrir em meio a esse mundo das letras.

Quantas vezes me questioneei sobre o que você poderia ter vivido, as ausências, as negligências. E me inquietava muito mais perceber que as pessoas naturalizavam a sua situação, atribuindo o seu não saber somente à sua deficiência. Eu entendia o que significava a deficiência intelectual, mas via em você muito mais prejuízos causados por uma privação cultural.

O seu desejo de escrever era enorme, mas precisava de alguém que mediasse esse processo. Eu ficava feliz em sentar-me ao seu lado e contemplar esse seu desabrochar. Eu tinha estudado, mas acabava me frustrando quando não sabia como te ajudar a colocar no papel aquelas frases faladas. Eu sabia que havia a necessidade de encontrar algum recurso de compensação para te auxiliar nas questões de memória e organização do pensamento, e em um momento de quase desespero olhei, ali na caixinha, aqueles pequenos objetos que criariam o elo que precisávamos. Consegue se lembrar dos nossos botões? Eram azuis, brancos e vermelhos.

E começamos a brincar. Cada botão recebia como nome uma palavra, na ordem que você falava quando pensava em suas frases. E assim você foi percebendo que já não dava para escrever uma só palavra quando você tinha dado nome a quatro ou cinco botões. Era tão bonito ver o quanto você se dedicava para lembrar cada palavra ou quando, após sua memória já não conseguir retomar todas as palavras, você não desistia e resolvia recomeçar, pensando e batizando novamente os botões. E ali surgiam suas primeiras frases escritas, que eram incríveis por expressarem o que você queria dizer. E para mim

era incrível ver aquele lápis dançar pelo papel e escrever “Eu comi pipoca” ou “Eu fiz a tarefa da escola”.

... a água nos regará, o adubo nos nutrirá...

Nossos botões se tornaram fiéis companheiros. Na escola os seus colegas estranharam um pouco, é verdade, ver nossas mesas cheias de letrinhas com aqueles botões espalhados. E é incômodo ter estudado sobre inclusão e, ao chegar com minha filha em sala de aula, perceber o estranhamento dos demais estudantes e, por vezes, dos professores. Talvez as pessoas estranhem por desconhecerem o que é a deficiência intelectual, esperando ver no corpo físico algo que caracterize esse aluno como diferente e esquecendo o quanto precisamos tornar esse mundo do saber mais acessível.

Os botões nos acompanharam em nossa viagem de férias. Se tem algo que jamais vou esquecer é aquele diário que construímos juntas. A cada manhã você, radiante, escrevia seu pequeno relato do dia anterior. E ali suas mãos se moviam, colocando sobre o caderno um botão para cada palavra falada para, na sequência, escrever os relatos das suas vivências. Vi ali a minha menina se permitir escrever pequenos relatos sobre si e, com isso, deixar de lado tantas coisas que pareciam impedi-la de fazer algo que tanto queria.

Um novo ano iniciava, mas ia ser muito diferente e com grandes mudanças em nossas vidas. Você pedia tanto um bebê e eis que havia um a caminho. E seu primeiro cuidado foi o de dar o nome. Nem sabíamos que seria uma menininha e você já pediu que chamássemos de Ana Júlia. Precisei de repouso e não pude mais ir com você para a escola. Isso foi difícil para nós duas.

Logo depois foi a escola que fechou e precisamos nos isolar e esperar, em nossa casa, por materiais de estudos

que não chegavam. Confesso que isso me entristeceu, perceber que a sua aprendizagem não era prioridade naquele momento e que estudantes público-alvo da política de inclusão pareciam ser ainda mais excluídos.

Não desanimamos, seguimos juntas. De algumas imagens ou de palavras isoladas surgiam os pequenos textos que você redigia, e, aos poucos, sua escrita registrava exatamente a sua fala e nossos botões voltaram a ser os pequenos objetos guardados em uma caixinha. Eles cumpriram sua função de compensação para uma estrutura de memória e organização de pensamento de uma pessoa com deficiência intelectual que, aos quinze anos, iniciara seu processo de alfabetização.

Segui estudando para mediar seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que também me preparava para a chegada da sua maninha.

Ana Júlia, você chegou e nos encheu de esperanças. O seu primeiro ano foi muito intenso, com grandes descobertas. Fico feliz em saber que pude dedicar um tempo precioso para seus cuidados, para amamentar, brincar e fortalecer nosso vínculo a cada momento.

*... e talvez em algum momento sofreremos
com as intempéries...*

Minha rotina foi ficando a cada dia mais intensa. Caroline, por várias noites, enquanto a mana dormia, eu preparava os seus materiais para tornar acessível aquilo que você precisava estudar. Ana Júlia, eu amava nossos momentos juntinhas, mas a mamãe às vezes ficava exausta. Ainda tinha o trabalho e o afazeres domésticos que aumentavam a sobrecarga. Cheguei ao meu limite, percebi que alguma coisa teria que ser deixada de lado e minha maior frustração era fazer uma escolha em meio

a coisas das quais eu simplesmente não tinha a opção de abdicar.

Eu, uma mulher com um trabalho estável, que tive a oportunidade de me dedicar às minhas filhas durante dois momentos de licença, chegava ao meu limite por não conseguir conciliar os afazeres domésticos, o trabalho remoto e os cuidados com as filhas. Se para mim estava sendo um processo tão árduo, questiono-me como vivem as mães que não vivem as mesmas condições e que diariamente preocupam-se em prover o essencial para a sobrevivência de seus filhos, pois não têm um trabalho que lhes garantam sustento e muito menos políticas públicas que lhes garantam direitos.

Caroline, se um dia puder, perdoe-me por, tendo que me dividir em tantas funções, não ter mais conseguido dar a atenção que você demandava nem, pelos meses seguintes, passar um momento diário para estudar, jogar ou caminhar ao seu lado.

Minhas meninas, após dois anos de intenso isolamento e com tantas mudanças, sinto que hoje sou uma pessoa mais amadurecida. Espero que daqui a alguns anos, quando o tempo já nos tiver proporcionado incontáveis experiências e pudermos reler esta carta, possamos ressignificar esses momentos e dar espaço para novas transformações em nossas vidas.

Não faço ideia do que o tempo nos reserva, só digo que somos botões e vamos receber cuidados, a água nos regará, o adubo nos nutrirá e talvez em algum momento sofreremos com as intempéries, *mas no tempo certo vamos florescer.*

Querubina Aurélio Bezerra

Educação, pandemia(s) e formação
docente

28 e 29 de Fevereiro de 2022



Carta introdutória à seção Educação, pandemia(s) e formação docente

Estimados leitores,

A sensibilidade deste momento ecoa sentimentos de alegria, diálogo, pertencimento e valorização da formação docente. É um prazer compartilhar com vocês o acolhimento às cartas pedagógicas escritas por docentes e estudantes com narrativas sobre a temática *Educação, pandemia(s) e formação docente*. As narrativas evidenciam estudos, pesquisas e reflexões sobre a formação docente e suas relações com a Educação Básica e Educação Superior nos cenários da pandemia e da pós-pandemia.

A pandemia afetou a vida planetária, trazendo consequências à humanidade e à Educação ao gerar o isolamento físico, afastar as pessoas do contato humano e provocar mortes, medos e incertezas. Nesse cenário, da pandemia à utopia, Boaventura (2021, p. 17) faz profundas reflexões, e sinaliza: “Mas a pandemia também mostrou o que há de mais exaltante na humanidade: a solidariedade de tantos que arriscam a vida para salvar os mais vulneráveis ou os mais atingidos, que se consolaram e se cuidaram entre si”. Nóvoa e Alvim (2021, p.17) corroboram essa afirmativa e defendem que “num certo sentido, a pandemia libertou o futuro, alargou o leque das possibilidades. Agora, sabemos que o impossível pode acontecer”.

Nessa perspectiva de acolhimento e esperança, de vida planetária, de sensibilidade humana, nos aproximamos das narrativas presentes nas cartas pedagógicas. Para inspirar tal momento, citamos a escrita proposta

por António Nóvoa, em seu texto *Carta a um jovem investigador em Educação*, em que ressalta: “Numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário” (NÓVOA, 2015, p. 13). Dessa maneira, as narrativas presentes nas cartas pedagógicas, como a representação das nuvens de palavras criadas pelos participantes, expressam os momentos da pandemia e da pós-pandemia e suas relações com a formação docente.

Eis aqui um ponto importante que nos leva a refletir sobre a importância da formação docente para a prática pedagógica do professor, pois a partir dela iremos deixar explícitas, em nosso cotidiano, nossas concepções sobre a formação continuada, a formação em contexto, a escuta, entre tantos outros conceitos presentes nessas cartas.

Reconhecemos que essas partilhas feitas pelos pesquisadores docentes e estudantes são um convite para que, em nossa profissão, possamos aprender a valorizar os saberes trazidos das experiências emergentes do cotidiano da escola e da universidade, contribuindo para que os professores se percebam produtores de conhecimento. É preciso estar aberto para aprender, consigo mesmo e com o outro. A partir dessa abertura é possível aprofundar as nossas compreensões sobre Educação, refletir, discutir e ampliar nossos conhecimentos. A formação docente requer que estejamos abertos ao novo!

Aqui expressamos o nosso agradecimento pelas contribuições da professora Eliana Relá e das mestrandas Daiane Dalla Zen e Marcela Fabricia Velho Pezzi na mediação com as cartas pedagógicas e a nuvem de palavras.

Esperamos que os leitores apreciem essas cartas pedagógicas e que estas lhes causem alguma desconstrução,

transformação, amorosidade, reflexão ou inquietude. Que sejam contagiados, por meio do engajamento, pelo entusiasmo com que foram escritas.

Com os melhores cumprimentos,

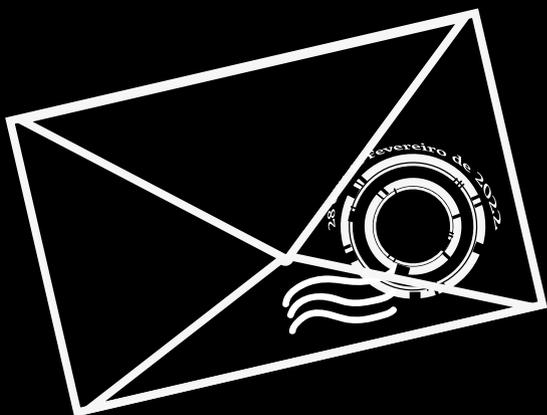
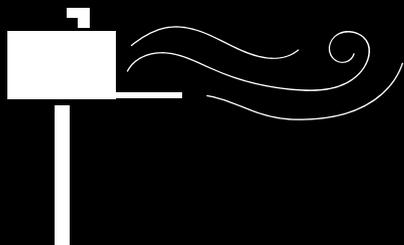
Andréia Morés
Fabiane Ferretti Munhoz
Patrícia Bado Auler Klohn

Referências

NÓVOA, A; ALVIM, Y. C. COVID-19 e o fim da Educação 1870 - 1920 - 1970 - 2020. **História da Educação**, 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação** - IIª Série, Número 3, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.



Movimentos sensíveis na formação docente

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Caros colegas professores e professoras,

Esta breve carta é um diálogo sobre formação que traz um tempo marcado pela pandemia da Covid-19 e pelas possibilidades de desenhar um novo cenário na Educação, momento que exige dos professores bastante compreensão das contingências e dos acontecimentos para pensar sobre as limitações e os impactos na formação dos professores frente a esse novo cenário. Com as escolas fechadas, a adoção de estratégias para garantir o ano letivo aos estudantes ocorreram e, com isso, vários desafios surgiram acerca do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A classe e o quadro são os principais símbolos do modelo educacional que se apresentaram em diversos cenários com diferentes designs, sendo objetos que se prestavam para homogeneizar o movimento dos corpos. Alguns estudantes não tinham mesa, cadeira ou um espaço para fazer suas aulas de forma adequada. Como resposta a tamanho incômodo, emergiram propostas que, na tentativa de resgatar novos movimentos, se afirmaram movimentos sensíveis para reelaborar as situações emergentes por meio da flexibilidade adaptativa.

Provavelmente o empirismo presente em certas práticas pode ter contribuído para as adaptações vividas, embora não tenha havido espaço para discutirmos com os pares sobre os ecos epistemológicos que sustentam as práticas vigentes e os resultados frente às escolhas pedagógicas.

É oportuno pensar que, frente à complexidade do trabalho pedagógico, insistimos na seguinte pergunta: *Como os professores se constituem pelas aprendizagens vividas no cenário educativo?* Entendemos que as práticas pedagógicas docentes são dispositivos e podem se tornar força de movimento, transformação e autocriação. Se optarmos pelo movimento, rompemos com a postura do individualismo e da fragmentação. Nesse contexto, o agir do professor configura-se como um campo enunciativo ancorado na prática cultural e se constitui como um estado, um devir.

A Educação pautada no movimento é aquela que encoraja novas formas de fazer a Educação para as múltiplas existências, protagonizando sobre o pensar do próprio momento que está agindo, atribuindo sentido tecido pelo olhar amoroso do encontro consigo e com o outro. Nas palavras de Larossa (2018, p. 106),

[...] o olhar da professora esconde sua concepção de Educação, a perspectiva a partir da qual ela vive, o valor que ela dá a criança e a todo o processo de aprendizagem. Eu amo o meu olhar, que é o fruto do que sou, daquilo em que sou bom, do que me faz sentir, do que me move a fazer e do que me faz pensar e questionar. É um olhar que dá nome à minha presença e que, quando não está lá, porque às vezes acontece, se mostra no ambiente e se mostra nas crianças.

Como professores, nos constituímos pelo diálogo com a realidade, com os nossos pares, e nossas concepções se expressam no modo como agimos, falamos, planejamos, avaliamos e damos sentidos às diferentes vidas dos estudantes. Esse desenho do olhar do professor propicia um devir, uma atualização em suas diferentes formas de existir, rompendo com sujeições e dominações. O modo de ser do professor se afirma em si na sua interioridade e como poder autônomo de interrogar-se cotidianamente.

Nóvoa (2009, p. 06) nos alerta acerca da problematização da seguinte forma: “Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”.

Será preciso haver movimentos sensíveis acerca de outros modos de viver, com a criação de uma nova profissionalidade, partindo da sua condição existencial. Nóvoa (2015, p. 7) ressalta que “o processo identitário passa também pela capacidade exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino”.

É de suma importância oportunizar ao professor a formação continuada, cujas mutações se deslocam para a relação com o saber, com o vivido como expressão de si, com as aprendizagens ao longo da vida que se constroem no diálogo com o outro, constituindo uma nova cultura profissional. A Covid-19 surgiu de forma inesperada, produzindo efeitos e raízes e marcando a cultura educacional. Por isso devemos transformar, ampliando os horizontes para fazer a leitura do presente para criar, inventar novas didáticas e novas formas de ser. Precisamos justificar nossa própria existência e consciência dos acontecimentos. A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, mas sobre o que se faz (HOUSSAYE, 1995 *apud* PIMENTA 2011).

Nesse campo vasto que é a Educação, a formação docente construída no interior da sua prática, ao operar por realizações plenas do ser, volta-se para a história,

compreendendo os mecanismos que operam no presente, sem ilusões, sem pressa, ampliando os próprios horizontes frente às incertezas vividas, diagnosticando e explicitando os jogos de forças que envolvem as subjetividades e as novas formas de existir.

A pandemia acabou por evidenciar e aprofundar essas diferenças de acesso aos recursos tecnológicos e à internet, além de promover exclusões aos que não possuem conhecimento ou habilidades necessárias para a utilização desses recursos. “Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe” (CANÁRIO, 2008, p. 79).

Para isso os professores devem estar dispostos a dar aos alunos liberdade sensível para explorar os próprios interesses. Essa abertura permite a eles o acesso a informações que talvez não tivessem e a realização de diferentes tipos de projetos, desenvolvendo sua autonomia e responsabilidade.

O fundamental é aprender a ser um bom aprendiz, o que vale também para os professores, que não devem ter medo de não saber todas as respostas, estando abertos para aprender e cocriar com os alunos. Talvez seja essa a transformação que mais almejamos no nosso interior, apesar de todas as dificuldades inerentes ao ato de viver a docência, mas convencidos de que é possível em um tempo para a valorização da vida.

Um abraço afetuoso e cheio de coragem pedagógica.

Lucila Guedes de Oliveira

Leonardo Poloni

Referências

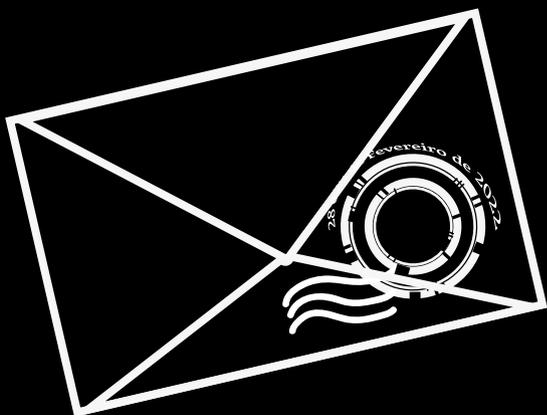
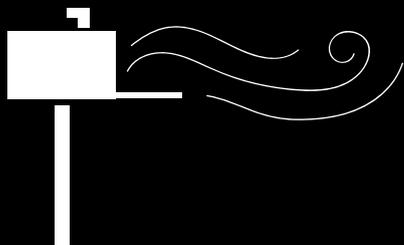
CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2015.

NÓVOA, António (Org.). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, 2009. Disponível: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Editora Cortez, 2011.



A potência da formação docente em contexto na Educação Infantil

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Caros colegas educadores, como vocês estão? Vamos dialogar?

Gostaria de convidá-los para refletirmos em conjunto sobre um assunto que considero extremamente importante e se sobressaiu nesse período em que estivemos em isolamento em função da pandemia provocada pela Covid-19: a formação dos educadores. Tem feito parte das minhas pesquisas, mais especificamente, a formação docente em contexto, pois abordar esse tema, principalmente direcionado aos docentes que atuam na área da Educação Infantil, permite-nos evidenciar o quanto nos tornamos professores no cotidiano da escola, nas relações que construímos e vamos tecendo ao longo da nossa caminhada.

A intenção de me debruçar nesse assunto surgiu a partir das minhas inquietações, enquanto pesquisadora, provocadas pelo desejo de que possamos mobilizar o grupo de professores para uma formação continuada e permanente dentro das próprias escolas. Nos últimos dois anos, em função da pandemia enfrentada mundialmente, temos visto uma enorme oferta de cursos e formações totalmente *online*, sendo que muitos não proporcionam tipo algum de interação “presencial virtual”. Isso facilitou muito o acesso de todos às informações. Porém trago para discussão a importância de relacionarmos as formações e os cursos que realizamos com a nossa vivência diária, com a vida real da escola. Por isso defendo que a escola precisa ser vista como um espaço

potencializador da formação em contexto, que gera uma (trans)formação na prática educativa. Um dos objetivos é pensar em uma formação permanente e não fragmentada, por isso acredito que os diálogos e os estudos que acontecem dentro das próprias escolas são bons aliados na busca por conhecimento. É importante que esses momentos de encontros estejam em consonância com o contexto e a realidade de cada instituição.

Aliada a essa premissa de que a formação em contexto é fundamental para constituir o docente, é necessário refletirmos e organizarmos momentos em que aconteça a sensibilização do olhar e da escuta dos profissionais que ali atuam, com o intuito de que o olhar de cada professor seja enriquecido e ampliado por meio da contribuição do outro, do seu próprio colega. Esse é o primeiro passo para trilharmos um caminho que tem como intuito viver um cotidiano mais respeitoso junto às crianças. Pensar a estratégia da Pedagogia da Escuta, idealizada por Loris Malaguzzi (RINALDI, 2012), como uma forma de termos um olhar mais sensível e potencializador para o cotidiano vivido junto às crianças ajuda que nossas práticas pedagógicas sejam voltadas para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e competente.

Caros colegas educadores, levando em consideração essa premissa, é possível evidenciar que a partir do acesso que esses docentes têm a cursos de formação a sua prática pedagógica vai sendo delineada, pois por meio das suas ações expõem suas concepções e seus entendimentos sobre a forma como os sujeitos aprendem e constroem seus conhecimentos. Ao compreender que cada um deve ser visto e reconhecido em sua singularidade e por suas particularidades dentro de um espaço coletivo, o docente contribui para que ele próprio seja sujeito do seu processo de aprendizagem e, assim, produtor de cultura, história e, principalmente, conhecimento,

não simplesmente um mero reprodutor que somente age de acordo com o que lhe é ensinado. Para se ter essa postura e saber defendê-la é necessário que o próprio educador seja alguém que produza conhecimento, pois, de acordo com Dowbor (2008, p.67), “como educadores, não conseguimos marcar o corpo do outro com o que não temos em nosso próprio corpo.”

Dessa forma, a autora Josso (2010) considera que para se ter uma formação docente realmente com sentido é necessário que sejamos transformados por ela para que nossa prática educativa possa se tornar um ato reflexivo. Acredito que o primeiro movimento para a transformação da realidade educacional que temos, principalmente na Educação Infantil, seja reconhecer que o nosso trabalho e o que fazemos no cotidiano das escolas é importante e merece o olhar e a dedicação de todos que atuam nesse ambiente. Freire (2002) ressalta como fundamental para uma formação permanente a reflexão sobre a sua própria prática, pois assim o docente consegue refletir sobre quais aspectos fundamentam o seu fazer pedagógico. Ainda de acordo com o autor, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2005, p. 39).

A partir dessas contribuições de Freire (2002), é importante ressaltarmos que nem sempre a reflexão crítica foi vista como uma ação que devesse fazer parte do trabalho dos docentes, já que a Educação, no Brasil, passou por muitas transformações ao longo dos anos. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e todos os enfrentamentos e discussões que emergiram a partir dela, faz-se necessário repensarmos a formação dos docentes, incentivando-os a ter práticas pedagógicas que tenham como base a reflexão

crítica. Esse tipo de visão é essencial para que esses profissionais se reconheçam e valorizem a sua própria trajetória, levando em consideração o contexto do qual a escola faz parte e a cultura que permeia o cotidiano com os estudantes. De acordo com Barbosa (2016, p. 136), “assim como as crianças têm um corpo, uma história, uma vida fora da escola, as professoras e professores também têm”. Por isso precisamos, cada vez mais, ter espaços para reflexão e discussão dentro dos contextos de atuação profissional para que possam ser trazidos elementos que marcam a trajetória pessoal e biográfica de cada professor e reverberam na sua atuação profissional.

Por isso, colegas educadores, saliento que precisamos reconhecer que somos marcados pela história e que ela contribui para que consigamos compreender os processos e as transformações que a Educação no Brasil teve até este momento, pois, como diz Nóvoa (1999, p. 14), “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Queridos educadores! Queridas educadoras! Espero que a partilha feita aqui nesta carta contribua para que possam reconhecer a potência da formação em contexto, colaborando, assim, para que o cotidiano da escola seja visto como espaço de aprendizagem contínua, reverberando diretamente na sua prática pedagógica.

Um fraterno abraço,

Fabiane Ferretti Munhoz

Referências

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Livro 2. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p. 131-139.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

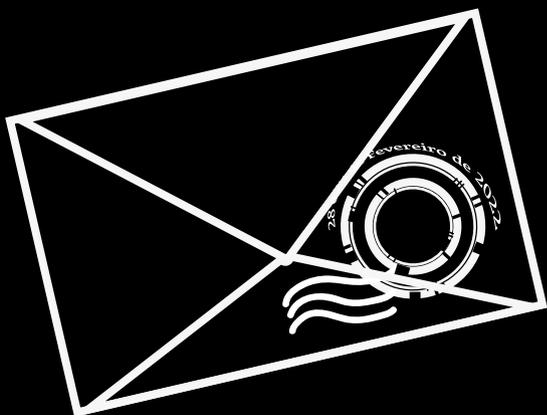
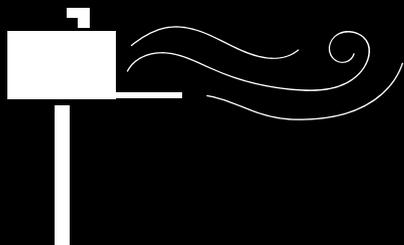
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Ciências da Educação. 2. ed. Portugal: Porto, v. 3, 1999, p. 7-34.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. Trad. Vania Cury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.



Um convite para pensar os processos formativos

Farroupilha, 06 de junho de 2022.

Prezados leitores, como vocês estão?

Escrevo esta carta pedagógica para registrar minha alegria e meu contentamento pela oportunidade de nutrir minha prática pedagógica e meus estudos acerca da importância e da relevância da formação dos professores em contexto para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Escrever é um ato de responsabilidade, doação e entrega. Quando escrevo deixo os sentimentos e as emoções transbordarem, de modo que a inspiração me invade.

Após longo período de pandemia da Covid-19 e muitos encontros virtuais, retornar é motivo de esperança e desejo por continuar, apesar das adversidades do caminho. Nos últimos dias tenho me questionado sobre algumas expressões tão usadas e por vezes tão banalizadas. Tanto é dialogado sobre infância e a escuta dos professores, mas quantas vezes realmente olhamos e aprendemos com a infância que tivemos e com as que vivenciamos? Freire, em sua obra *Cartas a Cristina*, menciona o quanto rememorar nossa própria infância é um ato necessário: “voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade necessário” (FREIRE, 2013, p. 41). Conforme suas palavras, muito há de se aprender com as dificuldades, as experiências positivas e tantas outras que contribuem para o professor que me constituo hoje.

O processo formativo dos professores inclui a sua formação inicial e a continuada, que acompanha e faz

parte da trajetória dos profissionais que se constituirão docentes. Nesse sentido, a formação continuada dos professores é fundamental para adquirirem-se e aprimorarem-se saberes necessários às suas práticas, os quais irão derivar das suas próprias experiências de formação e atuação, traduzindo-se durante esses processos formativos em significativos conhecimentos.

Pensar a formação dos professores é pensar nas relações com os lugares e com as pessoas, é olhar para as aprendizagens dos sujeitos e compreender que esse percurso não é linear, tampouco igualitário, mas um movimento sentido, refletido e participativo. Conforme menciona Proença (2018, p. 23):

[...] a formação do docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular, que dê voz a seus atores e, em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura de grupo, pois só há validade de saberes e fazeres a partir da similaridade e confrontos com as ideias alheias, que criem um “código” de referência aos que fazem parte de um grupo.

Assim, é preciso assumir um lugar de pertencimento frente aos próprios processos formativos, pois estes abarcam uma dimensão importante para a existência de uma prática pedagógica contextualizada e com intencionalidade, de maneira que o professor participa de forma ativa e crítica de um processo de mudança e transformação do seu próprio contexto.

Com isso, pensar o exercício da docência é refletir criticamente sobre a concepção que temos de criança e suas infâncias, pois as práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas de Educação Infantil estão intimamente ligadas a essas concepções que concebemos, também decorrendo das experiências que são construídas no coletivo e no cotidiano da docência. Dessa forma, a formação

dos professores propicia movimentos importantíssimos que transformam positivamente a ação docente, caracterizando práticas pautadas na ética, no respeito e na comunhão interativa dos sujeitos envolvidos.

A formação dos professores, conforme Nóvoa (2017), precisa ser pensada de modo que o lócus principal seja a escola. Não adianta buscar formações distantes, fora do contexto da realidade de cada professor. Assim, a formação dos professores não se configura pela quantidade de cursos, palestras e participações em ações isoladas, mas pela reflexão crítica sobre suas ações e práticas pedagógicas dentro da realidade de atuação. Por conseguinte, a formação dos professores deve ocorrer no contexto do trabalho pedagógico na escola, na ação da escola, na construção e na mobilização de novas práticas com os colegas de trabalho, em parceria.

Ainda de acordo com Nóvoa (2017, p. 82), “não é possível aprender a profissão docente sem a presença do outro, sem apoio e colaboração dos outros professores”, e quando se forma essa rede de forma relacional a escola e os sujeitos podem se transformar e os processos reflexivos podem emergir por meio de um grupo que está disposto a participar da formação em comunhão, em participação.

O professor é elemento central no processo formativo e a escola necessita que seus professores estejam em constante busca de melhorias e qualidade para seu saber-fazer docência:

a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, prática de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de

um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2019, p. 7).

Assim, a formação poderá incentivar os professores a buscar autonomia, promovendo responsabilidades com seu próprio desenvolvimento profissional, e a formação em contexto dos professores terá início com a desconstrução da forma tradicional de se pensar a Educação, começando com o desenvolvimento de uma visão e uma percepção do mundo que pensa na imagem e na compreensão da criança e do adulto profissional. Dessa forma, uma nova reconstrução do conhecimento se faz possível por meio de vozes e escuta atenta, de colaboração e participação.

Novamente reforço a relevância de pensarmos qual a concepção que temos da criança e de que forma essa imagem reverbera nas práticas dos professores. Se concebo a criança como um sujeito de direitos, com capacidades e potencialidades, provavelmente a minha prática pedagógica será totalmente diferente da do professor que concebe a criança como um sujeito dependente, passivo e reprodutor do conhecimento.

Desejo que esta carta, em forma de singelo compartilhamento de palavras, seja compreendida como diálogo que tem feito sentido.

Alana de Souza Ferreira

Referências

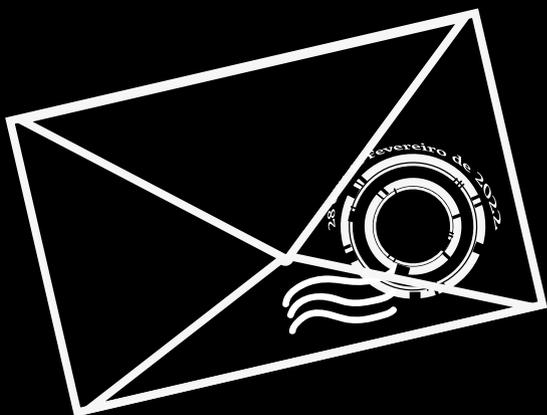
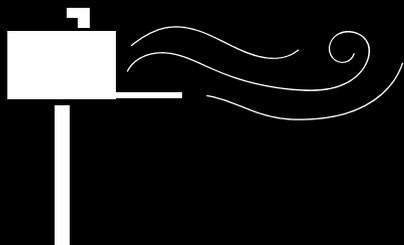
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes** – Perguntas após a palestra. *In*: Canal Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo, publicado em 6 jun. 2017. Evento

gravado em 31 mai. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a138clvSKRY>. Acesso em: 12 ago. 2020.

NOVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.



A formação continuada de educadores no contexto da Educação Infantil

Caxias do Sul, 05 de junho de 2022.

Queridos(as) leitores(as), almejo encontrá-los(as) bem!

Ao escrever a presente carta, eu gostaria de convidá-los(as) a conhecer a pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGedu) da Universidade de Caxias do Sul por mim, Marcela Fabrícia Velho Pezzi, sob orientação da Profa. Dra. Andréia Morés e coorientação da Profa. Dra. Cristiane Welter, com o objetivo “investigar os processos constitutivos da Formação Continuada de educadores no contexto da Educação Infantil em uma escola do município de Caxias do Sul - RS”, tendo como problemática investigar como constituem-se os processos de formação continuada de educadores no contexto de uma escola de Educação Infantil do município de Caxias do Sul. Esse projeto teve início em meio à pandemia Covid-19, quando iniciei o Mestrado em Educação (2021). Nesse cenário pandêmico debruço-me sobre a pesquisa e faço dela meu percurso de estudo. Pesquisar a formação continuada não estava em meus propósitos, porém os acontecimentos da vida cotidiana me levaram a abordar tal temática na Educação Infantil (*lócus* da minha investigação e meu local de trabalho, em que atuo como coordenadora de uma escola de Educação Infantil).

Sou filha de uma família tradicional. Desde a infância eu sonhava em ser professora. Com o esforço dos meus pais, consegui cursar o magistério e mais adiante (depois de ter formado a minha família) graduei-me

em Pedagogia. Neste pequeno parágrafo torno visível a minha paixão pela Educação Infantil e foi nessa busca do educar e do cuidar de crianças que me aproximei dos estudos sobre as infâncias e, conseqüentemente, do Mestrado.

Atuo na Educação Infantil desde 2013 e a cada dia que passa me instigo mais em pesquisar a formação continuada de educadores que atuam nessa etapa da Educação. Apresento esse querer fazer pela Educação na justificativa de meu projeto, em que me apoio em Freire (1987), quando este escreve sobre Educação bancária, que foi o que encontrei quando comecei a atuar na Educação Infantil. Percebia que as crianças eram meros receptores de um conhecimento já prescrito pelos educadores e a prática pedagógica não acolhia as singularidades delas. Esse fato ficava claro em tempos de exposição de “trabalhinhos”, em que se apresentavam propostas realizadas em folhas A4, todas iguais e finalizadas pelos educadores.

Essa prática pedagógica bancária deixava claro a concepção de criança e infância que os educadores carregavam consigo, indo de encontro ao que estudiosos contemporâneos nos dizem sobre as crianças e até mesmo contra os documentos legais que afirmam a Educação Infantil como direito da criança. Trago Ariès (1981), citando que o sentimento de infância na sociedade antiga não existia, a criança representava os valores futuros e a Educação era ato político com a intenção de moldar a criança, pois dela dependeria o futuro político da família. A criança era vista como um adulto em miniatura, preparada para o trabalho e desprotegida pelos responsáveis, sem direitos ou autonomia. Para esse autor, a concepção de criança e infância é uma construção social e histórica.

De acordo com Rinaldi (2019), a abordagem sobre a infância está embasada numa perspectiva de infância diretamente ligada à imagem da criança, sendo uma fase de construção de valores, e viver esse período da infância é uma janela de novas possibilidades, cujas interações acontecem dentro de um contexto e uma cultura, corroborando com a afirmação de Ariès (1981).

Na perspectiva de infância e criança, a formação continuada pode contribuir com a Educação Infantil, acolhendo a criança como protagonistas de suas aprendizagens, autoras de suas próprias culturas. Pensar a formação continuada dos educadores na Educação Infantil é pensar as relações estabelecidas durante os momentos propícios de formação e compreender que o processo não é linear. Nesse estudo a formação continuada no contexto da Educação Infantil apresenta-se como um campo investigativo que considera as especificidades do fazer pedagógico como compromisso ético e político.

Imbernón (2010) propõe olhar para o contexto da formação constituída dentro da profissão com outros educadores, uma formação continuada que aconteça dentro da profissão e com momentos de partilhas entre os profissionais da escola, pois os saberes dos profissionais da Educação são constituídos no ambiente de trabalho a partir das trocas realizadas entre educadores, educandos e comunidade escolar. Desse modo, a identidade do educador vai constituindo-se na pluralidade de ser e estar na profissão, não sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Inspirada na metodologia pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), a pesquisa irá acontecer em uma escola de Educação Infantil de Caxias do Sul. A pesquisa-ação constitui-se de uma situação social concreta para ser modificada e inspira-se constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Seu

maior objetivo é proporcionar novas informações, gerar e produzir conhecimentos que possam trazer melhorias e apontar soluções para a Educação Infantil, sendo um método naturalmente dinâmico, principalmente pelo seu caráter interativo entre a pesquisadora e os participantes da investigação.

Os educadores da escola serão convidados a participar de quatro encontros de contextos formativos e, comigo, dialogar e decidir a temática dos encontros. A participação dos educadores será voluntária, os encontros acontecerão quinzenalmente com duração de uma hora e trinta minutos cada e serão realizados após o horário de trabalho em datas a serem combinadas. Os encontros de contextos formativos serão gravados em imagens de áudio e vídeo com a autorização dos participantes, os dados construídos durante a investigação serão analisados a partir da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) e para a categorização dos dados serão necessárias a desconstrução e a fragmentação das contribuições dos participantes, possibilitando a compreensão da realidade investigada. Estas são considerações iniciais, espero num futuro breve poder estar compartilhando os resultados finais da pesquisa.

Atenciosamente,

Marcela Fabrícia Velho Pezzi

Referências

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

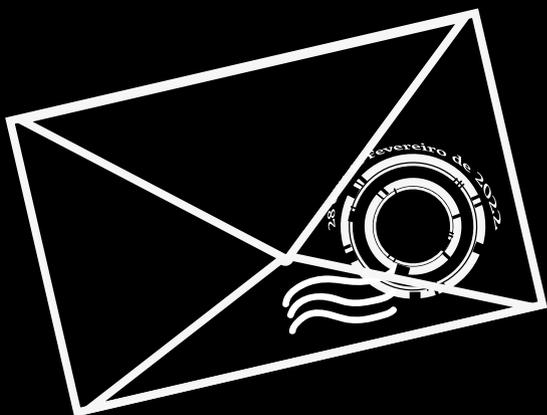
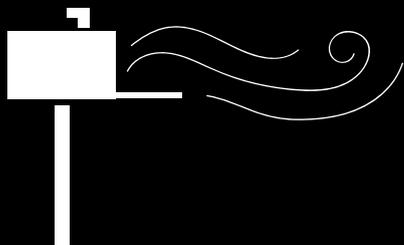
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.



Repensar a escola e seus atores no período pós-pandêmico: um dever de todos

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Queridos colegas!

Por meio desta carta pedagógica divido com vocês algumas inquietações a respeito do processo educacional no período pós-pandêmico, momento em que nossas crianças e estudantes retornaram às escolas após um longo período de afastamento. Me arrisco aqui a fazer algumas observações, relacionando os impactos da pandemia no que se refere à Educação e à necessidade de articular ações que possibilitem reorganizar a dinâmica da escola de acordo com as necessidades emergentes.

Eu gostaria de iniciar a conversa abordando as desigualdades como um dos grandes problemas que a pandemia desvelou e o evidente abismo que se intensificou, durante esse período, entre sujeitos de diferentes condições sociais. De um lado, estudantes à margem, em situações extremamente vulneráveis, exacerbadas pelo período de reclusão – para esses estudantes a oferta pedagógica feita pela escola, considerando-se as possibilidades da época, parecia não ter sido suficiente –, de outro lado, uma “bolha social”, na qual incluo aqueles que puderam progredir no processo de aprendizagem mesmo com todas as dificuldades impostas pelo período.

Dito isso, teço aqui algumas considerações do ponto de vista de docente em período pandêmico e de assessora pedagógica, posição que ocupo na Secretaria de Educação, na qual ouço relatos frequentes a respeito de relações conflituosas no interior e no entorno das escolas; muitos

casos de ansiedade e depressão em docentes e discentes; além das inúmeras necessidades de aprendizagem que foram extremamente acentuadas por esse período.

Colegas, com todas as evidências que a própria escola reverbera, questiono se podemos continuar concebendo o espaço escolar da mesma forma como o entendíamos anteriormente à pandemia – aliás, com alguns entendimentos equivocados, eu diria. Será que podemos continuar pensando o currículo da mesma forma que outrora? Será que podemos continuar a propor a mesma gama de aprendizagens que antes eram “previstas” a cada trimestre e a cada ano de forma estanque? Será que podemos desconsiderar as necessidades de ordem afetiva com as quais nossos estudantes têm retornado à escola, priorizando o aspecto cognitivo do sujeito apenas? E o que dizer sobre as ansiedades geradas, de forma geral, a respeito da avaliação? Aqui iniciariamos uma longa discussão.

Essas provocações encontram possíveis respostas na forma como as instituições escolares lidam com as problemáticas atuais e na maneira como os estudantes estão respondendo a esse retorno ao ambiente escolar. As concepções da escola e, conseqüentemente, as ações desta é que vão dar o tom da dinâmica pedagógica, podendo, apesar de todas as dificuldades, se dar de forma fluída ou, ao contrário disso, bastante conflituosa.

No espaço que hoje ocupo profissionalmente observo práticas que consideram o contexto atual e suas demandas e atuam de forma corresponsável diante dos problemas. Por outro lado, há instituições educacionais reféns de suas concepções, que não cabem mais para o momento (nunca couberam), estagnadas, procurando por soluções “mágicas” dos problemas que se acumulam. Vejam, não quero aqui jogar o peso de toda a proble-

mática sobre a escola, pois seria um pensamento um tanto reducionista considerar que toda a solução está no interior dela. Ainda assim, acredito que os protagonistas do processo educacional, gestores e professores, têm sua parcela de responsabilidade e podem fazer a diferença.

Algumas preocupações que emergem das instituições de ensino, de maneira geral, revelam um entendimento de Educação no qual se desconsideram, muitas vezes, as necessidades de aprendizagens individuais – aliás, esse período pós-pandêmico trouxe à tona algumas concepções que, particularmente, pensava eu, já teriam sido superadas. Colegas, ressalto a importância de repensarem-se os currículos pautados essencialmente nas inúmeras necessidades evidenciadas nos contextos escolares e na qualidade da oferta pedagógica. Para contribuir com a reflexão, exponho uma concepção de currículo que considera as pluralidades de pensamento, interesses e necessidades. Assim, compartilho do pensamento de Arroyo (2013, p. 165), que considera importante

[...] trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo, criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural que interrogam seu pensar e seu viver.

Esse entendimento impulsiona o redimensionamento do pensamento docente acerca das relações que se estabelecem nas escolas. Nesse período pós-pandêmico penso ser necessário propor um repensar constante das práticas pedagógicas, refletindo exaustivamente sobre a reorganização acerca do que considerar essencialmente

para promover avanços significativos no que diz respeito às relações sociais e cognitivas.

Para isso, não vejo outro caminho que não o de proporcionar aos docentes momentos formativos que possibilitem perceber o momento que estamos vivendo e as inúmeras necessidades que se impõem ao olhar “viciado” sobre o conjunto de aprendizagens previstas nos documentos orientadores curriculares. Vejo a importância de explicitar que “a formação de professores(as) adquire relevância e destaque, uma vez que qualquer possibilidade de êxito que se pretenda mobilizar tem no(a) professor(a) seu principal agente” (SALVINO; ROCHA, 2018, p. 14).

A partir do exposto até aqui, esse diálogo poderia rumar por diferentes caminhos, contudo quero guiar essa conversa pelo viés das políticas públicas, aquelas que asseguram possibilidades de avanço na qualidade da Educação. Para além daquilo que as mantenedoras se dispõem a realizar na intenção de qualificar o fazer pedagógico, há o papel essencial do Estado, que tem o dever de continuar assegurando Educação para todos, permanência e qualidade.

Falando particularmente da preocupação que emerge da necessidade de minimizar os impactos provocados pela pandemia, enfatizo a importância de pensar ações, a nível macro, voltadas essencialmente à permanência do estudante na escola e ao processo de aprendizagem. Me alegra verificar a existência de iniciativas que buscam apoiar núcleos familiares, professores – no intuito de qualificar as práticas pedagógicas – e estudantes – promovendo ações de amparo pedagógico aos que mais necessitam.

Considero que há dois movimentos distintos, mas que se relacionam intensamente e, por isso, precisam

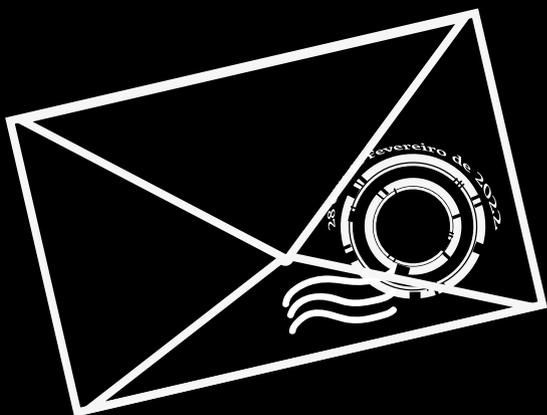
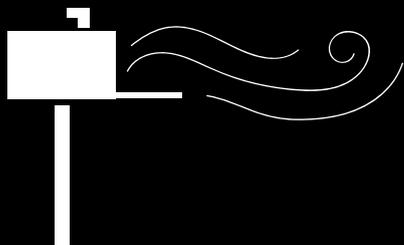
acontecer concomitantemente a partir do que estamos vivenciando: debates e articulação por parte dos governos com o objetivo de mitigar o impacto do fechamento das escolas, evidentemente, e uma mobilização no interior destas promovida por seus gestores, envolvendo os docentes em todos os processos e instigando a necessidade de repensar o seu espaço, a seleção do que ensinar, as práticas pedagógicas, a avaliação, entre outras coisas, com a finalidade de tornar o ensino um pouco mais equitativo e de qualidade.

Despeço-me dizendo que todos esses anseios que divido aqui objetivam alargar o debate acerca do imenso trabalho e da divisão de responsabilidades, no que toca à Educação, que temos (todos) pela frente, esferas macro e micro, quando nos deparamos com os inúmeros desafios que a pandemia do Covid-19 nos deixou.

Nicole Martini Longhi

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.



Um olhar sobre a formação de professores

Brejo Santo, 02 de junho de 2022.

Queridos professores, paz e bem!

Esses dias eu estava refletindo sobre a “boniteza” de ser professor, pensando na capacidade que a Educação tem de mudar vidas e transformar histórias. Como é belo e gratificante poder abrir janelas e contribuir para a emancipação de diferentes sujeitos por meio de processos de descoberta, ação e reflexão! Fazer parte de um processo de formação em que pessoas e grupos se reconhecem, aprendem e ensinam a partir de seu conhecimento de mundo, mediados pela ação consciente do professor que ensina, mas também aprende! E aqui recordo Freire (2014, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa troca de saberes permeada por atitudes de respeito e colaboração contribui de forma muito significativa para a formação integral do educando.

Muito se tem falado sobre Educação integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu corpo, afirma o compromisso com a Educação Integral, ao reconhecer

[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018. p, 14)

Nessa perspectiva, a Educação é um processo plural que envolve muitas dimensões e requer rico repertório cultural, apropriação de novos saberes pelo professor e disponibilidade de reinventar-se nas situações mais diversas e, por que não dizer, mais adversas.

Além dessa “boniteza” do ser professor, me vieram à mente também os desafios de ser professor, sobretudo num contexto em que as mudanças, em todos os setores, acontecem em um ritmo tão acelerado.

Para estar à altura desses desafios e desenvolver uma prática transformadora, o professor precisa estar em constante formação, consciente da dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud *et al.* (2012, p. 18) “sempre existiu a necessidade de formação, porém com a mudança de paradigmas no início deste século, ela emergiu com mais força”. Essa carência ainda se alarga com o advento da pandemia, diante do desafio de reinvenção do espaço escolar.

A pandemia da Covid-19, uma catástrofe inesperada e de consequências tão avassaladoras, veio escancarar algumas fragilidades pelas quais o sistema de ensino já passava e que vieram à tona com mais evidência, como a necessidade de práticas mais condizentes com a sociedade tecnológica e a fragilidade dos profissionais em apropriar-se desses recursos e utilizá-los como suporte para o ensino e a aprendizagem.

Entretanto a pandemia trouxe, mesmo que forçosamente, algumas possibilidades. Santos (2020, p. 29) afirma que “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”.

Diante do novo cenário, as formações continuadas precisaram ganhar outra dinâmica e as equipes e as instituições que trabalham com formação docente tiveram que rever seus planos formativos, incluindo capacitações técnicas, visando a preparar os docentes para aquela realidade emergencial: a busca de estratégias para chegar ao aluno da forma mais eficaz possível.

Cunha (2018, p. 9) afirma que “é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em um contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal”. Assim, cada momento histórico apresenta seus desafios que exigem estratégias diferentes para superação. A formação precisa preparar os docentes não para estes enfrentarem uma situação emergencial, mas para serem capazes de enfrentar as múltiplas realidades que venham a se apresentar em situações diversas.

Freire (1996, p. 29) afirma que “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Essa afirmação reforça a necessidade que os docentes têm de estar atentos e receptivos ao seu processo formativo, o qual alia teoria e prática: a teoria que fundamenta a prática e a prática refletida a partir da teoria.

A profissão docente é dinâmica e deve acompanhar os avanços da sociedade em todos os campos, e isso perpassa não apenas pela capacitação técnica, mas pela compreensão de como se constituem os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, além da capacidade de analisar e refletir sobre as diferentes realidades e realizar conexões entre os conteúdos trabalhados, o cotidiano dos alunos e o seu contexto

social, econômico, político e cultural, tornando a escola viva e atuante.

A formação inicial e continuada do professor deve, portanto, aliar a teoria a um estudo reflexivo sobre a prática, a fim de auxiliá-lo a construir-se um profissional autônomo, capaz de questionar e provocar situações que gerem aprendizagem por meio da apresentação de situações desafiadoras e instigantes, despertando no estudante o desejo de envolver-se no processo. Durante o percurso formativo o docente precisa aprender a discutir argumentos, pensar em soluções para os problemas que ele enfrenta no dia a dia, assumir-se enquanto mediador que ajuda a transformar informações em conhecimento considerando todas as múltiplas dimensões do sujeito.

“A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a formação em serviço têm como desafio provocar a composição de um vasto repertório cultural, pensando no educador como sujeito crítico, reflexivo, criativo, pesquisador e dinamizador de processos.

Cunha (2018, p.9) afirma que “o emergente é uma Educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo”. Portanto, estar em constante formação tornou-se um imperativo para os docentes a fim de qualificar sua ação correspondendo aos desafios de ser professor na atualidade. A formação deve ainda oferecer-lhe subsídios para desenvolver uma prática pedagógica que contemple o

desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao sujeito do século XXI.

São tantos desafios, mas ao mesmo tempo tantas esperanças! E é isso que constitui o educador: a capacidade de acreditar no poder transformador da Educação e a coragem de agir com o propósito de construir um mundo mais humanizado. Sei que vocês, caros colegas a quem escrevo, também comungam desse mesmo ideal.

Continuemos nos alimentando dessa esperança e do desejo de um mundo mais humanizado.

Um fraterno abraço!

Francisco Jucelio dos Santos

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

CUNHA, Maria Izabel da. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. Porto Alegre. 2018

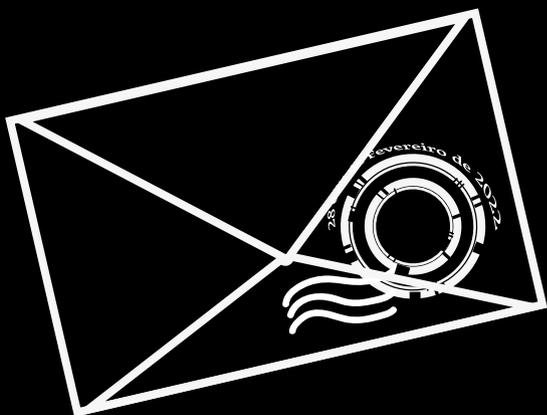
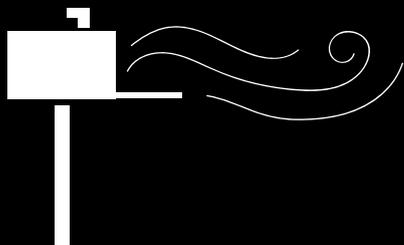
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra. Editora Almeida, 2020.



Reflexões sobre formação continuada, um exercício de curiosidade

Santa Cruz do Sul, 05 de maio de 2022.

Caros colegas profissionais da Educação, como vocês estão?

Esta carta destina-se a todos os profissionais da Educação que, assim como eu, se encontram fora da sala de aula, mas não deixam de se interessar por Educação e muitos dos debates que a cercam.

Em maio de 2022 deu-se o XXIII Fórum Paulo Freire, um evento itinerante no qual se dividem leituras e saberes advindos da obra do Patrono da Educação Brasileira. Esse evento, que até a sua XXI edição se dava totalmente de forma presencial, precisou se reinventar e adequar suas atividades à modalidade *online*. O fórum tem como características a amorosidade e a participação de todos (destaco aqui a opção desse último ano em inscrever-se como ouvinte-participante).

Apresentei um trabalho nesse fórum e, em função dessa participação, busquei me aprofundar melhor nos textos e nas obras do educador. E foi nessa peregrinação em suas obras que surgiram algumas questões que trago nesta carta.

Uma das obras que me chamou a atenção foi *Pedagogia da autonomia* (2021), muito provavelmente pelo período que estou passando em minha vida. Há alguns anos já estou distante da sala de aula, e o que acho interessante compartilhar com vocês é que estar “desativado” de suas funções docentes não impede o interesse como

discente ou, talvez eu devesse dizer, a curiosidade epistemológica, como o próprio Freire cita em suas obras.

Questiono-me: O que seria formação continuada? A formação continuada pode se dar de forma não institucionalizada? Em tempos de Covid 19, como seguir em formação? Decidi dirigir nossa “andarilhagem” pelo termo formação, e buscando essas respostas em Freire aprendi que

É preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. (FREIRE, 2021, p. 24)

Então, entendo-me, agora, como principal sujeito em minha produção de conhecimento. Percebe-se a necessidade de partir para a resolução de diferentes questionamentos de forma ativa, não simplesmente passiva, por meio de uma Educação bancária. Chama-se a atenção o fato de que, sim, quem se formou dentro do método bancário pode manter a curiosidade pelo conhecimento, o que Freire chama de “a força criadora do aprender”, o que faria “superar os efeitos negativos do falso ensinar”. Então o ser humano tem capacidade de ir além dos seus condicionantes.

Lembro-me aqui de um discurso de formatura, num curso de licenciatura, que fui, em que o orador falava sobre, naquela noite, celebrarmos a formação e não a formatação. A referência aqui era exatamente a defesa de que formação se dá de forma contínua enquanto formatação é finita. O ser formatado seria também um produto capaz de se encaixar em padrões impostos pelo educador formatador, o que não seguiria a proposta

pedagógica freiriana de que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2021, p. 28).

Então entendo, agora, que a formação continuada não precisa ser necessariamente institucionalizada, ou seja, com vínculos em instituições, sendo dissente, em específico. Podemos alimentar a curiosidade de forma, mesmo que inicialmente, autônoma. Essa busca contínua de formação passa pela pesquisa, e esse também é um dos pontos trabalhados na obra *Pedagogia da autonomia* (2021). Paulo Freire disserta, sobre esse tópico, que ensinar e aprender não se desvinculam da pesquisa, afinal aprendemos (e ensinamos) justamente porque pesquisamos e por isso a pesquisa é inerente ao trabalho do professor.

Paulo Freire, em seus textos, defende a ideia do processo de formação continuada usando o termo *curiosidade* como norteador. Conforme Freire (2021, p. 32), “Os cientistas e os filósofos superam, porém a *ingenuidade* da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos”.

É exatamente ao alimentar a curiosidade ingênua com criticidade que permitiríamos que ela se tornasse epistemológica. É nessa última que nos encaixamos, caros colegas, ou deveríamos, ao menos. E como instigar a curiosidade se não por meio da formação continuada? Trago, aqui, um convite para que todos possamos reformular nossas perguntas a fim de buscar e pesquisar sobre elas, mesmo que, e principalmente, de forma autônoma. É gratificante sentir-se capaz e necessário a você mesmo!

A Covid-19 chegou para deixar inúmeras marcas na sociedade, isso é inegável, e uma delas foi a aparição dos eventos *online*, caso do fórum antes citado. Ficou claro

que essa nova modalidade de eventos veio com grande força. Não tendo interesse na romantização dos efeitos de uma devastadora pandemia, acredito que, aos que puderem, seja interessante aproveitar os eventos, dos quais se possa participar de qualquer outro local que não a sua sede, para alimentar a curiosidade e o repertório de pensamentos.

Obviamente há de se considerar diferentes situações sociais, dentre elas a de nem todos terem acesso à tecnologia necessária para tal ação. Ficam aqui em aberto, já que uma só carta não é capaz de abranger tanto assunto, as seguintes reflexões: os eventos *online* aproximam ou afastam ainda mais as pessoas? O isolamento social auxiliou ou dificultou a participação nesses eventos?

Com essas questões em aberto, termino este texto esperando ter trazido comigo a esperança que Paulo Freire me trouxe.

Um abraço caloroso,

Alini Luza Morais

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Sobre a formação continuada de professores: carta ao(à) jovem docente, para que a esperan- ça não seja substituída pela acomodação

Educar é substantivamente formar.

(Paulo Freire)

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Prezado(a) colega,

Dirigimo-nos a ti não porque achamos que sabemos mais. Buscamos te encontrar para dividir contigo algumas inquietações simplesmente porque temos vivenciado mais, e como tal, somos indelevelmente marcados por inumeráveis experiências que clamam por expressão e compartilhamento. Sem soberba ou pretensão, voltamos a ti como quem deseja realizar o diálogo. Já temos uma trajetória docente razoável e sentimos a angústia de um longo caminho e do peso da acomodação bem como ainda sentimos, igual a ti, a empolgação de quem está iniciando. São tantas as perguntas e as dúvidas acerca da formação continuada: Que percepção as redes de ensino possuem sobre ela? Por que ela reproduz a Educação bancária? Como estamos construindo a nossa prática docente a partir dela e quais seus impactos sobre nós enquanto pessoas? Num cenário pandêmico vivenciado desde 2020, ela contribuiu para a readaptação e a reinterpretação da prática docente? De que modo ela pode contribuir para que possamos enfrentar outros momentos de distanciamento escolar com menos impactos para o fazer pedagógico? O que esperamos da formação continuada a partir de agora?

Percebes, caro(a) colega, como são tantas as questões que buscam acolhimento em nossas conversas e discussões tantas vezes caladas pela sobrecarga de um trabalho que não nos deixa pensar? A institucionalidade é pesada e cobra seu preço. Verás que chegará o momento em que não te restará senão o esforço reativo. Virá a ocasião em que tu te perguntarás onde foi perdido o encantamento de outrora. Talvez seja por isso que desejamos conversar contigo, não para trazer certezas, respostas prontas, mas sobretudo para te convidar à busca compartilhada pelas verdades que nos concernem como educadores.

E como se tudo ainda não fosse suficiente, nenhum de nós estava preparado para o que aconteceu a partir de março de 2020. Nenhuma formação continuada teria conseguido antecipar as questões que emergiram com a crise da Covid-19. Como se a angústia do ser docente não fosse grande o suficiente, o novo momento pandêmico, inesperado e inusitado, afetou toda uma geração de professores, deixando-os vulneráveis e desorientados. Diante do atual cenário pós-pandêmico, devemos pensar sobre nosso protagonismo e a “formação em serviço”, tal como reza a BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Não sabemos se tu já tiveste a oportunidade de perceber que, com alguma frequência, as formações ocorrem a partir da apresentação de temas gerais relacionados à Educação, como planejamento e avaliação escolar, ou à LDB, tornando-se depois, eventualmente, mais específica, abordando saberes de cada disciplina. Quem sabe tu já tenhas percebido a ausência do diálogo. Alguns de nós, como forma de compensar a precariedade dos espaços de diálogo e troca, reativamente refugiam-se na formação científica relacionada à sua área de conhecimento. Em uma instituição as questões didáticas, pedagógicas e políticas são relegadas por uma formação individual relacionada às áreas de interesse. Às vezes, em função da

especificidade da formação inicial de seus professores, a formação continuada em um sentido pedagógico é desprezada. Tu já paraste para pensar, colega, o quão rico e excitante pode ser o espaço de debate público em nossas instituições?

O curioso é que Freire (1988) traz as condições teóricas para pensar a dialogicidade como ato epistemológico, ético e político. Paradoxalmente, tornamo-nos meros espectadores, às vezes participantes, desses espaços formativos, dessas “aulas” que nos são dadas, e reproduzimos os mesmos vícios que, com Freire, denunciávamos, caindo diante da Educação bancária.

A pandemia foi tão impactante para a Educação que não resta dúvida da necessidade de pensarmos novos objetivos, procedimentos e saberes no campo da formação continuada docente para avançarmos nas discussões e nas práticas que emergem nesse momento pós-pandêmico. Se a realidade nos provoca a pensar diferente, desde já sabemos que o fortalecimento da profissionalidade docente depende, segundo Gorzoni e Davis (2017, p. 17), da “habilidade do professor de relacionar suas experiências em sala de aula à política e às metas educacionais, bem como comparar métodos empregados por outros educadores aos seus próprios”. Portanto, querido(a) colega, temos sobre nós uma exigência ética e política que nos impõe uma implicação subjetiva longe de qualquer passividade. Devemos ser protagonistas, e assim a formação continuada será um espaço-tempo de compartilhamento de saberes e experiências, de aprendizagens significativas e de diálogo com nossos pares. Que a pandemia da Covid-19 seja um marco na história das licenciaturas e das escolas e que tenhamos dias melhores na formação dos professores.

Expomos tanta coisa em tão curto espaço: a necessidade do diálogo, os pressupostos epistemológico, ético e político, a implicação subjetiva, o protagonismo. Sinceramente, esperamos poder ampliar esta conversa, afinal nossos desafios são enormes. Se queremos transformar a realidade – e todo professor traz consigo o impulso da criação e recriação da realidade que o cerca –, não podemos, nos espaços de formação continuada, recair exatamente naquilo que tanto denunciemos. Esperançamos, porque cada qual acredita na necessidade de superar a solidão e o individualismo, tão acentuadamente marcados em nossas experiências docentes. Muito mais que esperar, em função de algumas experiências de gestão que possuímos, já sabemos como articular a complexa rede de relações que perpassa a Educação Básica. E quando olhamos para algumas redes e escolas conseguimos reforçar essa esperança e vislumbrar os primeiros movimentos. Às vezes é no varejo das relações, nas trocas de ideias, experiências e afetos que o círculo vicioso é rompido.

Caro(a) colega, somos diferentes e há uma beleza na diversidade que nos define! Ao mesmo tempo, desejamos afirmar a responsabilidade de buscar o comum e, no contraste entre diferença e unidade, problemas e esperança, pessimismo e otimismo, conseguirmos trilhar um caminho reflexivo que desejamos espelhar nesta carta.

Ousamos esta missiva juntos, e tu sabes muito bem que uma tarefa coletiva é difícil de se realizar. Ela poderia tornar-se um *Frankenstein*, desprovido de organicidade e alma, cujos pedaços constituintes ficariam mal-ajambrados, mas, a despeito do risco, partimos do lugar que nos constitui para lhe propor alguns pressupostos presentes na formação continuada docente, relatando-os e lançando nossa perspectiva de denúncia e anúncio freirianos (FREIRE, 1988) na tentativa de avançarmos

nessa discussão e trazermos mais elementos para o seu aprimoramento.

Esperancemos e não nos acomodemos! Conte sempre conosco, os veteranos!

Abraço com amorosidade,

Betânia Maria Lidington Lins

Jefferson Pereira de Almeida

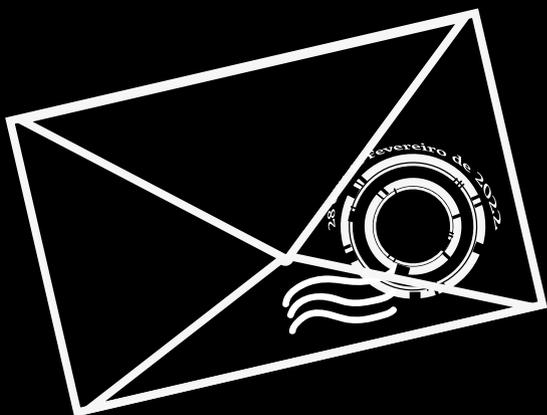
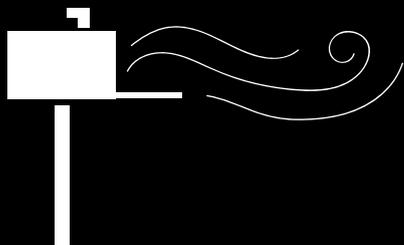
Mariane Fruet de Mello

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 04 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em: 04 jun. 2022.



Macrocomponente Curricular “Núcleo Articulador”

Lages, 05 de junho de 2022.

Prezados(as) participantes,

Vocês sabem o que significa o Macrocomponente Curricular “Núcleo Articulador”? “As urdiduras da vida vão-se reconfigurando, ganhando novas malhas, novos enlacs, novas texturas. Por vezes bastam pequenos acontecimentos para que novos rumos sejam dados à vida” (PAIS, 2003, p. 9).

Esses novos rumos, apontados por Pais, apresentam-se no ambiente escolar, reconfigurando-se sob novas tessituras, novos enlacs e com diferentes texturas devido à articulação coletiva e aos novos rumos que são efetivados devido ao período de pandemia. O Núcleo Articulador (NA) possui especificidades em todas as séries do Ensino Médio em Tempo Integral desenvolvido em uma escola pública do sul do estado de Santa Catarina, as quais perpassam por eixos de aprendizagem (SANTA CATARINA; IAS, s/d).

Os eixos auxiliam no diálogo entre os componentes do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA) – Projeto de Vida (PV); Estudos Orientados (EO), Projeto de Pesquisa (PP); Projeto de Intervenção (PI) – e entre as áreas do conhecimento na 1ª série – *explorar*, cujo objetivo é percorrer (região, território etc.), pesquisar, conhecer, examinar, analisar –, na 2ª série – *investigar*, com vistas a seguir os vestígios ou as pistas, inquirir, indagar, procurar metódica e conscientemente, descobrir algo –; e na 3ª série – *expandir*, para propiciar a

ampliação, o dilatar-se, o tornar-se amplo, o alargar-se, o estender-se. Nessa perspectiva, o MCNA

[...] integra os saberes das Áreas de Conhecimento às experiências, demandas, anseios e interesses dos jovens [...]; estimula o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes em relação ao conhecimento e à aprendizagem na escola e na vida. Os componentes inovadores do Núcleo concretizam os princípios da proposta de Educação Integral, são integrados ao currículo e intensificam a personalização e projetificação no percurso formativo dos estudantes. (SANTA CATARINA; IAS, s/d, p. 26)

Nessa mesma direção, o MCNA: *Projeto de Vida e Estudos Orientados* apoia os estudantes em relação à construção da própria identidade por meio do diálogo com vistas à inserção do jovem no mundo do trabalho com ênfase no autoconhecimento, na autoaceitação, na autoconfiança, na autoproposição e na resiliência. Na 1ª série eixo é a *identidade*; na 2ª série, a *projeção de futuro*; e na 3ª série, o *mundo do trabalho*. Já no EO o eixo principal é responsabilidade, a autogestão e a determinação. No desencadear do PV as conversas individuais e coletivas exercem a presença pedagógica com base nos Estudos Orientados, ocorrendo, então, um acompanhamento semanal do plano de estudos dos estudantes jovens com o exercício do acolhimento e da exigência para o desenvolvimento de estratégias para o cumprimento dos seus planejamentos.

O MCNA, Projeto de Pesquisa e de Intervenção, propõe-se a desenvolver a percepção e o protagonismo juvenil, devido às atividades diferenciadas e aos estudos em vários ambientes, tanto na escola quanto fora dela. A construção do conhecimento e as respectivas interven-

ções são construções variadas e abrangentes, mas com ênfase nas intervenções dos estudantes.

A ação docente está presente, entre outros tantos momentos, nas problematizações para a elaboração do escopo dos projetos, as quais são permeadas pelo diálogo e pela escuta sensível, principalmente nas situações que ampliam a compreensão da gestão do tempo e do espaço escolar. Como aponta Freire (1980, p. 53), é fundamental o papel do educador quando se propõe uma Educação dialógica e, “na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre”.

O grande desafio docente é apreender as relações e os sentidos atribuídos aos percursos protagonizados no cotidiano dessa nova estrutura curricular por meio do diálogo e de uma escuta sensível em torno das experiências narradas pelos estudantes.

Para tanto, o estudo que esta carta apresenta apoia-se em Stecanela (2009, p. 63), que tematiza “os desvios das rotas do cotidiano e os desafios para a decifração dos seus enigmas” e enfatiza “a importância da construção de estratégias de observação do cotidiano, tendo as narrativas como matéria-prima para o seu conhecimento”.

As oralidades e a escuta dos estudantes no desencadear das ações ressignificam a escrita e, ao mesmo tempo, potencializam o processo de “escavação de palavras” e “escavação de um território permeado de dobras”, que necessita do talhar persistente e comprometido com os sujeitos escolares. Os diálogos sinalizam outras formas de compreender e dar sentido ao cotidiano e, nesse movimento, “as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas” (STECANELA, 2010, p. 117).

Durante a execução dos projetos do NA os diálogos são intensificados entre estudantes, professores e gestores nos diversos ambientes de aprendizagem, tais como: corredores da escola, biblioteca, sala de aula, praça, comunidade e viagens de estudo. As problematizações legitimam as práticas pedagógicas, concedendo vez e voz aos estudantes, pois contemplam os anseios, os desejos, as lutas, as dúvidas, os medos e os sonhos. Como aponta Freire (1980), tudo pode ser problematizado, independentemente do conteúdo que vai ser problematizado. A problematização é a essência do diálogo e fortalece o pensamento crítico.

A dialogia, nessa perspectiva, possibilita a reflexão sobre a realidade para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Essa ruptura da invisibilidade e do silêncio estudantil possibilita condições de escuta de sua própria voz e reconhecimento de si.

No desencadear dos projetos os diálogos tecidos, às vezes, demonstram a força, o afeto e o desejo da continuidade frente às diversas situações. São momentos que, ao serem escavados, apenas em sua superfície demonstram o quanto é desafiador ser aprendiz e jovem nesse percurso. As atividades desenvolvidas no Núcleo Articulador, principalmente na problematização, na pesquisa e na intervenção estudantil, geram mudanças na forma de ensinar e aprender, seja nos espaços escolares, pois as aulas ocorrem em vários espaços da escola, até mesmo nos corredores, seja na comunidade escolar.

Os diálogos que ocorrem formam um mosaico de narrativas que se configuram no olhar, na escuta e no cansaço após cada dia de estudo e intervenção nos vários espaços de aprendizagem.

Essas tessituras, ora rompidas, ora reconstituídas, anunciam uma temporalidade possível e sonhada pelos

estudantes e inspiram contos sobre os projetos vividos, concebidos e percebidos.

Fraternos abraços,

Arlene Aparecida de Arruda

Nilda Stecanela

Carla Beatris Valentini

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

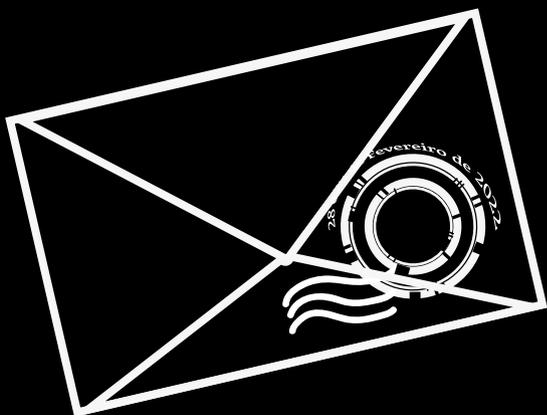
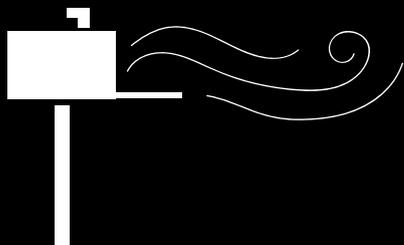
PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana:** Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Gestão Escolar.** Caderno 11. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Instituto Ayrton Senna (IAS), s/d.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano:** trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. *In:* STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a Educação:** a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2012.



A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Caros colegas pesquisadores e educadores,

“A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 2002, p. 59).

Gostaríamos de falar-lhes sobre alguns achados da nossa pesquisa intitulada *A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS*, sendo que esta foi desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Dividir com vocês esse percurso formativo é, para nós, motivo de orgulho, pois esta carta permitira-nos contar aspectos importantes relacionados à formação continuada. O presente processo formativo e investigativo foi desenvolvido no período em que fomos acometidos pela pandemia da Covid-19, que nos desafiou ao isolamento social, havendo a necessidade de as atividades presenciais serem adaptadas por metodologias desenvolvidas *online*, com o apoio de tecnologias e plataformas digitais.

Abrimos inicialmente esta carta com a citação de Nóvoa, pois enquanto pesquisadoras acreditamos que a formação continuada permite aos professores o seu desenvolvimento profissional, pois oportuniza a eles

assumir a responsabilidade pelo seu processo formativo, buscando sempre promover a reflexão.

Para escrever a presente carta pensamos em relatar brevemente os pontos que se destacaram durante a realização da escrita da nossa pesquisa. É importante mencionar que nossa escrita reflete a visão que temos no momento, de acordo com nossas concepções e nossa experiência de vida. Sendo assim, os pontos que destacamos são importantes para nós de acordo com a nossa visão pessoal.

O primeiro aspecto desse estudo que merece destaque é que os professores participantes da pesquisa pontuaram que a formação continuada é vista como um suporte para as práticas desenvolvidas em sala de aula, visando qualificar sua prática, sendo que esses momentos formativos são vistos como espaços de busca para a reflexão do trabalho docente. Outro aspecto que merece destaque é que os professores valorizam a formação continuada que vai ao encontro da realidade vivenciada em sala de aula, estando, dessa maneira, em consonância com a sua prática.

Outro aspecto a ser destacado é que o conhecimento se faz presente nos saberes da docência (PIMENTA, 2012), sendo que foi possível observar esse aspecto no discurso dos professores, quando estes apontaram que não existe aprendizagem sem leitura e reflexão, o que quer dizer que os participantes da pesquisa consideram fundamental conhecer sua área de atuação e os conhecimentos necessários para o seu trabalho. Diante disso, conseguimos perceber que a formação continuada é vista por eles como um espaço que permite a reflexão sobre a realidade vivenciada diariamente.

Ao longo da pesquisa foi possível constatar que todos os professores participantes são egressos de cursos de licenciatura, podendo perceber, aqui, a relação com os

saberes da formação profissional (TARDIF, 2014), pois certamente sua formação acadêmica está incorporada à prática docente. Também emergiu da fala dos professores a opinião de que em muitos momentos a burocracia e o excesso de cobranças desnecessárias acabam atrapalhando a qualidade do trabalho realizado em sala de aula. Considero importante frisar que a pesquisa aconteceu em um ano pandêmico, momento em que os professores precisaram reorganizar a sua maneira de ensinar, pois um novo contexto escolar surgiu e junto com ele toda essa questão burocrática destacada pelos professores.

Podemos observar ao longo do estudo que os docentes participantes já tiveram momentos formativos com foco na discussão os saberes docentes, porém percebemos que eles não apresentam uma clareza sobre a temática em questão. Ainda, destacamos que os professores consideram importante que a oferta de formação continuada esteja voltada para as suas necessidades, levando em consideração a área de atuação de cada professor.

Ao nos debruçarmos nessa pesquisa, constatamos que a formação continuada permite aos professores re-visitare e rever suas teorias e práticas, conseguindo, dessa maneira, refletir sobre o trabalho que vêm realizando em sala de aula, qualificando-o e readequando-o conforme as demandas que vão surgindo no seu dia a dia.

Dessa maneira, compreendemos que os professores, a partir da formação continuada, qualificam os saberes que vão se constituindo ao longo da sua prática, sendo que novamente pontuamos a importância de o professor poder perceber a necessidade das trocas permanentes com seus colegas de profissão, alinhando esses momentos formativos com a realidade vivenciada.

Ao longo das reflexões observamos que foi suscitado pelos professores participantes um desafio que diz

respeito à perda da perspectiva ao longo da carreira docente por conta das inúmeras cobranças burocráticas que acabam se fazendo presentes diariamente na rotina do professor. Avaliar essa condição buscando caminhos para possíveis encaminhamentos e soluções constitui-se como fator desafiante.

Outro desafio apresentado é a periodicidade com que acontecem os encontros de formação continuada. Segundo os relatos dos professores, os momentos formativos acontecem com um grande intervalo de tempo, sendo que na grande maioria das vezes as temáticas de um encontro e outro não conversam entre si.

Assim, é possível constatar que é fundamental incentivar os professores a refletirem sobre sua própria prática e, a partir disso, oportunizar que eles possam assumir a responsabilidade sobre a própria formação continuada, percebendo-se como protagonistas do processo.

Por todos esses aspectos, esta carta nos permitiu relembrar os caminhos que percorremos durante a escrita da dissertação. Afirmamos novamente que essa pesquisa possibilitou o encontro de novos caminhos acerca da formação continuada de professores e da mobilização dos saberes docentes que podem ser desvelados nesse processo formativo.

*Alana Francio
Andréia Morés*

Referências

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A travessia e a abertura ao outro: o diálogo como experiência formativa

Caxias do Sul, 1^o de junho de 2020.

Querida professora-pesquisadora,

Sabemos que a escolha pela docência não está pautada exclusivamente no exercício de ensinar. A conclusão de processos educativos não supõe simplesmente determinado alcance que expresse o fim da nossa formação, mas indica outras oportunidades com novos deslocamentos para seguir em direção a saberes desconhecidos. Porém, por vezes, nos fechamos e preferimos nos afastar dos nossos próprios processos educativos. Essa escolha retira as possibilidades de contato com o que a travessia formativa nos lança: o outro. E para isso não é possível atravessar sem o movimento original: a abertura. A abertura é, para a Educação, uma primeira atitude que cria condições para o diálogo.

Pensar os caminhos da formação docente, seja no Ensino Superior, seja no Ensino Básico, se faz em movimento constante e inacabado, ou seja, num exercício investigativo-reflexivo sem fim. Quando digo isso, refiro-me ao movimento compreensivo que indico ao longo desta escrita. Proponho, para reflexão, um caminho traçado por alguns vestígios que me atravessaram a partir do *Seminário: Docência no Ensino Superior*, cursado em 2020 no Mestrado em Educação. É importante dizer que por meio dos encontros constituídos de modo síncrono, frente à pandemia provocada pelo Coronavírus denominado SARS-CoV-2, a Covid-19, trago para discussão movimentos compreensivos que dialogam com

autores e possibilitam contribuir para a minha formação professora-pesquisadora.

O principal movimento compreensivo faz referência à nossa formação inacabada, que está em constante elaboração. Na medida em que nos relacionamos frente aos diversos discursos, saberes e experiências que nos circundam em nosso contexto histórico-social, nos humanizamos em busca da formação. Existe, nas relações, um movimento que abre alas para a possibilidade da aprendizagem. Nisso, a formação está atravessada pelo que é possível a partir do outro em relação a mim e de mim ao encontro do outro. Logo, pensar a formação supõe o exercício de relação intersubjetiva que se estabelece imprescindivelmente na abertura ao diálogo. Isto é, o diálogo “refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversação possa fluir livremente” (GADAMER, 2011, p. 244). A abertura à qual me refiro tem seu lampejo no diálogo não como um meio, mas como uma condição para que a formação se estabeleça nas relações entre sujeitos.

Nesse sentindo, esse movimento expressado com vistas à abertura ao diálogo vai ao encontro de uma travessia que pude percorrer ao longo das aulas do seminário. Aqui, a abertura ao diálogo constituiu-se a partir desse lugar da *escuta*. Com a predisposição da abertura em ouvir as contribuições e os apontamentos dos colegas que se manifestavam com as suas percepções, as suas interpretações sobre os textos e os ecos de suas distintas práticas, pude perceber o quanto eles também me auxiliavam na constituição de outras reflexões e saberes ao longo das aulas.

Posso dizer que as aulas me instigaram e provocaram a atitude de escuta, e quando eu sentia o desejo de expor

minhas inquietações estas também eram atravessadas pelo espaço de fala e pela escuta acerca dos apontamentos que os colegas expressavam. Ou seja, “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2017, p. 117). Nesse sentido, percebi que para esse movimento de escuta (passividade) era preciso predisposição, isto é, intencionalidade direcionada à abertura. Essa relação a partir da atitude de abertura para a escuta pode ser compreendida nas palavras de Carbonara (2016, p. 3):

O ouvir, nesse sentido, requer abertura – própria da passividade – e atenção – própria da intencionalidade. Sendo assim, ouvir não é algo automático, mas é preciso aprender a ouvir. Acrescente-se mais: ouvir, para além de um ato fortuito, é uma experiência na qual aquele que ouve constitui-se em relação com outrem. É a intensidade de uma experiência estará marcada pela abertura que se tem a ela e à possibilidade de se viver novas experiências.

Dessa forma, a escuta aberta que está disposta a transformar seu dizer, não uma escuta à espera antecipada da fala, nos possibilita a experiência de um diálogo genuíno. O movimento da escuta foi indispensável para a constituição de uma fala e, por consequência, um diálogo significativo. Nas palavras de Gadamer (2002, p. 71) “aquele que fala é recebido na silenciosa resposta daquele que escuta”. A escuta traçada aqui constitui essa relação de entrega verdadeira a cada discussão suscitada pela fala do outro.

Nessa direção, a percepção de Freire no processo formativo de professores vai retratar que os trabalhos nos grupos de formação estimulam a participação ativa

dos educadores no seu processo educativo, de modo que a escuta e a voz dos participantes têm destaque especial, pois são condição para um diálogo autêntico (SAUL; SAUL, 2016).

Desse modo, a dimensão da formação, como nos sugere Freire (*apud* SAUL; SAUL, 2016, p. 25), afirma que “o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo”. Reconhecer essa inconclusão como nossa condição humana nos provoca a seguir o movimento que busca, procura e experimenta o desconhecido, sempre abertos ao diálogo e ao que o outro pode provocar em nós. O fechamento, após chegar ao fim da travessia, não é o objetivo principal, ou não deveria ser. A existência sem novos processos formativos, por vezes, se fecha e cicatriza. Cicatrizamo-nos em nossos hábitos, fazeres e práticas diárias por meio do que nos é próximo e conhecido, e com isso acabamos por negar novas experiências de aprendizagem. Porém essa é a preciosidade da abertura ao diálogo na Educação: ela nos lança ao desconhecido, ao encontro do outro, sem precedentes de controle ou com manuais de interação e convivência. Nessa direção, a formação é travessia que se faz na própria ação de atravessar, sendo que o diálogo é sempre possibilidade de experiência formativa.

Minha cara companheira de caminhada, chegamos até aqui e quero lhe dizer, depois dessa escrita, que o processo de formação, seja ele a partir do diálogo ou de outras experiências, deveria perdurar e, principalmente, acompanhar nossa existência, sempre em um caminho que não se finda totalmente, mas se sustenta na intenção disposta a seguir caminhando.

A Educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciên-

cia que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A Educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993 *apud* SAUL; SAUL, 2016, p. 25).

Amanda Khalil Suleiman Zucco

Referências

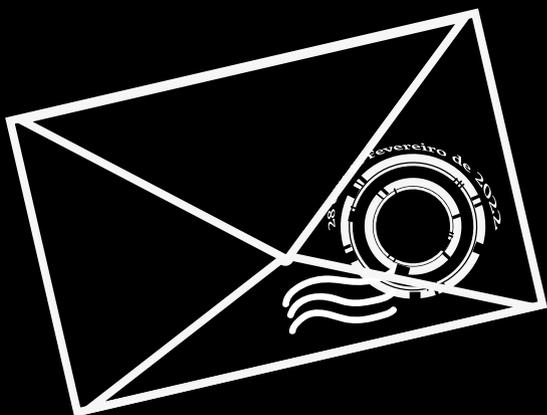
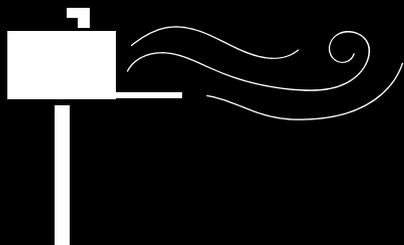
CARBONARA, Vanderlei. O “saber ouvir” na hermenêutica filosófica de Gadamer: entre linguagem e ética. *In*: RAJOBAC, Raimundo. BOMBASSARO, Luiz Carlos. GOERGEN, Pedro. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016, p. 283-293.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Acotaciones hermenêuticas**. Madri: Trotta, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

SAUL, Ana M.; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev. [online]**, n. 61, p. 19-36, 2016



Formação permanente de professores: a pandemia e os círculos dialógicos investigativo-formativos

Caxias do Sul, 05 de junho de 2022.

Prezados colegas professores,

Ainda sob a névoa densa que ronda a Educação, provinda do período de pandemia, recentemente vivenciado pelo mundo todo, e desencadeada pelo Coronavírus (Covid-19), que ordenou o isolamento social como principal meio de prevenção ao contágio, obrigando as escolas a fecharem e desenvolverem seu trabalho de forma remota, escrevemos-vos como professoras pesquisadoras que, quase engolidas pelo olho da pandemia, quando iniciávamos a realização da coleta de dados empíricos durante a realização do Mestrado, precisavam encontrar meios para continuar a pesquisa, agora na forma *online*.

Enxertando recursos tecnológicos, foi possível, em meio a esse contexto, dar continuidade à pesquisa, que teve como objeto de estudos os professores e a formação permanente. Como em todo novo desafio que enfrentamos, encontramos durante o percurso diversos fatores favoráveis e outros tantos desfavoráveis. Vamos nos deter aqui a relatar um importante fator favorável que agregou qualidade à pesquisa: a oportunidade de refletirmos sobre nosso trabalho como professores, tomando certo distanciamento da dimensão física da escola, da sala de aula e dos colegas com quem partilhamos nossa jornada.

Esse distanciamento físico, como também outros fatores – a economia de tempo nos deslocamentos, o conforto de nossas casas, a obrigatoriedade de nos recolhermos com nossas famílias, a tomada de consciência de nossa condição humana –, ajudou a envolver ainda mais os professores no âmbito da reflexão sobre a sua ação. Nesse momento lembramos de Paulo Freire (1991, p. 58), quando nos diz que: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Perseverante na convicção de que a reflexão sobre a prática nos faz educadores e se torna rica e verdadeira quando acontece entre os pares que constituem uma escola, na qual a realidade da instituição e de seus componentes seja o alicerce de sua construção, e principalmente por meio do contato com os estudos de Henz (2015) referentes aos círculos dialógicos investigativo-formativos, um grupo de professores de uma escola do município de Flores da Cunha/RS, em meio a esse cenário pandêmico, vivenciou momentos de formação e reflexão sobre a prática.

Caros colegas professores, com o embasamento nos círculos de cultura freirianos, os círculos dialógicos investigativo-formativos se configuram como uma proposta epistemológica-política que vem sendo construída pelo Grupo de Estudos Dialogus (UFSM) e constitui-se em uma roda de pessoas sem hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir de uma problematização, cooperativamente, entendem a realidade vivida com consciência crítica e transformadora.

Os círculos dialógicos investigativo-formativos privilegiam espaços de diálogo e auto(trans)formação

docente com ênfase e proximidade no cotidiano dos estudantes e da comunidade (HENZ; FREITAS, 2015). Acima de tudo, busca-se a valorização da capacidade e das vivências dos professores, envolvendo-os como protagonistas da escola em que atuam e entendendo que o diálogo entre os pares pode conduzir a significação da prática docente.

Nos círculos dialógicos investigativo-formativos os sujeitos participam como coautores e coautoras em todo o processo, envolvendo-se, refletindo e autoquestionando-se sobre sua formação, suas aprendizagens e suas “ensinagens”, tendo como premissas maiores a conscientização e a auto(trans)formação.

Os encontros aconteceram durante as reuniões pedagógicas mensais previstas em calendário escolar do ano de 2020 e em período autorizado e definido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Flores da Cunha/RS. Os círculos dialógicos investigativo-formativos foram realizados por meio de uma plataforma de videoconferências.

Nos diálogos do grupo de professores ocorridos nesses círculos foram emergindo concepções sobre a escola e os alunos para além do próprio e exclusivo olhar individual de cada professor, mas a partir do olhar do outro professor também. Foi possível perceber o posicionamento dos professores em relação à importância do trabalho e da reflexão sobre a prática serem desenvolvidos pelo grupo de professores da e na escola, possibilitando a reflexão sobre as vivências educativas, as experiências e os conhecimentos considerando-se a realidade educativa da escola.

De acordo com Freire (1996, p. 103), “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Assim sendo, caros colegas professores, para Freire, é por meio da formação permanente que o professor busca competência e embasamento para seu trabalho docente, tornando-se cada dia mais capaz de conduzir as atividades em sua sala de aula. Essa formação torna o professor um profissional categórico e comprometido com a sua prática e a realidade em que atua.

Incentivar os professores a refletir sobre as práticas docentes e, a partir disso, oportunizar que eles possam assumir a responsabilidade sobre a própria formação permanente, percebendo-se como protagonistas do processo, constitui-se como uma necessidade e um desafio. Por intermédio do diálogo e da reflexão sobre a prática que aconteceram nos círculos dialógicos investigativo-formativos foi possível perceber a necessidade de se criar um espaço sistematizado para que aconteça a formação permanente, dentro da carga horária do professor e na própria escola, organizada pelos próprios professores, com encontros de forma sistemática e a de que, no decorrer da vida dos professores, essa formação permanente se tornar uma prática recorrente.

Quiçá em um futuro não longínquo a proposta de formação permanente que se apresenta possa constituir-se em uma prática desenvolvida na própria escola, cuja reflexão aconteça por meio da apresentação de uma temática que seja significativa para os professores e a escola, esteja relacionada aos desafios e às necessidades diárias da docência e, por fim, oportunize aos professores novas e inquietantes reflexões que originem outras tantas questões que os façam permanecer em uma busca constante pela qualificação da ação docente.

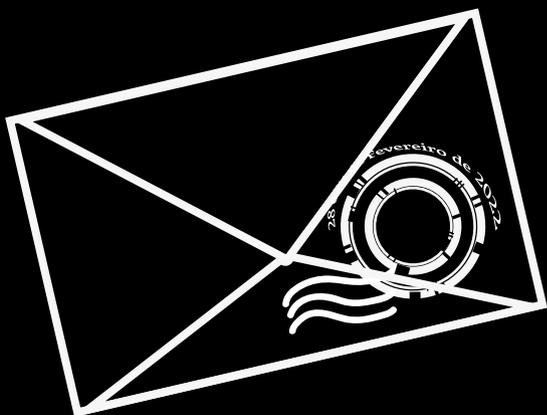
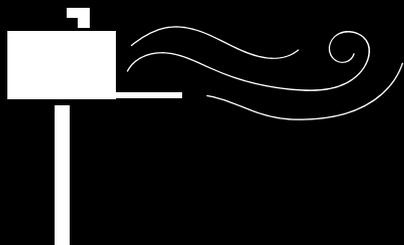
*Andréia Morés
Evandra Nissola Giachelin*

Referências

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática docente. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. *In*: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A (Org.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.



Formação de professores para além da universidade

Caxias do Sul, 03 de junho de 2022.

Caro professor, olá!

Se você iniciou a leitura desta carta, assim como nós, sinta-se desafiado a pensar na formação de professores para além da universidade. Estamos vivendo tempos difíceis e transformadores, pois a mesma escola que historicamente retirou crianças da rua e possibilitou um lugar de socialização e formação fechou suas portas para os estudantes e revelou-se despreparada para responder aos desafios de uma pandemia como a da Covid-19. A tecnologia tem contribuído para o processo de transformação no ambiente educativo e, por meio de uma videoconferência, nos encontramos para colocarmos em palavras o que nos mobiliza.

Se é na escola que o mundo se transforma em matéria de estudo que permite a compreensão da condição humana, então acreditamos que é nela que se cria o bem comum, superando e renovando o mundo em que se vive. Isso nos faz refletir que, se por um lado pensamos na escola como um ambiente dedicado às matérias de estudos para compreender o mundo, por meio da familiarização do estudante com as linguagens comuns e das interações sociais com o intuito de que ele possa ser aperfeiçoado, por outro é urgente reconstruirmos a escola, mas sem pôr em causa o compromisso público com a Educação. Nóvoa (2019, p. 4) propõe:

A mudança faz-se a partir de uma matriz cultural e científica, afirmando a importância do conhe-

cimento, sem ceder nem à ideologia do back to basics (a escola mínima de antigamente, do ler, escrever e contar), nem a uma escola folclórica afogada numa infinidade de projetos que, tantas vezes, apenas revelam a dificuldade para renovar as práticas pedagógicas. Não vale a pena alimentarmos ilusões, trazendo tudo para dentro da escola, uma escola transbordante, sem rumo e sem sentido. Mas vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de Educação, a cidade educadora, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações.

Olhar para as mudanças necessárias nesse cenário é compreender a necessidade de construção de um plano organizacional de acompanhamento de dinâmicas inovadoras, abrindo o modelo educacional para novas formas de trabalho pedagógico em um esforço constante de reconstruir o comum sem deixar de valorizar a diversidade. Entretanto, o que fica evidente é que, quando se está em sala de aula, existe uma grande diferença entre teoria e prática. Não se trata de colocarmos o professor como vítima da situação, mas garantir o direito de atualização, formação permanente e construção de sua identidade profissional para que ele esteja apto a enfrentar os desafios constantes.

Nós, professores, sabemos da nossa responsabilidade no modo como construímos nossa identidade e nossa formação profissional, porém a Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, orienta sobre o papel da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, os quais, em regime de colaboração, devem possibilitar a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada – BNC Formação Continuada. O documento destaca três dimensões como fundamentais que se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Caro leitor, antes de iniciarmos um diálogo mais aprofundado sobre o assunto, gostaríamos de apresentar um elemento indissociável quando se pensa na transformação da formação docente: o Triângulo da Formação. Como professores inquietos, nos desafiamos a pensar na dimensão do conhecimento profissional proposta pela resolução e relacioná-la com o Triângulo da Formação proposto por Nóvoa (2019) e constituído por três vértices: universidade, escola e professor.

Olhar para a dimensão que tange à aquisição de conhecimentos específicos da área de atuação, do ambiente institucional e sociocultural e do autoconhecimento do professor é o mesmo que fazer uma relação com o vértice “universidade”, proposto no Triângulo da Formação. Ninguém se integra na profissão sozinho, todos precisam de outros professores para se tornarem professores. Por isso a universidade precisa ser responsável por promover um espaço de diálogo, construção e troca de experiências, as quais precisam vir do ambiente acadêmico e relacionarem-se com o ambiente escolar, ou vice-versa, para promoverem a diversidade e a relação dos saberes nos diferentes contextos.

O que nos inquieta é saber que ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem participar de uma reflexão com outros professores, e isso nos leva a refletir sobre a segunda dimensão proposta pela resolução: a prática profissional. Segundo o documento, esta é dividida em duas áreas: a prática profissional pedagógica e a prática profissional institucional.

Essa divisão nos permite estabelecer relações entre elas e relacionar a prática profissional pedagógica ao vértice “professor” apresentado no Triângulo da Formação. Para o Patrono da Educação Brasileira (FREIRE, 1996), o professor tem responsabilidade ética no exercício da

tarefa docente e, por isso, no modo como constrói sua identidade profissional e sua formação. Muitos sentimentos e percepções emergem a partir dessa relação, principalmente o fato de que nos tornamos responsáveis pela nossa área de atuação com estudo, construção do conhecimento pedagógico, participação em ambientes de diálogo e debate coletivo, troca de experiências e construção de práticas pedagógicas que respondam aos desafios atuais.

Já na dimensão da prática profissional institucional estabelecemos relação com o vértice “escola”, pois é no lugar da escola, num contexto de um espaço público da Educação, que se define, se enriquece e se promove o desenvolvimento profissional. Aqui ressaltamos, caro leitor, a importância de a escola constituir-se em um ambiente acolhedor, com responsabilidade social como imperativo ético, mas sem ser assistencialista.

Por fim, a terceira dimensão proposta pela resolução evidencia o engajamento profissional e reforça que devemos assumir o pleno exercício das nossas atribuições e responsabilidades, propondo uma reflexão sobre o plano organizacional de acompanhamento de dinâmicas inovadoras.

Fomos desafiados e construímos um espaço de diálogo e reflexão estabelecido principalmente pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Triângulo da Formação proposto por Nóvoa (2019). Questionamentos sobre o ambiente formativo reverberam, mas a forma como nos constituímos, a nossa identidade profissional, o nosso percurso e a nossa profissão docente influenciam na dimensão da Educação, portanto temos um papel fundamental na construção da Educação como um bem comum.

Isso nos leva a concluir que é preciso abrir o sistema de ensino a novas ideias, ao estudo de novas práticas pedagógicas, à pesquisa, à reflexão e ao diálogo, pois “pensar a coisa certa é agir” (Nóvoa, 2019, p.14). E cá estamos nós!

*Grazielle Dall’Acua
Monica Scotti*

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE / CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 12 maio 2022.

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

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

Educação, pandemia(s) e processos
civilizatórios

28 e 29 de Fevereiro de 2022



Carta introdutória à seção Educação, pandemia(s) e processos civilizatórios

Caras leitoras e caros leitores,

Tenho o grande prazer de apresentar o conjunto de cartas que compuseram a mesa temática *Educação, pandemia(s) e processos civilizatórios*, a qual propunha como desafio lançar um olhar ampliado para a pandemia a partir das experiências vivenciadas no âmbito pessoal e profissional. Foram colocadas as seguintes perguntas motivadoras: *O que aprendemos, enquanto pessoas e humanidade, com a recente pandemia da Covid-19? O que pode ou deveria mudar, enquanto humanidade e civilização, a partir das experiências em nível individual e coletivo? Qual é o papel da Educação na promoção dessas mudanças?* São perguntas que provavelmente nos acompanharão por muito tempo e encontram nestas cartas generosamente escritas e compartilhadas por colegas uma referência para reflexão individual e diálogo nas nossas famílias, nas escolas e em outros contextos de trabalho e convivência.

As cartas, como não poderia deixar de ser, são escritas na primeira pessoa do singular, quando é autoria única, e do plural, no caso de autoria compartilhada. Ou seja, há nas cartas um caráter testemunhal que registra a percepção de um presente que continuará marcando gerações. Como disse uma colega historiadora: “Não é fácil viver a história”. Claro que como seres históricos nunca escapamos de viver a história, mas, nesse caso, se trata de um acontecimento que fará parte dos registros futuros, possivelmente com uma multiplicidade de sentidos. Como dito em uma das cartas, é no e a partir do

cotidiano – sempre único – que a pandemia foi sentida de forma tão diferente por indivíduos e grupos, quando não por sociedades inteiras.

As cartas traduzem a dor que abateu muitas famílias, as condições desiguais para o enfrentamento da pandemia, as rupturas ocasionadas por um fato novo e inusitado. Mas todas elas estão também encharcadas de esperança. Esperança – como lembrado em uma das cartas com base em Paulo Freire – do verbo esperar, não da simples espera de que algo aconteça. O esperar se faz presente e visível na ação promovida para mudar. É na ação que se produzem as possibilidades de transcender os limites os nossos limites.

Você, leitor e leitora, encontrará reflexões sobre como a pandemia testou os nossos limites enquanto indivíduos e humanidade, confrontando-nos com perguntas sobre o que somos e a que nos propomos como uma comunidade de destino que habita o mesmo planeta. Seríamos todos simulacros, como é perguntado em uma das cartas, na permanente busca de um ideal? Outra carta lança a pergunta: a pandemia teria nos auxiliado, na academia, a lidar de forma interdisciplinar com os grandes problemas que nos afetam como humanidade e civilização? As cartas, como expressado na nuvem de palavras criada pelos participantes, são testemunho de um momento histórico que nos desafia, como lembra Leonardo Boff, a olhar a humanidade e a desumanidade que habita em nós. Encerro essa mensagem-convite com palavras desse intelectual que nos conchama a ouvir os gemidos de tantas pessoas e da natureza, exacerbados nessa pandemia: “A intrusão do Covid-19 sobre toda a humanidade, imprevisível, acrescida pela crise econômico-financeira, previsível, remete a uma crise mais profunda. Trata-se de uma crise de humanidade e de

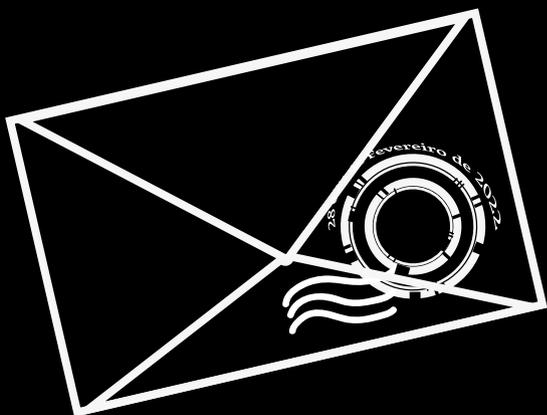
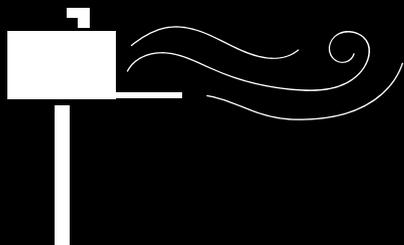
nossa relação para com a Mãe Terra e para com a natureza” (BOFF, 2021, p. 68).

Boa leitura!

Danilo Romeu Streck

Referência

BOF, Leonardo. **O doloroso parto da Mãe Terra:** Uma sociedade de fraternidade sem fronteiras e de amizade social. Petrópolis: Vozes, 2021.



Sociedade, pandemia e Educação: fios que se entrelaçam

Caxias do Sul, 18 de maio de 2022.

Queridos(as) colegas educadores(as),

Escrevo esta carta com esperança e alegria. Esperança, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ela nos move em direção à luta e não nos permite desistir da Educação. Alegria, pois, apesar do momento sombrio, é um privilégio poder dialogar com pares sobre temática tão relevante. Estar docente durante a pandemia é um exercício de reflexão-ação que movimenta minhas formas de exercer a profissão, mas, mais do que isso, me possibilita pensar sobre a relação entre a vida em sociedade e a sala de aula.

No mundo globalizado a sociedade é uma rede: diversos fios individuais que tensionam para lados diferentes, mas, juntos, formam uma ordem comum. Não é possível analisar a rede apenas pela individualidade de um fio. O indivíduo cresce a partir de uma rede que surgiu antes dele e com uma rede que ele ajuda a formar. Essa rede se movimenta e modifica com o passar dos anos. As mudanças históricas sempre têm origem na sociedade e seus comportamentos e é a coletividade a responsável por gerar mudanças de comportamento, conflitos ou alterações nas estruturas sociais.

Essa rede, por sua vez, possui uma relação de dependência entre seus fios. De acordo com Elias (1994, p. 67), “toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros.

A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo”. Essa relação foi evidente na pandemia: os afetos, as relações emocionais, o trabalho e a necessidade da coletividade para a vida continuar. Além disso, os comportamentos intensificados pelas redes sociais e massificados pela velocidade da disseminação das informações (verdadeiras ou não) ajudaram a compor os rumos da pandemia na sociedade e em cada microespaço (país, estado, cidade).

Ao longo dos séculos a sociedade evolui de forma tímida, outras vezes rapidamente, impulsionada por acontecimentos que geram impactos significativos. É comum que os historiadores elejam grandes acontecimentos na história para indicar o início ou o final de um período, sem necessariamente associá-los às marcações temporais. Por exemplo, de acordo com Santos (2021, p. 16):

[...] o século XX começou com a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. O XXI deu um primeiro sinal de vida em 2008, com a crise financeira global. Foi um falso alarme; o século XX continuou em vigor por mais uns anos. O novo século começa agora, em 2020, com a pandemia.

Pensar na perspectiva de que a pandemia da Covid-19 inaugura um novo século é compreender que ela é um acontecimento relevante, que modifica as dinâmicas da sociedade, mas, no geral, mantém privilégios e acentua desigualdades. Mesmo que o Coronavírus tenha afetado o mundo todo, nem todos os locais responderam da mesma forma a ele. As decisões dos governos bem como as estruturas sociais de cada região foram determinantes no enfrentamento à pandemia.

A desigualdade contribuiu para que as minorias sociais fossem mais afetadas pelo vírus e suas conse-

quências, e essas populações são também as que, na visão dos mais ricos, podem ser dispensadas, desde que os privilégios das classes dominantes sejam mantidos. As exclusões que já existiam cresceram na sociedade pandêmica. As populações que dependem do trabalho informal, das vendas nas ruas, do deslocamento entre periferia e centro precisaram escolher: permanecer em casa e morrer de fome ou ir para a rua e morrer com o vírus. É claro que muitos contaram com apoio de ONGs, coletivos e redes de apoio, porém muitos outros não tiveram acesso aos recursos ou estes foram insuficientes. Profissionais de serviços essenciais também não tiveram possibilidade de fazer isolamento social e permaneceram arriscando a sua saúde e a de suas famílias para manter o máximo de “nós” da grande rede atados e segurando os fios que nos conectam.

Nesse contexto, como as escolas são afetadas? A escola, que é influenciada pelos acontecimentos externos e influencia seu meio, precisou se adaptar para atender estudantes remotamente. A escola “*online*” contribuiu para o aumento das desigualdades, excluiu minorias (ainda que tentando não o fazer) e fez crescer o abismo entre as escolas públicas e privadas.

Apesar das grandes consequências que a pandemia deixou em diversos setores da sociedade, houve aprendizagens que puderam ser construídas. Algumas aprendizagens individuais, de cada fio, outras coletivas, que ajudam a atar novos nós na rede que compomos. Santos (2021) apresenta a metáfora do “vírus como Pedagogo”, que consiste em converter o vírus em um sujeito com quem possamos dialogar e *aprender*. Para que haja diálogo, na perspectiva de Freire (2015), é necessário que saibamos escutar o vírus. Para isso é preciso atentar-se a todas as nuances que atravessam o cotidiano da pandemia: como o vírus circula, quem o carrega, como

se fortalece, quem sofre mais com suas consequências, os motivos pelos quais ele não é democrático, que comportamentos humanos ajudam a disseminá-lo, que comportamentos intensificam a desigualdade que caminha lado a lado com o vírus, que comportamentos em relação ao planeta facilitam o aparecimento de novas doenças.

Foram as resistências coletivas que, de certa forma, mostraram seu poder de aprender com o vírus. Os movimentos sociais foram fundamentais para a garantia de sobrevivência das minorias. No Brasil, uniram forças para atender comunidades às quais o Estado não chegou. Frente às resistências que se apresentaram ao vírus, de fortalecimento da rede e surgimento de novos “nós” entre os indivíduos, a escola mostrou-se como uma instituição fundamental na garantia dos direitos sociais de crianças e adolescentes.

Durante boa parte da pandemia as escolas precisaram ficar com seu espaço físico fechado, atendendo seu público remotamente. Essas adaptações também impactaram nos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em vulnerabilidade social: o direito à Educação foi impactado, o direito à alimentação, o direito à saúde e à assistência social. Em muitas comunidades a escola é a instituição central que garante esses direitos.

Se pudéssemos olhar para o vírus como pedagogos compreenderíamos a necessidade de, para futuras pandemias, “reduzir as assimetrias sociais e ampliar a coesão social” (SANTOS, 2021, p. 170) bem como termos um Estado com bases sólidas e socialmente justas. Com isso, a probabilidade de os direitos sociais serem garantidos mesmo com a emergência sanitária se intensifica. Se escolas pudessem ser priorizadas para pensar em

um retorno seguro muitas dificuldades seriam minimizadas. Esses aprendizados servem para as próximas pandemias, mas também para que políticas públicas sejam constituídas com a intenção de minimizar os impactos da(s) pandemia(s) para a sociedade, respeitando a individualidade de cada fio e garantindo que a rede se fortaleça e continue estabelecida mesmo em situações emergenciais.

Por isso, caros(as) colegas educadores(as), esta carta é uma reflexão pessoal, mas também um convite: que possamos constituir novos “nós”, aprender com o vírus e seguir lutando por uma sociedade mais justa para todos(as).

Com estima de novos dias,

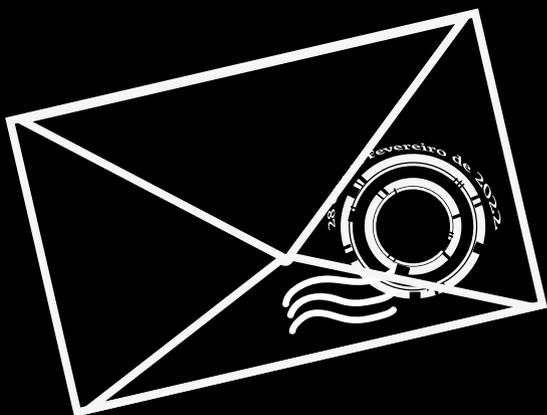
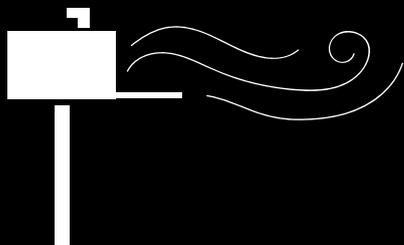
Isadora Alves Roncarelli.

Referências

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.



Reflexão e mudanças da práxis docente durante a pandemia

Caxias do Sul, 30 de maio de 2022.

Queridos(as) participantes, que esta carta os encontre bem!

Em nossa humilde carta endereçada a vocês queremos refletir sobre a práxis docente durante a Covid-19. A pandemia vivenciada pela humanidade nos dois anos seguidos (2020 e 2021) foi assustadora, pedagógica e disruptiva. No Brasil a pandemia começou a atingir a população rapidamente e mesmo o isolamento social decretado em muitos estados brasileiros não foi suficiente para evitar milhares de mortes. Foi muito assustador ouvir e ver os números de mortos a cada dia nos noticiários. No começo da contaminação pelo vírus a melhor forma de proteção era o distanciamento das pessoas, o uso de máscara e a higienização das mãos com álcool gel. Enquanto cientistas de boa parte do mundo pesquisavam sobre o vírus para desenvolver vacinas, com promessas para 2021, o que de fato ocorreu, instituições educacionais foram obrigadas a fecharem as portas, multiplicando ainda mais as dificuldades no mundo educacional.

Com certeza, caros leitores, a pandemia da Covid-19 afetou a humanidade de várias formas, em particular docentes e suas práxis. Por isso são necessárias reflexões sobre o que vivemos como docentes e o que estamos experimentando enquanto humanidade. Foram muitas as perguntas, as reflexões e os diálogos para planejar o plano de ensino na pandemia. Havia o sentimento de medo do vírus, ao ver a vida atrás dos muros, das janelas, priorizando o distanciamento social. Nesse mo-

mento de questionamento Freire (1996, p. 115) contribui dizendo que “sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”. E foi com medo, entre precipícios e penhascos, que uma enorme força surgiu, uma esperança e um desejo de mudar a prática docente na pandemia e a vontade de construir coletivamente novos caminhos e novas trajetórias.

Ficou evidente a necessidade de mudança, dinamização, valorização e, principalmente, desenvolvimento de uma escuta qualificada durante a pandemia, compartilhando percepções e experiências com nossos colegas de profissão, seus saberes e fazeres, impulsionando avanços e inovações do nosso cotidiano pedagógico, pois sabíamos que a prática e a relação com o estudante tinham que mudar. A pandemia oportunizou reflexão sobre nossa práxis pedagógica, que precisava ser (re)interpretada e partilhada em uma constante ação-reflexão crítica que constitui o próprio processo (trans)formativo que, no exercício da docência partilhada, qualifica a docência para superação dos desafios educacionais.

O pensar a prática por força da pandemia levou-nos direto à compreensão do processo formativo docente, delineado a partir da trajetória inicial e continuado nos espaços em que exercemos docência em contextos diversos, podendo vir a ser disruptivos. O contexto pandêmico mudou nosso modo de ensinar e relacionar-se com os estudantes, portanto vivenciamos um rompimento do que era a continuidade da prática docente no enfrentamento da pandemia. O ato de refletir criticamente essa prática docente durante a Covid-19 agregou diferentes experiências inovadoras que demonstraram caminhos pedagógicos viáveis na construção de uma Educação

que se orienta para a produção do conhecimento em um espaço interativo de diálogo, reflexão crítica, debate, partilha de experiências, divulgação e socialização dos saberes.

Diante das dificuldades do contexto pandêmico e pós-pandêmico, a Educação é o que pode mudar atitudes e compreensão de mundo. Por meio da Educação se supera o desconhecido. A humanidade percebe a importância de manter o processo (trans)formativo e *continuum* da pesquisa-ação por meio de uma prática educacional diferenciada, gerada em uma pedagogia plural de ideias e modos de ser educador e educando em caminhos de incertezas. Mais uma vez países que investiram em Educação tiveram conhecimento suficiente para produzir vacinas e salvar vidas. Os protagonistas educacionais iniciaram mudanças rompendo amarras didáticas, abrindo espaço ao conhecimento emancipatório, às singularidades, às subjetividades, ampliando possibilidades de ensinar e aprender juntos (professor e estudante).

Tal mudança, ocorrida com muitos docentes, tem a chance de se manter na pós-pandemia, pois esse é o aprendizado oportunizado por meio dela: estabelecer vínculos que possam trazer certo conforto; procurar fazer presença nesse momento instável e difícil para todos; aprender a usar novas ferramentas tecnológicas; entender, de fato, quais são as reais necessidades de professores e estudantes; realizar o processo de aprendizagem voltado à humanização, para que todos se sintam acolhidos no ambiente escolar, mesmo que plural.

Todavia temos que buscar objetivamente o que queremos, o que desejamos, mas principalmente entender as oportunidades que a nós são dadas. E, enquanto professores de Educação Básica, indagações ainda nos

angustiam: O que os estudantes esperam da Educação a partir desse momento? O que eles esperam das aulas? Qual a compreensão que eles terão sobre a escola na pós-pandemia? Quais serão as mudanças no fazer pedagógico em sala de aula de agora em diante? As respostas teremos com o passar do tempo.

Ao terminar esta carta, resta-nos esperar. Da mesma forma, sublinhava Freire (1992, s. p.): “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar. Esperar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir! Esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”. Da mesma forma, reflete Moran (2005, p. 12): “a percepção que tenho e que teremos que ser professores criativos, investigativo, gestor das atividades pedagógicas, experimentador, mediador dos processos de aprendizagem nos diferentes contextos híbridos”.

Queridos leitores, o que esse tempo de pandemia nos ensinou e ensina, como pessoa e profissional, foi/é entender e valorizar o presente, tirando-nos do lugar de conforto para aprender que ensinar e aprender são processos colaborativos. Assim, compreenderemos o que é viver na desconhecida estrada do período pós-pandêmico.

*Gilberto Florença da Câmara
Gládis Bortoli Poletto*

Referências

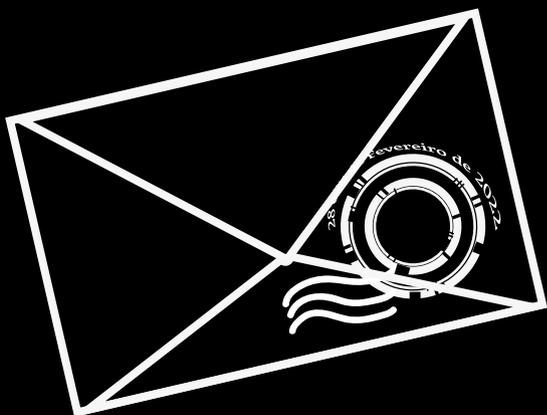
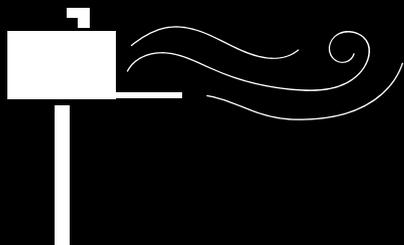
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. **As múltiplas formas do aprender**. Revista Atividades & Experiências, julho, 2005.



O projeto recolocar como uma experiência de Educação dialógica em carreiras

Caxias do Sul, 02 de junho de 2022.

Caros(as) professores(as) e pesquisadores(as) em Educação!

É uma honra poder compartilhar com vocês esta carta sobre um projeto que desenvolvi no início da pandemia, em parceria com pessoas e instituições, no auxílio às pessoas demitidas das empresas por conta da Covid-19. Pessoas que, além de enfrentar os medos e as inseguranças daquele momento, enfrentaram o ato de não se verem como “Presença que se vê a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha” (FREIRE, 2021, p. 20). Elas se viram deixadas de lado pelo imperativo da ética neoliberal (as que trabalhavam em grandes instituições) ou esquecidas e sem um “sul”. Quem elas eram? O que se tornariam? Como ficariam suas vidas?

Quando pensei no nome “Projeto Recolocar” a minha intenção inicial era a de recolocação mesmo, da pessoa no mercado de trabalho, a partir de uma orientação de currículo para entrevistas. Então disponibilizei a semana inteira, integral, manhã e tarde, e sábados de manhã para atendimentos, porque eu ainda fazia faculdade de Psicologia (início de 2020) e, como atuava de forma autônoma, passava o dia atendendo *online*. Contudo, quando comecei a ouvir as histórias, o “Recolocar” tomou outro sentido, porque ali pude ver a opressão vivida pelos motoristas que atendi, demitidos em massa. Ali vi a “exploração da força de trabalho do ser humano” (FREIRE, 2021, p. 17), como se eles nada fossem. Embora

na época eu nem sonhasse que hoje estaria estudando os inéditos viáveis (FREIRE, 2008), fiquei afetada por suas histórias e resolvi criar uma forma diferente de pensar no currículo para o mercado, pensando nesse “currículo” para a vida. Os atendimentos duravam 60 minutos. Acontecia uma primeira escuta, acolhimento, compreensão da demanda, para depois vir o caráter educativo, de trabalhar com a pessoa o que ela poderia fazer naquele momento sobre a sua profissão, sua carreira, alinhando com a sua vida. Não era para ela e sim com ela, para auxiliá-la nessa nova fase de forma dialógica.

Mas hoje vejo que Paulo Freire estava perto de mim ali. Mesmo eu atuando na perspectiva psicológica de Carl Rogers, psicólogo humanista, no sentido educativo meu pensamento baseado no que trabalhei com as outras profissionais que vinham de Recursos Humanos era esse: a construção é com a pessoa, não é para vender serviços, impor pensamentos, levar positividade tóxica, aqui o humano precisa estar à frente. Fiz parceria com uma empresa de *software* em recrutamento e seleção e com algumas áreas de Recursos Humanos do país que se propuseram a colocar as pessoas em seus processos seletivos, havendo vagas em seus perfis. Aqui o sentido educativo do projeto, a sua intencionalidade, não era o de treinar, muito menos vender serviços. Era o de auxiliar as pessoas que se inscreveram a “reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 2021, p. 20). A partir desse diálogo houve pessoas que, na construção de seus currículos *vitae*, começaram a se olhar de outra forma e dizer que nunca tinham compreendido o porquê de estarem ali fazendo o que faziam, as suas qualidades mais do que técnicas, mas humanas.

Ali, caros educadores, aquelas pessoas estavam em vulnerabilidade. Aquelas pessoas eram oprimidas

(FREIRE, 2021) naquele momento, embora muitas não tivessem a consciência transitiva crítica (KRONBAUER, 2008) daquilo na forma que compreendo hoje - eu também não tinha. Eu, na parceria com as empresas, pensei que o olhar humano se sobreporia. Mas nem sempre. Elas usaram o projeto como marketing social (o jogo do ganha-ganha, já que o projeto era voluntário e não traria rendimentos nem lucro). O projeto durou de abril a julho de 2020. Atendemos 250 pessoas, o que equivaleu à cerca de 495 atendimentos. Dessas pessoas, atendi 210, as outras 40 foram distribuídas para mais quatro profissionais. As profissionais, cada uma dentro de sua forma, sua didática, seu modo de ser, sua epistemologia, atuaram nessa mesma intencionalidade, segundo os *feedbacks* que recebemos das pessoas participantes. Dessas 250 pessoas, 90% (225 pessoas) desejavam a recolocação no mercado de trabalho. Com essas pessoas construímos os seus novos objetivos profissionais e acompanhamo-las até a recolocação. Destas, até dezembro de 2021 cerca de 170 pessoas haviam conseguido se recolocar. Algumas não nos deram *feedbacks* e outras resolveram, após os atendimentos, tomar outros caminhos que identificaram como possíveis.

Desse modo, pensei nas questões centrais dessa mesa temática, sejam elas: O que aprendemos, enquanto pessoas e humanidade, com a recente pandemia da Covid-19? O que pode ou deveria mudar, enquanto humanidade e civilização, a partir das experiências em nível individual e coletivo? Qual é o papel da Educação na promoção dessas mudanças? E, na questão do título desta carta, é possível um diálogo entre profissionais e empresas, considerando a ética do ser humano? Não terei como responder todas essas perguntas, mas posso dizer que o que aprendi e vi é que podemos nos unir,

sim, formando um coletivo, deixando de lado a ética estritamente neoliberal para pensar no ser humano.

Mas a intencionalidade e o pensamento político no agir fez com que o projeto em conjunto durasse no máximo três meses, porque depois passou a não ser interessante para as empresas. A Educação em carreiras, que é o que aqui trago, é uma possibilidade de pensar o trabalho no seu sentido ontológico, para além da alienação (KIELING, 2008) à qual estamos submetidos na grande maioria das vezes. Mas precisamos realmente estar num coletivo para que a continuidade aconteça. Assim, o diálogo entre empresas e outros profissionais de diversas perspectivas epistemológicas é possível, mas sem a consciência ingênua de que muitas vezes são intencionalidades diferentes e “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2021, p. 19). E essa ética é uma que precisa acontecer na relação entre e com os participantes, não sendo uma possibilidade de transgredi-la (FREIRE, 2021).

Assim, finalizo esta carta pedindo para que reflitamos sobre os nossos processos educativos da orientação pedagógica, para quem a faz, e da orientação profissional também. Essa ética precisa estar presente em nós, pensada e repensada, construída e reconstruída. O respeito à autonomia do ser humano (FREIRE, 2021) é uma das bases para isso. E as tensões vão existir, mas quando as ações fogem da ética do ser humano, sendo inflexíveis e antagônicas, esse diálogo não é possível, infelizmente. Então, como torná-lo possível diante das nossas pessoas estudantes que buscam por trabalho, que buscam decidir com o que desejam atuar, com o Ensino Médio Técnico, o Ensino Profissional, o Ensino Superior?

Joseli Christine Mendonça Machado Quaresma

Referências

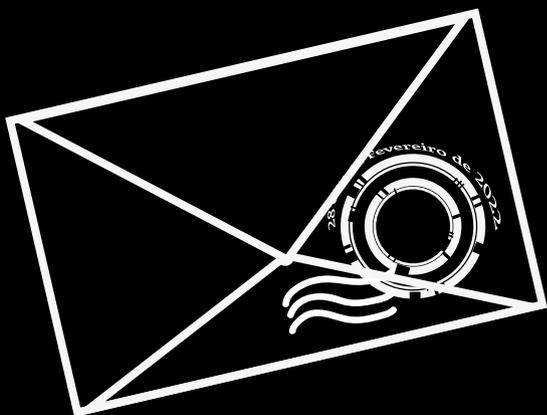
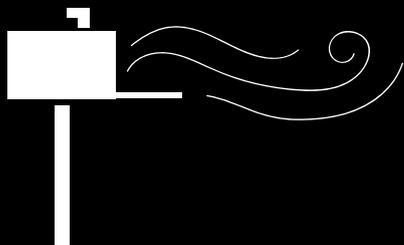
FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável (verbete, p. 374-378). *In.*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; KITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Autêntica: Minas, Gerais, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2021.

KIELING, José Fernando. Alienação (verbete, p. 49-54). *In.*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; KITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Autêntica: Minas, Gerais, 2008.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência transitiva crítica (verbete, p. 139-142). *In.*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; KITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Autêntica: Minas, Gerais, 2008.



A Educação e os interditados de ser: repectuações para novos tempos

Caxias do Sul, 31 de maio de 2022.

Caros(as) professores(as) e pesquisadores(as) em Educação!

Que privilégio poder endereçar-lhes esta carta e por meio dela dialogar com vocês sobre aqueles(as) que, mesmo antes da pandemia da Covid-19, se encontram “interditados de ser” (FREIRE, 2015) bem como convidá-los(as) para repactuarmos o nosso compromisso com uma Educação para todos.

No limiar de 2020, decretado pela Organização Mundial da Saúde o estado de pandemia, o Ministério da Educação homologou uma Resolução do Conselho Nacional de Educação que autorizou emergencialmente a adoção do ensino remoto em substituição às aulas presenciais na Educação Básica. Assim, entre 2020 e 2021 professores(as) precisaram adotar diferentes estratégias de ensino para continuar promovendo experiências de aprendizagem aos(às) estudantes, recorrendo, com frequência, a recursos e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Em alguma medida, todos(as) nós sabemos como essas mudanças intensas e aceleradas impactaram muito gestores(as), docentes, estudantes e famílias, contudo, com esta carta, convido-os(as) a olhar “como as populações mais vulneráveis estão vivenciando a pandemia, desvelando as questões raciais, de gênero e sociais que estão por trás de um discurso de que o vírus atinge a todos” (DE MELO MATTOS; GUIMARÃES; BASÍLIO, 2021, p. 15).

Dados apresentados em diferentes pesquisas sobre as repercussões da pandemia na Educação escolar (DE MELO MATTOS; GUIMARÃES; BASÍLIO, 2021; DOS REIS, 2021; PERINI; CIPRIANI, 2021) demonstram que os(as) estudantes negros(as) foram os(as) mais afetados(as) negativamente pelo aumento das desigualdades educacionais provocadas pela adoção do ensino remoto, fosse digital ou impresso. Apesar de os dados referenciarrem o contexto pandêmico, há indícios de que a escola apenas manteve a sua famigerada essência elitista e racista, desconsiderando, mais uma vez, o racismo estrutural que assola a sociedade brasileira.

Certamente não ignoro que a escola – pública, sobretudo – lutou com as armas que tinha e que instâncias superiores a envolveram nessa escolha, mas sei também que estas não se impuseram sobre o todo e é esse o ponto que me mobiliza para esta escrita.

Não é de hoje que o racismo limita as oportunidades de crianças e adolescentes negros(as) em diferentes contextos e espaços sociais, fazendo com que permaneçam *interditados de ser*. Segundo Dubet (2004, p. 542), “todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos” e que, além de (re)produzir desigualdades, ela os(as) discrimina e exclui.

Pode-se dizer que essa situação se relaciona com “três importantes conquistas semissatisfeitas vinculadas ao processo de conquista e efetivação do direito à Educação: a universalidade; a democratização; e a qualidade”, conforme sistematizei em estudo anterior (LEMONS, 2020, p. 108). Em relação à universalidade, em 2020 estudantes negros(as) e indígenas representavam o triplo de estudantes brancos(as) sem acesso à escola, mas anteriormente eram também esses(as) os(as) que menos conseguiam concluir a etapa do Ensino Fundamental

na idade recomendada, sendo a maioria em turmas de Aceleração de Estudos e Educação de Jovens e Adultos.

O mesmo se verifica em relação à democratização, pois “sob a égide da igualdade de direitos e de oportunidades, as desigualdades ficam escondidas e esquecidas” (LEMONS, 2020, p. 109). Para Bourdieu e Champagne (2001, p. 485), “a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”, e isso é perceptível quando se analisa como se dá a comunicação dos conhecimentos e dos saberes escolares aos(às) mais vulneráveis.

Por sua vez, “a avaliação da qualidade da Educação [...] permanece distanciada, inclusive, do que os textos legais trazem para o epicentro do processo educativo” (LEMONS, 2020, p. 114), como: a busca pela construção de uma sociedade justa, solidária, democrática e inclusiva; o respeito às diferentes manifestações artísticas e culturais; a reflexão; a crítica e o apreço pela diversidade.

Diante disso, não me parece razoável dizer que, em outros tempos, a escola preocupou-se com a questão étnico-racial manifestando no currículo e nas práticas pedagógicas princípios antirracistas, valorizando a identidade e a diversidade étnica e multicultural que a compõem, promovendo espaços de fala e escuta, participação e representação aos(às) estudantes negros(as), reconhecendo (em seus vieses jurídico e prático) a legislação étnico-racial, enfim, contribuindo com processos e práticas educativas nas quais a “leitura da palavra” caminhará ao lado da “leitura do mundo” (FREIRE, 2015).

Ao que parece, os *interditados de ser*, de Freire, e os *excluídos do interior*, de que falam Bourdieu e Champagne, são, ainda hoje, os mesmos cujas identidades

culturais são, não raras vezes, desprezadas pela escola e é em razão desse entendimento que considero urgente repactuarmos o nosso compromisso com uma Educação para todos, indiscutivelmente equânime, democrática e antirracista, para o tempo presente e para os vindouros. Desejo que sejamos capazes de assumir a deflagração de processos educativos de desalienação, “em que o ensinante desafia o educando a apreender o objeto ou o conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, [afinal], ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser” (FREIRE, 2015, p. 72).

Ao me despedir de vocês, lembro que efetivar a Educação das relações étnico-raciais, apesar de nada mais ser do que reconhecer o direito à Educação tal como está previsto na legislação educacional vigente, requer “mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Reconheço que o desafio é grande. “Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente virar o eco macio, envergonhado ou cínico do discurso dominante” (FREIRE, 2015, p. 55). E, ainda que eu esteja em processo de desconstrução racista, sou, como diz Freire (2015, p. 80), “gente que diminui mais e mais a distância entre o que diz e o que faz”, e espero muito que vocês também sejam!

Caroline Caldas Lemons

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DE MELO MATTOS, Michele Morgane; GUIMARÃES, Cristiane Suzart Cop; BASÍLIO, Priscila. A pandemia e a desigualdade no Brasil: O que a Educação tem a ver com isso?. **Sensos-e**, v. 8, n. 1, p. 12-21, 2021.

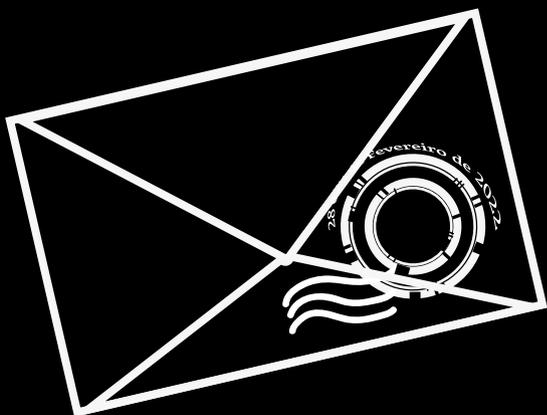
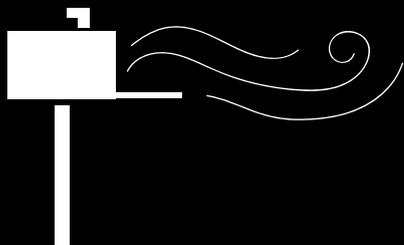
DOS REIS, Diego. Pandemia e desigualdades raciais na Educação brasileira: olhares crí(p)ticos. **SciELO Preprints**, 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LEMONS, Caroline Caldas. **Aprendizagem no cotidiano escolar: direitos, experiências e percepções discentes**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

PERINI, Erica Rezende; CIPRIANI, Flávia Marcele. Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil. **Cadernos de Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.



Educação acolhedora a partir dos detalhes do cotidiano

Lages, 06 de junho de 2022.

Queridos(as) professores(as) iniciantes,

Nosso estimado mestre Paulo Freire (1996) já dizia que “o mundo não é, está sendo”. E para nós, educadores e educadoras, a consciência dessa realidade é imprescindível, pois o trabalho que empenhamos envolve “as gentes”. Gentes que não têm manuais de instruções, gentes que são situadas geográfica, histórica e culturalmente.

A atual realidade educacional, atravessada pela pandemia da Covid-19, nos impulsiona a lembrar a necessidade de promovermos experiências pedagógicas que dialoguem com as culturas de nossos/as estudantes e a de que isso aconteça no sentido de dar ouvidos a seus anseios e necessidades, valorizando as rupturas do cotidiano escolar.

O que proponho aqui é que possamos ser garimpeiros e garimpeiras do que se passa no dia a dia da escola, o qual, por sua vez, é recheado de inúmeros detalhes que passam despercebidos por observadores mais apressados, mas que somados vão constituindo a trama que é o fazer e o viver escolar.

Há alguns aspectos cotidianos que só podem ser percebidos quando nos dispomos a olhar além do óbvio, do que está dito e explícito. Detalhes que nos impulsionam a abrir mão de olhares e determinações ingênuas para nos aventurarmos a buscar porquês e explicações. Essa postura denota um fazer de pesquisador que, insatisfeito

com o aparente, com o que está posto, sai a desbravar novas razões que fundamentem as relações travadas no espaço escolar e suas consequências.

Nesse sentido, o cotidiano suscita debate, discussão, pesquisa, busca de suas lógicas e intencionalidades. É no cotidiano que a vida acontece e, no caso da escola, variadas relações são estabelecidas. Ora, a pesquisa educacional já superou há muito tempo a ideia de que o espaço escolar é lugar de meras transmissões. A defesa da escola como espaço público de vivências e interações já não pode mais ser desprezada. Escola é, sim, espaço de vida e, quando assim concebemos, é preciso lançar interrogações acerca de que tipo de vida esse espaço tem gerado. Seria uma vida apagada? Uma que o poeta expressou declarando: “De uma gente [...] que não vive, apenas aguenta” (NASCIMENTO; BRANT, 1978). Ou uma vida vivida, plena, colorida, envolta de sabores? Que sentimentos o cotidiano escolar provoca? Que mazelas estão escondidas nos detalhes ocultos aos olhos apressados no cotidiano escolar? E quanta pressa é imposta aos atores escolares! Currículos a cumprir, tarefas a fazer, trabalho em várias escolas para complementar a renda, carga horária excessiva...

Entretanto nem sempre os olhos estão somente apressados, por vezes podem estar míopes. E em uma situação de miopia as minúcias do cotidiano não são vistas. Os atores olham, mas não veem. Para de fato ver o cotidiano escolar é necessário garimpar, perscrutar a profundidade da realidade para, tal qual o garimpeiro com sua bateia, vislumbrar o reluzir dos metais preciosos.

E quanta preciosidade há no dia a dia escolar! Pensá-lo para além da mera transmissão de conceitos nos leva a percebê-lo como lugar de interações, convivência (viver junto), construção de amizades/parcerias, para

aprender com os outros, dividir, desenvolvendo empatia, viver em sociedade. Todo esse processo traz sentido à existência, por isso é preciso salientar que o cotidiano escolar não se dá apenas na sala de aula, mas também na sala dos professores, no recreio, nas negociações de sentido entre estudantes, entre estudantes e professores e até mesmo entre os próprios docentes.

Lembro-me muito bem de um balcão no qual me impulsionei a observar e refletir acerca do cotidiano. Na ocasião eu estava no início de carreira, trabalhando em uma escola de periferia urbana. A unidade escolar possuía muitos estudantes, o que fazia com que a sala dos professores fosse habitada por muitos colegas. Em virtude disso, muitas vezes faltavam cadeiras para que todos pudessem sentar-se, então eu me sentava em um balcão que ali ficava. Foi ocupando aquele espaço que comecei a observar as interações entre meus colegas, percebendo os conflitos que emergem do cotidiano, suas significações e suas resoluções.

Nesse sentido, Stecanela (2009, p. 66) afirma que, ao vislumbrarmos os detalhes do mundo, inicialmente a visão é nebulosa, com pouca nitidez, pois o mundo “se mostra de cabeça para baixo”. Em virtude disso, segundo a autora, é necessário um permanente desembaçar de lentes e uma “vigilância constante para evitar os ‘enquadramentos’ e para proporcionar ver e mostrar o que é observado na realidade investigada” (STECANELA, 2009, p. 66).

Dessa forma, poderemos “produzir conhecimento através de pequenos achados do cotidiano” (PAIS, 2013, p. 113). José Machado Pais (2015, p. 42) também assevera acerca da questão da visão, quando afirma que “o olhar sociológico reivindica um outro modo de ver”, diferentemente do olhar comum, que, segundo o autor, “evita

a miséria que o rodeia, até para se precaver de qualquer sentimento de culpabilidade”. Assim, imaginação e olhar sociológicos corroboram o garimpo da realidade, e, nessa perspectiva, até mesmo uma pepita de ouro do cotidiano é relevante para análise e interpretação daquele que se arrisca a estudá-lo.

É nessa dinâmica do ir e vir, do macro para o micro, da cultura que influencia o indivíduo e do indivíduo que intervém na cultura, que a vida se dá. É percebendo as nuances dos detalhes que podemos ter um retrato do todo. Afinal, o todo é composto por uma diversa trama de particularidades, de sujeitos históricos que interagem e, ao interagir, marcam a história. Segundo Pais (2015), é num intercâmbio de olhares que se fundamenta a interação entre os indivíduos. O autor declara que “pelo modo como olho o outro, revelo-me a mim próprio. O olhar não pode sacar sem dar, ao mesmo tempo” (PAIS, 2015, p. 43).

A existência de um sujeito interfere na existência de outros sujeitos. Desse modo, o garimpeiro do cotidiano deve estar ciente de que seu olhar atento também afeta os atores sociais que lá estão a viver suas realidades.

Assim, por mais irrelevante que pareça aos olhos do senso comum, o cotidiano está permeado de pistas que levam a compreender a realidade social. Há, sim, significados e significantes que se movem entre as maneiras de ser e estar dos atores sociais. Entretanto é preciso asseverar que nem tudo está dado. Há ritmos a serem desvendados na vida que acontece no cotidiano, os quais provocam danças rotineiras, mas também danças de rupturas. Portanto cotidiano é caminho, é trajeto, é instrumento, é alavanca, é a bateia com a qual vocês, professora e professor, poderão desvelar o que está latente nas relações entre os atores sociais e, a partir daí,

promover uma Educação que acolha essa geração de estudantes que tiveram suas trajetórias escolares invadidas por uma pandemia.

Jourdan Linder-Silva

Referências

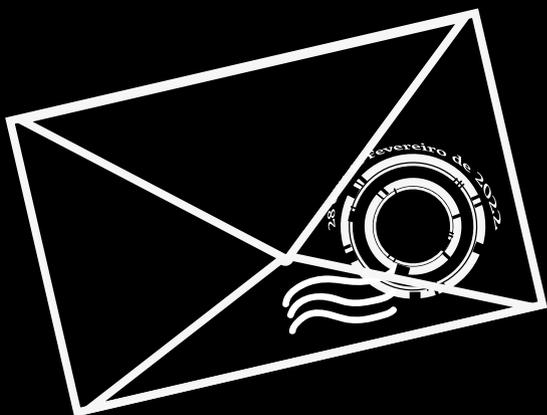
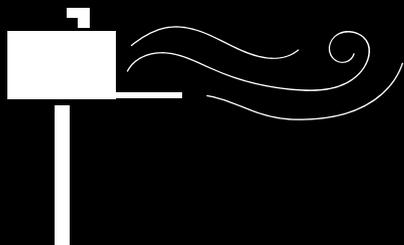
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NASCIMENTO, Milton Silva Campos do; BRANT, Fernando. Maria, Maria. **Letras**, Belo Horizonte, 1978. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47431/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, v. 1, n. 1, p. 107-128, 2013.

PAIS, José Machado. Deambulações Cotidianas: a Emergência de um Método na Observação dos Sem-teto. **Estudos de Sociologia: revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco**, v. 1, p. 35-72, 2015.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, 2009.



Interdisciplinaridade: carta pedagógica aos estudantes

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Queridos(as) estudantes, como vocês estão?

Recorremos a esta modalidade comunicativa, a carta pedagógica, para reforçar nossos encontros, reanimar os diálogos e estimular a relação de ensino e aprendizagem que ocorre neste primeiro semestre de 2022, período em que ainda vivemos os efeitos da pandemia da Covid-19. Por conta disso, ensaiamos o retorno à presencialidade e experimentamos novamente o gosto da proximidade física, sem que isso desfaça o receio quanto ao vírus, embora estejamos imunizados.

Nos encontros presenciais debatemos diversas questões educacionais e suas perspectivas na contemporaneidade. Sabidamente, em virtude do tempo e da proposta das disciplinas, muitas questões ficaram fora da discussão, por isso recorremos a esta forma de contato extracurricular para falar de um tema bastante pertinente em termos de concepção e proposta pedagógica: a *interdisciplinaridade*, de cuja abordagem histórico-conceitual gostamos muito. Ivani Catarina Arantes Fazenda, uma pesquisadora e estudiosa brasileira sobre o tema, apresenta alguns registros históricos interessantes em seus textos, como *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (2003), de cujas algumas ideias nos apropriamos para este diálogo.

Segundo a autora, os primeiros registros de que temos notícia sobre *interdisciplinaridade* certificam que Georges Gusdorf, filósofo francês genial, apresentou à

UNESCO, em 1961, um projeto interdisciplinar para as Ciências Humanas. A ideia central do projeto era orientar as ciências para que estas atuassem na convergência pela unidade humana, por meio de uma categoria mobilizadora chamada *totalidade*, escolhida para identificar a aproximação teórica entre as ciências humanas. A proposta foi patrocinada pela UNESCO e o projeto foi publicado em 1968. Nesse período o movimento interdisciplinar já havia se insurgido na Europa, intensificava-se na França e na Itália e, junto ao movimento estudantil, reivindicava um novo estatuto de universidade e escola. Cabe ressaltar que a interdisciplinaridade nasceu em oposição à alienação das instituições de ensino quanto às barreiras entre disciplinas para, então, promover um conhecimento mais integrado em que a Educação fragmentada cederia espaço ao diálogo e à inter-relação entre disciplinas e ciências.

Nesses termos, a interdisciplinaridade surge para se contrapor a toda e qualquer proposta de ensino e/ou conhecimento que leve o aprendiz a uma única e restrita direção (FAZENDA, 2003). A limitação do olhar é também o obstáculo que impede o diálogo entre as disciplinas, ao que Hilton Japiassu chamou de *patologia do saber*, uma expressão conceitual que integra seus estudos sobre o tema e, em forma de analogia, seria indicada como remédio capaz de amenizar os efeitos da doença, isto é, a falta de consciência, a incompreensão de si, do outro, do mundo, com a qual somos confrontados por conta de uma série de problemas, principalmente relacionais.

Assim, a expressão *patologia do saber*, que compõe o título da primeira publicação no Brasil de *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976), de Hilton Japiassu, apresenta coerência quando confere forma ao debate sobre interdisciplinaridade em um tríptico protesto:

a) contra um saber fragmentado; b) contra a esquizofrenia intelectual (uma universidade compartimentada, uma sociedade alienante, limitadora e castradora das potencialidades, capacidades e aspirações mais vitais dos seres humanos); c) contra o conformismo das situações provenientes das ideias pré-concebidas e impostas. (JAPIASSU, 1976, p. 43)

As premissas que encaminharam os estudos interdisciplinares apontam que a especialização das disciplinas científicas compreendidas no paradigma newtoniano-cartesiano produziu a fragmentação do horizonte epistemológico. A busca do conhecimento, nesse sentido, é representada pela especialização disciplinar, ou seja, o homem querendo conhecer, cada vez mais, o objeto, porém se esquecendo de si próprio, fato que torna essa perspectiva cega e ineficaz para a compreensão da complexidade dos problemas contemporâneos, socioambientais, econômicos, políticos, entre outros.

Em Gusdorf (1976) encontra-se a assertiva de que a patologia contemporânea do saber talvez não seja apenas uma doença de saber, mas uma doença individual e coletiva da civilização. A assertiva, na forma de conhecimento, é explicitada por George Gusdorf (1976, p. 15) no prefácio da obra de Japiassu: “Chegou o momento de uma nova epistemologia, que não seria mais somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, [...] os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade para procurarem em comum a restauração das significações humanas do conhecimento”.

Essas discussões, caros estudantes, vêm ocorrendo desde meados do século XX, quando as questões sobre interdisciplinaridade começaram a ser levantadas, a forma de estruturação disciplinar passava a ser contestada e, conseqüentemente, as críticas à pedagogia e à política educacional vigente surgiram. A visão que se insurgia

nas primeiras reflexões acerca da interdisciplinaridade era de ordem epistemológica, paradigmática e metodológica. Desde então esse tema vem sendo debatido em todas as áreas do conhecimento.

A partir disso, muitos pensadores passaram a defender a ideia de que não existem realidades independentes de outros planos da existência humana como não existem fenômenos isolados, ao contrário: as partes devem servir para auxiliar a visão do todo. Os temas e os fatos sociais devem ser analisados a partir de sua totalidade, como um sistema uno, e ser vistos uns em relação aos outros (FAZENDA, 2003). Aqui, no Brasil, os primeiros estudos e pesquisas significativos sobre a interdisciplinaridade tiveram início na década de 1970, com Hilton Japiassu, seguidor de Georges Gusdorf. E no encaixo de Japiassu vem Ivani Fazenda.

Esses pesquisadores, portanto, trouxeram ao Brasil os principais questionamentos a respeito da temática e seus conceitos. Fizeram uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares, baseada em experiências contextualizadas no tempo e no espaço, realizadas no país e no mundo. Por isso pensamos que o contexto pandêmico e pós-pandêmico nos leva à compreensão interdisciplinar no sentido *epistemológico, paradigmático e metodológico* (FAZENDA, 2003), possibilitando uma atuação mais competente em contextos disruptivos. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar não atende apenas uma situação circunstancial, mas constitui-se em um fundamento que dá sentido à própria vida ao interligar suas múltiplas dimensões.

Portanto a concepção interdisciplinar torna-se fundamental como princípio orientador de ações em prol de uma sociedade consciente, numa pauta de solidariedade, diálogo, paz e fortalecimento de relações construtivas.

Com base na interdisciplinaridade, é possível conduzir práticas e modos de vida sustentáveis, o que implica, entre outras competências, aprender a ser e conviver, descobrir quais capacidades e habilidades individuais e globais necessitam de atenção e trabalho colaborativo (VEGA; BOER, 2020).

Diante do paradigma vigente, do contexto tecnológico, globalizado e pandêmico/pós-pandêmico, a experiência sinaliza para a necessidade de promover o encontro de saberes, e possibilidades para a criação de novos saberes. Por isso, estimados estudantes, a atitude do profissional é um dos principais elementos da fortaleza que representa a interdisciplinaridade no processo educacional. Por fim, deixamos um questionamento a vocês: Onde estão os maiores desafios para atuação em perspectiva interdisciplinar? Conforme sinalização de estudiosos, e segundo uma concepção por nós compartilhada, a interdisciplinaridade faz referência à própria vida, e isso começa pelo autoconhecimento, pela identificação de limites e potencialidades, pela valorização alheia, pela criação de projetos conectados e, especialmente, pelo reconhecimento da história.

Dessa forma, questões que implicam postura, atitude profissional e abertura ao diálogo são fatores fundamentais na elaboração e na implementação de projetos e ações em perspectivas interdisciplinares. Para tanto, a libertação de velhos hábitos é uma atitude altamente recomendável, visto que novos espaços, outras formas de relacionamento, trabalho e vida serão bem mais viáveis para a concretização da felicidade humana, pois é muito provável que o trabalho interdisciplinar oportunize maior realização e alegria compartilhada.

Assim, queridos estudantes, vamos finalizando esta escrita, mas deixamos um convite a todos: exercitemos

nossas capacidades de generosidade consigo e com os outros respeitando a vida humana, animal e vegetal como um todo. Sejam solidários, cooperativos, felizes e dispostos a dialogar, pois esses pressupostos são fundamentos básicos à interdisciplinaridade.

O assunto que trouxemos ao debate é complexo, mas esperamos tê-lo sensibilizado para as continuidades no diálogo e nas interações individuais e coletivas que esta carta poderá provocar.

*Antonio Paulo Valim Vega
Geraldo Antônio da Rosa
Nilda Stecanela*

Referências

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

VEGA, A. P. V; BOER, N. Educação para a sustentabilidade: Identidade e perspectivas. *In: OLIVEIRA, T. D. (Org.) Debates plurais*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

Você é um simulacro?

Caxias do Sul, 02 de junho de 2022.

Queridos(as) participantes, como vocês estão?

O ser humano faz classificações da sua realidade e busca construir modelos para o que apreende do mundo por uma necessidade ontológica de se sentir seguro. Talvez esse seja um dos motivos que levou Platão e Sócrates a buscar um ideal de perfeição para o homem. A obra, mais abaixo reproduzida, do pintor Raffaello, que faz parte do Museu do Vaticano, mostra a relação entre os dois filósofos gregos, sendo que Aristóteles estudou na academia de Platão a partir de 367 a.C. (OS PENSADORES, 1996, p. 6).

Figura 1 – Scuola di Atene.



Fonte: Museu do Vaticano

Lanuti e Mantoan (2018) entendem que o pensamento platônico e aristotélico inseriu-se na sociedade ao longo do tempo, influenciando o modo como essa sociedade agrupa as pessoas segundo suas características e promove juízo de valor sobre elas. A escultura de Laocoonte ilustra tal pensamento do homem-modelo, dos ideais de beleza gregos, desse homem que é forte e preparado para a guerra e tem como valores a honra e a dignidade, sendo símbolo de perfeição.

Figura 2 - Laocoonte.



Fonte: Museu do Vaticano (início do século I a.C.)

Em antonímia ao homem-modelo, o conceito de simulacro se insere nessa perspectiva: o homem que não é perfeito é simulacro (LANUTI; MANTOAN, 2018). A partir da Arte, o conceito de simulacro remete ao que parece, mas não é. Por exemplo, uma pintura que parece uma foto ou uma escultura que na verdade é um homem pintado são entendidas como simulacros. Ao nos apropriarmos dessa concepção artística e pensarmos por meio dela percebemos que a sociedade grega dividia a

humanidade em dois grandes grupos: das pessoas perfeitas e daquelas que “não são gente”, só aparentam ser.

Alexa Meade (2021), artista plástica estadunidense, consegue criar ilusionismos em suas obras pela maneira inusitada de produção de seus quadros, partindo da pintura de objetos e corpos reais – à semelhança do que seriam se apenas reproduções plásticas em tela – e fotografando-os quando prontos. Assim procedendo, ela não apenas dá a sensação bidimensional àquilo que, em realidade, é tridimensional, mas aguça a análise estética de quem aprecia sua obra, que se consubstancia ao apreciador como uma alegoria do mundo e uma proposta diferente de absorvê-lo e com ele interagir. Da mesma maneira que uma obra de Meade pode iludir sua percepção visual, se percebermos as pessoas da ótica de Platão e Aristóteles elas poderiam estar sendo compreendidas de forma errada: não são “pessoas de verdade”, são simulacros.

Figura 3 – Alexa Meade.



Fonte: Living Paintings (2016)

Baptista (2015, p. 20) corrobora com a existência desses dois grandes agrupamentos, pessoas idealizadas e simulacros, no imaginário coletivo, explorando a expressão italiana “*Attento ai segnalati!*”, ou, na tradução do autor: “Esteja atento com aqueles que são marcados!”. Dessa perspectiva, o diferente deveria ser temido e evitado, ou excluído, porque traz consigo algum tipo de “maldição”, ou pelo menos inferioridade.

Skliar (2015) reflete sobre essa classificação incoerente de indivíduos na Educação ao avaliar os casos dos professores angustiados que alegam não ter formação suficiente para trabalhar com o público do AEE (Atendimento Educacional Especializado) – uma fala que denuncia o quanto estes se sentem incompetentes diante do diferente. Ou seja, para aqueles professores era como se um simples curso pudesse desvendar todos os enigmas existentes no mundo holístico de uma pessoa que foi acometida por cegueira ou surdez, por exemplo. Porém, em suas palavras: “Mais que ‘estar preparado’, no sentido de ‘antecipado’ a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros” (SKLIAR, 2015, p. 22).

Também na escola há quem sinta necessidade de focar a Educação no grupo discente, ou na metodologia, ou no professor. Mas por que seria preciso focar o ensino em algo ou alguém? Não podemos todos construir experiências juntos? Respostas a tais questões são possíveis a partir de Freire ou Deleuze. Ou seja, uma pedagogia freiriana entenderia que:

A Educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da Educação

libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (SHOR; FREIRE, 2021, p. 62).

Em outros termos, o ensino não precisa ter foco, pois todos num processo de ensino e aprendizagem, alunos ou professores, são importantes nesse processo que é, também, permanente – todos podem viver as experiências educativas à sua maneira, sendo igualmente beneficiados por elas.

Já Lanuti e Mantoan (2018) aprofundam tais questões em Deleuze, apontando saídas conforme a *filosofia da diferença*, para a qual todos somos simulacros. Aquela filosofia não apoia a ideia de diversidade, porque na diversidade há categorias. Como a pandemia de Covid-19, que reafirmou nossas diferenças: para alguns o vírus era letal, para outros, assintomático, e mesmo os que tinham sintomas não os tinham iguais aos demais, diferentes órgãos eram afetados, dependendo da pessoa, ainda em outros a pandemia gerou ou piorou depressões e crises de ansiedade. Isso destacou a impossibilidade de criarmos um único modelo idealizado de ser humano. Dessa forma, inclui-se os hoje chamados deficientes, negros, indígenas, mulheres, homossexuais, religiosos e demais pessoas que costumam ser rotuladas em um único grupo no qual basta *ser humano* e, então, é possível perceber que a segurança tão almejada não vem de modelos impostos, mas da certeza de que todos serão respeitados por serem únicos e diferentes.

Somos todos simulacros.

Figura 4 - In the mirror.



Fonte: Meade (2021)

Atenciosamente,

Patrícia Bado Auler Klohn

Thiago Guagliardo Klohn

Referências

MEADE, A. **In the mirror**. Alexa Meade Art. 2021. Disponível em: <https://www.alexameade.com/portraits>. Acesso em: 28 abr. 2021.

OS PENSADORES. **Aristóteles**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Revista de Educación Inclusiva**, Chile, p. 119-129, 2018. Disponível em: <https://www.academica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LIVING PAINTINGS: Artist Reel. David Branson. Alexa Meade Art. 2016 (1min44). Disponível em: <https://youtu.be/GajmRRBt6Xk>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MUSEI VATICANI. **Laocoonte e seus filhos**: Agesandro, Atenodoro e Polidoro. Athanodoros e Polydoros. Itália, início do século I a.C.. Disponível em: <https://www.museivaticani.va/>

content/museivaticani/it/collezioni/musei/museo-pio-clementino/Cortile-Ottagono/laocconte.html. Acesso em: 27 abr. 2021.

MUSEI VATICANI. **Scuola di Atene**. Raffaello. Disponível em: <https://www.museivaticani.va/content/museivaticani/it/collezioni/musei/stanze-di-raffaello/stanza-della-segnatura/scuola-di-atene.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Tradução de: Fear and daring: the daily life of the teacher.

SKLIAR, C. **Incluir as diferenças?** Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Revista Artes de Educar. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11724>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Educação, pandemia(s) e tecnologias.
Que palavras vêm à mente?

28 e 29 de Fevereiro de 2022



Carta introdutória à seção Educação, pandemia(s) e tecnologias

Querido leitor! Querida leitora!

A você, nossa saudação afetuosa; e aos autores das seis cartas pedagógicas que aqui compartilhamos, nossa gratidão! Esses autores aceitaram de corações abertos nossa proposta de acolher depoimentos que dialogassem com os movimentos e as transformações que surgiram durante a pandemia da Covid-19 e descrevessem a construção das redes de apoio que se fizeram necessárias para a manutenção de atividades escolares com a mediação de tecnologias digitais.

Segundo Mattar (2020), o período pandêmico nos desafiou a tomar decisões rápidas e pensar em soluções para situações que nos eram totalmente desconhecidas. Nesse período inúmeros protocolos foram adotados para proteger todos do temido vírus e muitas vezes se disse que os professores estavam se reinventando. Ousamos, porém, pensar que não se trata de reinvenção, mas de reconfiguração, em que o compromisso com a prática docente e o ensino extrapolou o espaço físico da sala de aula como a conhecíamos e, mesmo estando separados geograficamente, nos vimos às voltas procurando outras formas de manter vínculos com nossos colegas professores e nossos estudantes.

E assim, graças à tecnologia móvel e à utilização de plataformas digitais de comunicação e Educação, foi possível manter não apenas as atividades escolares, mas também as atividades econômicas e administrativas pelo mundo afora, instalando-se uma alternativa de ensino e

trabalho para professores e gestores que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial.

O que não se previu, porém, é que essas atividades persistiriam durante tanto tempo. Com isso, a existência de lacunas sociais e econômicas que limitam a possibilidade de acesso às tecnologias se tornou mais evidente. Como alcançar aqueles que não tinham o acesso tecnológico?

Não há como negar que nossas vivências nesse período deixaram os mais diversos tipos de marcas em todos nós, e, diante da opção pelo ensino remoto emergencial, algumas marcas vieram para o bem, segundo Santos (2022), pois permitiram a emergência de novas e boas dinâmicas curriculares, inovações nas nossas rotinas de estudo e encontros afetuosos – muitas vezes mediados pelas nossas *webcams*.

E é nesse contexto que te convidamos, caro leitor, cara leitora, a mergulhar conosco nos afetos e nas aprendizagens que permeiam os depoimentos dos autores que aderiram à nossa proposta. Seja bem-vindo, bem-vinda, a estas cartas recheadas de memórias, engajamento com o fazer docente, pensamento crítico, sabedoria e sensibilidade.

Um abraço afetuosos!

Cristina Maria Pescador

André Lunardi Steiner

Mara Fabiane Reis Gomes

Maria Fernanda Rodriguez Icasuriaga

Referências

MATTAR, João. Prefácio. In: LOUREIRO, Ana Claudia; FILATRO, Andrea (orgs.) **Novos produtos e serviços na Educação 5.0**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

SANTOS, Edméa. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

Recomeçar

Brejo Santo, 06 de junho de 2022.

Caros professores, paz e bem!

Escrevo-vos com a alegria de quem vê os primeiros raios de sol depois de uma noite escura!

A escuridão da desesperança começa a se dissipar, trazendo aos nossos corações as luzes da possibilidade do recomeço. Freire (2014, p. 70) nos lembra que “A esperança faz parte da natureza humana”. Eu acredito que é essa capacidade de “esperançar” que nos impele a enfrentar os desafios sem permitir que o desânimo nos paralise.

Recordo-me como hoje do dia 18 de março, quando subitamente tivemos que fechar as escolas em virtude da pandemia da Covid-19, que ameaçava a vida e trazia à população uma penumbra de medos e incertezas, um acontecimento que ficará marcado na história da humanidade. Quanto tempo aquela paralisação duraria? Quanto tempo teríamos que ficar distantes dos alunos? Esses questionamentos, dentre outros, nos tiravam o sono, mas nunca a esperança. Imaginávamos que tempos muito difíceis viriam pela frente, mas não poderíamos mensurar o quanto!

Escolas fechadas, crianças e professores em casa, reféns de um isolamento cruel, porém necessário, já que o distanciamento era a medida mais eficaz para nos mantermos protegidos. E passamos a ter medo uns dos outros...

Diante da suspensão das aulas presenciais ocasionada pelo agravamento da pandemia fomos impelidos a buscar novas estratégias e reinventar a escola, agora não mais na modalidade presencial, mas por meio do ensino remoto, única forma viável de chegar aos alunos.

Essa modalidade de ensino é caracterizada, segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 8), como uma “modalidade de ensino” com “distanciamento geográfico de professores e alunos” adotada por instituições educacionais do mundo todo em função das restrições impostas pela Covid-19.

Essa adesão, no entanto, escancarou o grande despreparo de um grande número de profissionais em relação à utilização dos recursos tecnológicos e digitais. Embora há tempos urgisse a necessidade de e até o incentivo para que os professores fizessem uso de aplicativos, *softwares* e plataformas que contribuíssem para um maior envolvimento dos alunos e favorecesse a aprendizagem nesse mundo tecnológico, sua utilização ainda representava iniciativas muito tímidas, seja pela falta desses recursos nas escolas, pela falta de preparo dos docentes ou até mesmo pela dificuldade de aceitar que o processo educativo deve evoluir com a humanidade e adequar-se a cada momento histórico.

Em um cenário de obscuridade, tivemos que nos reinventar em tempo recorde, aprendendo a gravar videoaulas, acessar plataformas de ensino e apropriar-nos de aplicativos diversos para que as aulas tivessem o mínimo de qualidade.

As fragilidades em relação ao uso dos recursos tecnológicos e digitais representaram, a princípio, um grande obstáculo, causando resistência por parte de alguns, receio por parte de outros, mas também aceitação e solidariedade por parte dos que se aventuraram a

abrir caminhos e mostrar que algo é possível quando a necessidade se alia à vontade. Freire (2014, p. 68) afirma que “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. E faz parte da “boniteza” de nossa profissão essa necessidade de aprender sempre.

Aos poucos as dificuldades e as resistências foram dando lugar a uma grande rede de colaboração no sentido de construir e socializar saberes e estratégias que tornassem possível a continuidade do processo. Foi bonito de se ver a colaboração entre professores, professores e alunos, professores e formadores, as trocas de experiências e possibilidades no intuito de superar a distância entre os alunos e a escola. Para Freire (2014, p. 70), “A esperança de que professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.”

A pandemia, pela força da necessidade, trouxe à luz muitas possibilidades de inovação. Porém essas possibilidades não chegaram a todos de igual forma, como consequência das desigualdades sociais e econômicas em nosso país. Enquanto alguns tiveram a oportunidade de interagir e aprender por meio de redes sociais, grupos e plataformas, um número considerável de estudantes ficou à margem do processo, recebendo apenas atividades impressas para serem realizadas com suas famílias, muitas das quais sem a mínima condição de realizar um acompanhamento de qualidade. É lamentável constatar o quanto a desigualdade foi ampliada nesse período. Constatamos ainda pela pandemia que a desigualdade tecnológica e de acesso constitui um forte fator de exclusão.

Como garantir a inclusão digital em um país tão desigual? A Base Nacional Comum Curricular traz,

como uma das competências gerais a ser desenvolvida na Educação Básica,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Nessa perspectiva, o uso competente das tecnologias constitui uma urgente necessidade no cotidiano escolar. O aluno precisa ter acesso, enquanto o docente, como mediador no processo de construção do conhecimento e mobilizador de aprendizagens, carece estar inserido nessa cultura.

O uso de tecnologias digitais de modo crítico e consciente representa grandes possibilidades de práticas sociais e educativas geradoras de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades específicas ligadas à formação do ser, e de novas formas de conhecer e viver.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas". Nesse contexto, compreender a visão epistemológica através da qual acontece a interação com os recursos digitais constitui fator determinante na construção do conhecimento mediado pela tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 60)

Os recursos tecnológicos disponíveis podem tornar a escola um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. A tecnologia, no entanto, por si só não trará resultados, pois é necessário saber fazer uso dela e aproveitar toda a riqueza que ela pode proporcionar.

Depois das experiências vivenciadas com o ensino remoto e o ensino híbrido, a escola de antes da pandemia talvez não tenha mais espaço, pois muitas verdades tiveram que ser desconstruídas e outras possibilidades ganharam espaço. Os docentes precisaram reconhecer, mesmo que forçosamente, que a sala de aula é apenas mais um espaço de aprendizagem, reflexão e sistematização do conhecimento, mas essa aprendizagem acontece em espaços diversos, e à escola cabe provocar e orientar os estudantes nesse processo de busca, descobertas e construção ativa e com significados, aproveitando suas vivências, suas experiências e seu contexto.

É necessária uma Educação que vá além das disciplinas, que transforme vidas e ajude a pensar e construir sentidos. E para ter uma Educação mais emancipadora é essencial a criação de boas políticas públicas e uma formação consistente que contemple o fortalecimento da autonomia e desperte o senso crítico de docentes e alunos.

Muito temos aprendido nos últimos tempos e continuaremos aprendendo, desde que nos coloquemos em atitude de abertura às mudanças e assumamos o compromisso de uma Educação transformadora.

Nos encontraremos na caminhada...

Abraços com sabor de esperança.

Francisco Jucelio dos Santos

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER Eliane. Por um novo conceito e paradigma de Educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, e. 63438, 2020.

Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD): precisamos falar sobre isso!—contribuindo para a visibilidade, apesar da pandemia

Caxias do Sul, 06 de junho de 2022.

Caro(a) leitor(a),

No final do ano de 2020 recebi um telefonema de uma mãe de um filho identificado com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), que falava em nome de um pequeno grupo de mães, buscando apoio para falar sobre a temática, pouco conhecida na comunidade escolar. Fiquei pessoalmente tocada com o relato daquele grupo, sobre o sofrimento e a impotência diante do desconhecimento sobre AH/SD, tanto das famílias quanto da escola e da sociedade. “Nós e os nossos filhos somos invisíveis”, disse-me a mãe que falara pelo grupo.

Como não ouvir? Como não se sentir tocada por um relato tão sincero e sofrido?

O Ministério da Educação define que “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2008, p. 15), e, ainda, que tais alunos “apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

A Organização Mundial da Saúde estima que entre 3,5% e 5% da população geral seja de AH/SD, com base nos testes de QI. No entanto, “A literatura aponta que

15% a 20% da população apresentam alguma habilidade acima da média” (FADERS, 2020, p. 19).

Ao procurarmos a palavra “invisível” no dicionário encontraremos como definição “Que não se vê, não se pode ver”. Ora, como pode a sociedade e, mais, a escola não ver tais alunos? O que os torna invisíveis? No relato das mães, que se juntaram pelo objetivo de buscar uma sociedade mais ciente da existência e das necessidades das pessoas AH/SD, o principal fator é a falta de conhecimento. “Precisamos falar sobre isso, as pessoas precisam saber o que é uma pessoa AH/SD e como proporcionar as condições para que se desenvolvam”, disse-me a mãe.

Assim surgiu, no ano de 2021, o projeto de extensão “Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) – Precisamos falar sobre isso!” no campus Caxias do Sul do IFRS. Submeti o projeto ao edital institucional de Auxílio a Ações de Extensão, coordenando uma equipe com mais quatro servidoras. Juntaram-se a nós mais uma bolsista e uma voluntária, ambas estudantes do curso técnico integrado ao Ensino Médio. O projeto visava informar a comunidade sobre o que é AH/SD; promover um espaço de escuta dos atores envolvidos no atendimento e na formação dos estudantes AH/SD (estudantes, familiares, professores e profissionais da Educação); discutir possibilidades de estratégias de formação para os estudantes AH/SD; e contribuir para a formação dos profissionais de Educação.

Um grande desafio, além dos objetivos, estava posto: a realização das atividades deveria ocorrer de forma remota, em virtude da pandemia da Covid-19. Durante sete meses foram realizadas *lives* mensais (disponíveis no canal do *YouTube* do campus), cujos temas envolveram: *AH/SD: o que é isso, afinal?; Minha criança é diferente: e agora?; O olhar do professor para AH/SD: práticas possíveis; Desafios e conquistas de quem é AH/SD: somos visíveis; Fa-*

mília e AH/SD: construindo relações seguras; AH/SD: a união faz a força. As lives somam mais de 1.200 visualizações.

Ainda visando informar o público, foi criado um perfil no *Instagram* (@ahsd_projeto_ifrs_cxs), com postagens semanais, que no momento em que escrevo esta carta contém 50 publicações e 234 seguidores. Foi também por meio desse perfil que a presidente da Frente Parlamentar para Políticas Públicas para estudantes AH/SD do município de Caxias do Sul entrou em contato conosco para conhecer o projeto. A bolsista do projeto produziu para a Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão realizada no campus um vídeo de três minutos (disponível no *Facebook*) que conta com mais de 1.500 visualizações.

Como forma de contribuir para a prática dos professores, foram impressas mil cartilhas com o “Compêndio com estratégias curriculares para identificação e atendimento ao aluno com AH/SD”, produzido por Bruno (2020), distribuídas para 270 escolas públicas da rede municipal, estadual e federal da região.

Durante toda a edição do projeto a equipe manteve diálogo constante com as mães demandantes do projeto e os representantes da Frente Parlamentar para Políticas Públicas para estudantes AH/SD, o que permitiu o constante *feedback* sobre o impacto positivo das ações junto à comunidade. Aos poucos estávamos conseguindo fazer chegar informação à comunidade.

Preciso destacar o papel fundamental das estudantes, bolsista e voluntária, para a realização das ações e o alcance dos objetivos do projeto. Foram elas que criaram os materiais para as redes sociais, organizaram os materiais impressos e proporcionaram dinamicidade ao projeto. Por outro lado, como coordenadora, pude acompanhar a evolução das estudantes, desde a pesquisa e o estudo sobre o tema até a proposição de ações, a realização das *lives* e a produção dos textos tanto para as redes

sociais quanto para os eventos científicos. Destaco aqui a importância do fomento aos projetos de ensino, pesquisa e extensão que permitem tal construção de conhecimento e autonomia aos estudantes.

Realizar um projeto totalmente de forma remota foi desafiador em muitos sentidos, desde a formação da equipe, a construção e a submissão da proposta, a seleção de bolsista, as reuniões semanais de planejamento e avaliação e a interação com os atores do processo até a superação dos limites tecnológicos e do ambiente doméstico, que nem sempre se mostrou adequado para as nossas ações. Além disso houve o contexto pandêmico e tudo o que ele representou na nossa saúde física, mental, emocional, social, intelectual, econômica e mais tantos outros aspectos que ainda descobriremos.

O que sabíamos sobre AH/SD quando iniciamos? Pouco, quase nada. Mas precisávamos falar, buscar e disseminar conhecimento, unir forças, anseios, angústias e realizações. O resultado foi satisfatório? Sim. Suficiente? Não, com certeza. Mas fizemos bonito, mesmo a distância. Ouso dizer que contribuímos para tornar um pouco visíveis os que se encontravam invisíveis.

O que virá? Uma segunda edição do projeto foi aprovada para 2022, com aumento de bolsas e novos desafios, agora com retorno à presencialidade. O município de Caxias do Sul aprovou, em 21 de dezembro de 2021, a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o atendimento especializado aos estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o que deve aumentar as possibilidades de ação.

Quem disse que unir forças não gera resultados?

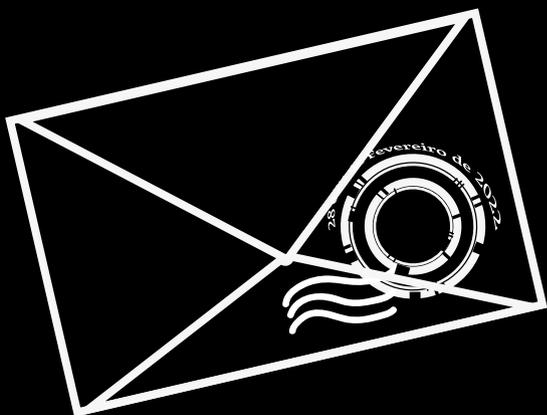
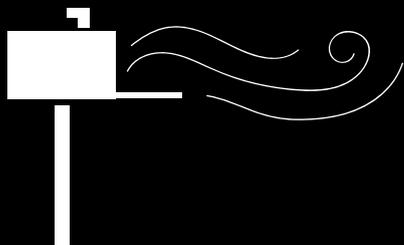
Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Referências

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRUNO, Gisele Sabrina Nienov. **Desafio escolar na Educação Profissional e Tecnológica**: Estratégias de atuação com alunos com altas habilidades/superdotação. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, Porto Alegre, 2020.

FADERS – FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PCD E PCAH NO RS. **Cartilha sobre Altas Habilidades e Superdotação**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/cartilha-sobre-altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 06 jun. 2022.



Luz, câmera, ação: alfabetizar em meio à pandemia

Caxias do Sul, 31 de maio de 2022.

Queridas/os participantes,

Era março de 2020 e me lembro perfeitamente de estar no intervalo de deslocamento entre uma escola e outra quando ouvi a notícia de que as escolas estaduais do Rio Grande do Sul estariam entrando em um período de quarentena devido ao crescente número de pessoas infectadas pelo vírus da Covid-19. Lembro-me de ouvir com certa descrença, pois minha jovem experiência docente não havia ainda presenciado nada parecido.

Nesse dia saímos da escola com a ingênua esperança de que após alguns dias retornaríamos e com a preocupação de recuperar esses dias letivos. No entanto com o passar do tempo ficou evidente que esse seria o menor dos nossos problemas, a mais ínfima das preocupações. Afinal, o que significa recuperar dias letivos diante de todo o resto que foi perdido com a pandemia? Por resto leia-se aprendizagens, saúde, familiares, sonhos, oportunidades, condições dignas de vida...

Depois de constatarmos que não seria tão simples voltar à escola e que isso não aconteceria tão cedo, começamos uma corrida desenfreada para dar conta das demandas que nos foram apresentadas a fim de validar o ano letivo de 2020 e oferecer oportunidades de aprendizagem aos estudantes na modalidade a distância.

Cada escola e instituição se organizou e buscou alternativas para driblar as adversidades estabelecidas ou

evidenciadas pela pandemia. Cada professor sofreu, lutou, aprendeu, reinventou-se e empenhou-se ao máximo em meio a uma circunstância jamais imaginada: promover a aprendizagem sem estar junto, sem estar na escola, sem ter os mesmos acessos e condições.

Consequentemente, vieram muitas propostas. A tecnologia se mostrou generosa, estendendo uma mão amiga e apontando alguns caminhos possíveis. Assim vieram “estudos híbridos”, “estudos remotos”, “aulas não presenciais”, “aulas *online*”. Vieram também muitas *lives*, reuniões *online*, cursos e formações. Vieram numerosos e intensos dias, vieram muitos desafios, muitas dúvidas e muitos questionamentos...

E assim, em meio ao caos de nossas incertezas, dores e dificuldades, se deu o ano letivo de 2020. Renovadas as esperanças de que o próximo ano seria um pouco melhor, iniciamos 2021 já sabendo que nos manteríamos com aulas a distância, entretanto com um pouco mais de recursos para isso. Nossa mantenedora disponibilizou e-mails institucionais e acesso ao *Google Sala de Aula* para que pudéssemos ministrar aulas *online* até quando fosse mais seguro retornar presencialmente à escola.

Não sei dizer como ocorreu esse segundo ano letivo pandêmico nas outras escolas, mas me reservo o direito de compartilhar um pouco de como foi a minha experiência de alfabetizar vinte e duas crianças cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Caxias do Sul tendo, até meados de maio, somente aulas *online* e depois, até dezembro, aulas na modalidade híbrida, transmitidas em tempo real, diretamente da minha sala de aula para a casa de cada um que não estivesse presencialmente na escola.

Nossas aulas *online* eram regadas a muita criatividade para serem suficientemente atrativas, pois não é nada fácil manter a atenção e o foco de crianças de 6 a 7 anos. Tínhamos um período de aula reduzido, considerando as condições orgânicas das crianças de participar durante um turno inteiro. Tínhamos momentos para jogar, conversar, produzir registros escritos, copiar... enfim, desenvolver todas ou grande parte das habilidades que estariam sendo desenvolvidas num cenário de “normalidade”. Felizmente a maioria dos estudantes costumava acessar as aulas e contar com um adulto que acompanhava a realização destas. A direção da minha escola atuou bravamente para fomentar o acesso das crianças: conseguiu doações de aparelhos celulares, notebooks e até de acesso à internet para que mais estudantes pudessem estar conectados para participar das aulas.

Destaco que os fatores acima aliados ao comprometimento dos professores fizeram a diferença na aprendizagem das crianças e no sucesso do nosso ano letivo. Não foi uma experiência fácil! Além de buscar novas estratégias e manusear recursos tecnológicos havia também a questão de uma grande exposição da nossa prática pedagógica. Além de serem *online* nossas aulas ficavam gravadas para que os estudantes que não pudessem participar no horário acessassem-nas posteriormente. Num segundo momento retornamos de forma escalonada, conforme o espaço disponível em cada sala, seguindo todos os protocolos de saúde, higiene e segurança. A minha turma foi dividida em dois grupos. Assim sendo, a escola adquiriu câmeras e instalou em todas as salas. Em uma semana o grupo A vinha presencialmente, enquanto o grupo B participava por meio da transmissão da aula em tempo real e vice-versa. Existia ainda o grupo C, dos estudantes cujos pais não haviam autorizado o retorno presencial em virtude de

alguma comorbidade deles, de familiares ou até mesmo por uma questão de zelo. Esses estudantes do grupo C participavam somente na modalidade *online*.

Essa segunda etapa foi a mais desafiadora para mim, pois tive de me reinventar mais uma vez para dar conta de atender os três grupos ao mesmo tempo, de maneira organizada, eficaz e efetiva. Lembro-me do pavor que senti no primeiro dia de aula nessa conjuntura. Lembro do cansaço físico e da exaustão mental. Foram muitas tentativas, muitas frustrações, muito desespero... Havia a necessidade de gerenciar um tempo e um espaço completamente diferentes do habitual, tanto para mim quanto para os estudantes. O tempo de realização das atividades de quem estava na aula era mais vagaroso, diferente do tempo de quem estava em casa contando com o apoio de mais um adulto. Já a necessidade de interação entre eles era a mesma. Outro fator delicado, pois conduzi-los a diferenciar o momento de ouvir, prestar atenção e interagir já é custoso naturalmente, haja visto um cenário atípico como o em questão.

Havia também a dimensão da exposição da minha prática pedagógica, conforme já mencionei. Quando escolhi ser professora nunca imaginei dar aula diante de câmeras. Nunca imaginei ter minhas aulas gravadas. Nunca fui preparada ou sequer recebi formação para essa experiência que foi bastante invasiva. Dar aula assim me fez lançar mão de qualquer sensação ilusória de segurança e me colocou num lugar de desacomodação, me ensinou a lidar com a imprevisibilidade do desconhecido e a quase gostar disso...

Durante um longo tempo duvidei que aqueles recursos todos contribuiriam de alguma maneira, além de um mero cumprimento de tabela. Fui bem relutante em aceitar que seria o melhor caminho. Até hoje não sei se

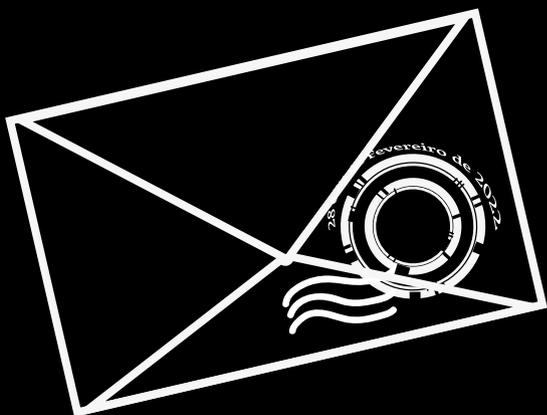
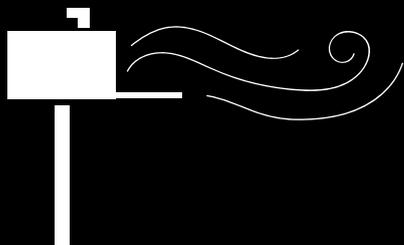
foi. Todavia não tive oportunidade de escolha e o que importa agora é que o resultado foi positivo, visto que a grande maioria da turma alcançou as habilidades previstas para o ano em curso. Hoje avalio que a minha relação de amor e ódio com os recursos tecnológicos rendeu bons frutos.

Não sei se os méritos são meus, das tecnologias, das famílias, dos estudantes... O que eu sei é que a pandemia nos transformou, nos impactou forte e grandemente, e por isso nunca fez tanto sentido a frase: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47). E essa referida experiência sempre será para mim um especial e significativo exemplo de criação de possibilidades de construção de conhecimento frente a tamanhas adversidades, por isso achei justo compartilhar com vocês.

Monique Neckel Bueno

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



Por uma Educação mais flexível

Caxias do Sul, 30 de maio de 2022.

Queridos(as) professores(as),

O contexto da pandemia do novo Coronavírus provocou uma interrupção imediata das aulas presenciais, exigindo das instituições, dos professores e dos estudantes uma adaptação instantânea à nova realidade com soluções remotas emergenciais. Dois anos se passaram e, hoje, vivemos tempos de convívio necessário com um ensino flexível, em que se alternam tempos e espaços, presenciais e digitais.

Com a volta ao “novo normal”, um dos desafios que emerge desse contexto é discutir a Educação híbrida, buscando subsídios para o redimensionamento dos processos de ensino e aprendizagem em um contexto hiperconectado, integrando tempos, espaços e tecnologias variadas, sempre prezando pela qualidade do processo educativo.

É bem verdade que a Educação híbrida vem sendo discutida há algum tempo por diversos teóricos, entre eles Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), sob várias perspectivas, entre elas a concepção de uma modalidade que mescla aspectos da Educação presencial com características da Educação a Distância, principalmente no que tange à virtualidade e à utilização de tecnologias em suas práticas. Acredito que essa perspectiva convergente é, ainda, atual e inclusiva, à medida que não estamos preterindo ou preferindo uma modalidade à outra.

Vivemos tempos difíceis, é verdade. São muitas as crises para administrar, todas agravadas pela crise sanitária, mas é preciso enxergarmos, também, oportunidades. O novo Coronavírus antecipou a utilização das tecnologias digitais na Educação. O vírus trouxe mais rapidamente à realidade educativa aquilo que alguns autores e documentos (MORAN, 2014) já tratavam como tendência para a Educação do século XXI. No entanto a pandemia acelerou esse processo.

A oportunidade, que chamarei aqui de giro tecnoeducativo, está, em parte, no investimento que instituições de ensino e professores tiveram que fazer para não paralisar suas atividades no período mais crítico da pandemia. Investimento não só financeiro. Investimento de tempo e investimento cognitivo para aprender novas ferramentas, *softwares* e aplicativos que permitisse executar uma docência com a qual, até então, não estávamos habituados. Ou seja, parte do giro tecnoeducativo foi dado. Forçosamente, com resistência de alguns, mas foi dado. Cabe agora dois caminhos: voltarmos ao início do giro e continuarmos a pensar e fazer Educação tal e qual fazíamos antes da pandemia ou completarmos o giro a partir de uma abertura epistêmica daquilo que internalizamos como sendo nossa forma de pensar e fazer Educação e aproveitarmos a oportunidade, dada pelo novo Coronavírus, de introduzir, em nossa prática educativa, as tecnologias digitais.

Nesse sentido, é necessário estabelecermos uma conexão entre instituições de ensino, professores e realidade digital. As escolas não podem ficar alheias ao que acontece à sua volta. A expressão de que as escolas são a sociedade em miniatura precisa ser encarada como um espelho refletindo nitidamente a imagem, caso contrário o espelho refletirá uma imagem desfocada da realidade, assim como a escola analógica como reflexo de uma

sociedade digital. Tudo nos leva a crer que a pandemia vai passar, mas a importância de termos uma Educação conectada com a realidade digital vai permanecer. Trata-se de um cenário que antes era tendência, porém hoje é urgência, especialmente pela pandemia.

Desde 2001 há um movimento do Ministério da Educação do Brasil (MEC), em tentar, ao menos, flexibilizar a carga horária dos cursos de graduação das universidades por meio de algumas portarias, entre elas, a mais recente, a de nº 2117/2019. A essas portarias dá-se o nome de “Portarias dos 20%”, pois todas delimitam a utilização de até 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais na modalidade a distância, com exceção da atual portaria que amplia essa porcentagem para até 40%.

Além disso, durante a pandemia o MEC emitiu algumas portarias como a de nº 343/2020, que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de calamidade provocada pela Covid-19, além de outras como a de nº 1030/2020, que dispõem sobre a flexibilização com o retorno às aulas presenciais e o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus.

Pensar a modalidade híbrida como uma sobreposição de momentos presenciais e virtuais, no contexto escolar, é reduzir a potência que esta tem de propor outras possibilidades nos modos de ensinar e aprender, mas também reconhecemos a importância de ações mitigadoras dos efeitos da pandemia no processo educativo. As normativas acima descritas configuram-se como um primeiro passo no sentido de uma Educação híbrida que

integra as diferentes formas de ensino presencial com a realização de atividades em tempos e espaços variados, enriquecidas ou não pelo uso de tecnologias digitais, em rede ou não, sempre prezando pela qualidade da aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Cabe destacar que a cultura digital é compreendida como uma das dez competências gerais da atual Base Nacional Comum Curricular, ao propor a tecnologia como instrumento transversal na Educação Básica. No Ensino Superior as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais apontam alguns elementos nesse caminho. Na verdade, pensar como nossa vida cotidiana seria sem as tecnologias que nos circundam é algo difícil, ao passo que pensarmos a Educação do século XXI sem o componente tecnológico, digital e em rede me parece inimaginável. Portanto parece que trilharmos um caminho de volta a 2019 não é mais possível, senão para repensarmos nossas práticas e construirmos, hoje, uma Educação mais híbrida, flexível e plural. Por fim, queridos/as amigos/as de profissão, quero acreditar que um novo amanhã é possível e que construiremos juntos/as esse porvir!

Roberto Oliveira Batista Júnior
Eliana Maria do Sacramento Soares

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

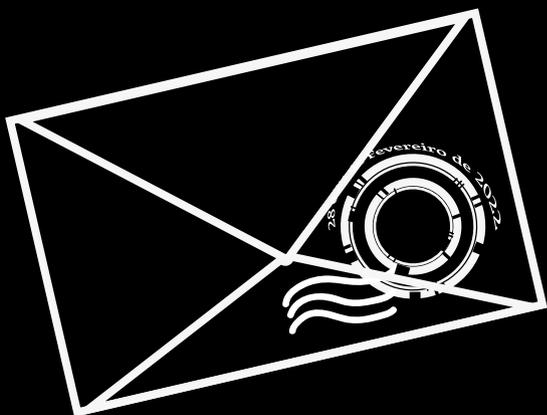
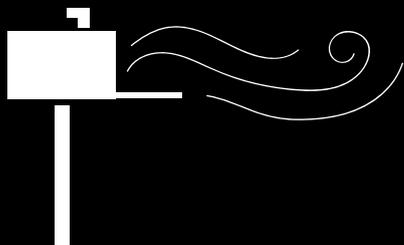
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 2.117, de 06 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 dez. 2019. Seção1, n. 239, p. 131.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da**

União. Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Ed. 53. Seção 1, p. 39.
Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 01 dez. 2020.

MORAN, José Manuel. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança.** 2014. Acesso em: 05 maio 2022.



Carta pedagógica: precarização do trabalho docente na pandemia e análise de processos organizacionais do trabalho pedagógico na rede pública de Augusto Corrêa-PA

Augusto Corrêa, 02 de junho de 2022.

Queridos professores,

Nesta, apresentamos reflexões sobre o trabalho docente no contexto da pandemia da Covid-19 e a sua precarização diante do ensino remoto, tendo como enfoque os processos organizacionais do trabalho pedagógico na rede pública municipal de Educação de Augusto Corrêa-PA, onde exercemos de 2018 a 2021 a coordenação pedagógica em uma escola.

Trata-se de um estudo qualitativo com fulcro na pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como categorias de análise a intensificação e a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia, a cultura digital e os novos saberes-fazeres da prática pedagógica, além de dados coletados por meio de relatório diagnóstico do ano letivo de 2020 aplicado em 77 (setenta e sete) escolas públicas municipais com o objetivo de responder ao seguinte questionamento: Como as implicações da pandemia intensificaram a precarização do trabalho docente na rede pública municipal de ensino de Augusto Corrêa-PA?

Diante da continuidade do contexto pandêmico no ano de 2021 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) enviou às escolas um relatório-diagnóstico *online* no escopo de obter informações referentes à identificação da unidade escolar, ao número de alunos, aos turnos de funcionamento, ao número de professores, à equipe

diretiva, à coordenação pedagógica, à operacionalização das atividades remotas e à maneira como se deu esse processo e sua aplicabilidade na prática das unidades escolares. Os resultados subsidiaram o planejamento educacional em 2021 no tocante à organização de um Plano de Contingência.

Empiricamente, observou-se que a experiência do trabalho remoto trouxe grandes conflitos quanto à prática pedagógica de muitos professores, pois impôs novos conhecimentos sobre o uso de tecnologias, que para um quantitativo expressivo de professores sempre trouxe insegurança, definindo posicionamentos e posturas em relação ao uso das tecnologias educacionais frente às condições de trabalho e à organização do ensino, pois adequações tiveram de ser feitas na vida dos docentes, na rotina, e até mesmo na exaustão de carga de trabalho despejada dentro de suas residências, mudando a rotina não apenas de professores, mas também de suas famílias, frente à nova realidade.

A diversificação das formas de trabalho docente chegou a sufocar os professores diante da pandemia, ocasionando diversos tipos de comportamentos, como a ansiedade, a falta de concentração, o medo de contrair a doença, o enfrentamento da doença na família, a insegurança de voltar ao presencial e as lamentações pelas perdas de profissionais que foram a óbitos, tudo isso ocasionando no corpo docente emoções negativas. Assim, é primordial estruturar o planejamento de modo que todos estejam inseridos em ações de humanização para os sujeitos se sentirem acolhidos e motivados a continuar a vida escolar, com respeito aos protocolos e às medidas sanitárias.

Precisamos entender que foi nesse momento difícil que a escola pública pôde vivenciar, evidenciar e fortale-

cer a benevolência entre as famílias e os alunos e por meio do amor fortalecer as relações interpessoais. De certo, no contexto pandêmico e das necessidades de suspensão das atividades presenciais nas escolas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assumiram um papel importante nas ações pedagógicas de todas as escolas no território nacional, o que não seria diferente nas redes municipais de ensino, sabendo que dentre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se a cultura digital como a 5ª competência geral que deve fazer parte da formação de estudantes (BRASIL, 2017).

Diante da realidade que estávamos vivenciando, foi preciso entender e intensificar o potencial dessa competência no processo de ensino-aprendizagem para garantir qualidade nas práticas pedagógicas e nos resultados das atividades não presenciais, pois os tempos hipermodernos, são “notáveis por uma cultura de vocação planetária, no mundo das redes, dos fluxos, da moda, do mercado sem limite nem centro de referência. Marcado pelo tecnocapitalismo em todos os setores de atividade” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 8).

Para o autor, o mundo digital é permeado pela excrescência de informação, produtos e imagens. A velocidade e a frequência com que ocorrem as transformações é inédita: aquilo que antes teria levado décadas ou séculos hoje acontece continuamente num espaço de tempo curto. Mas o que se observou foram professores que ainda tinham pouca afinidade com as TDICs, o que tornou esse momento de crise mais desafiador, pois o *home office* trouxe novas funcionalidades e desdobramentos ao trabalho docente.

Numa análise contextual, acreditamos que as escolas municipais augusto-correenses vivenciaram esse

novo fazer pedagógico com limitações em relação às condições de vida e trabalho de profissionais, escolares e famílias, pois com os dados do relatório constatou-se que ainda há precariedades influenciadas por fatores endógenos e exógenos. Mesmo assim, compreende-se que toda a mobilização consolidada ao longo de 2020 revelou à importância da Escola Básica e do trabalho docente, ainda pouco valorizados.

Em relação às dificuldades enfrentadas, os resultados apontaram a carência de materiais, a falta de interesse e valorização das famílias com práticas desenvolvidas pela escola e a desmotivação dos docentes. Diante dos relatos analisados, foi possível perceber os esforços das equipes pedagógicas para a efetivação das ações educativas e a superação das dificuldades cotidianas, principalmente em relação ao uso das TDICs, inclusive com a adoção de estratégias que mobilizaram outros suportes físicos disponíveis na escola, o que levou os professores a desempenharem funções não condizentes com o seu trabalho.

Em síntese, o estudo constatou que a implementação do Plano de Atividades Remotas nas escolas, em sua grande maioria, por meio da elaboração de cadernos de atividades educativas impressas, configurou-se equivocadamente como “ensino” remoto, comprometendo ainda mais a tríade professor-aluno-conhecimento, posto que lacunas e/ou dificuldades foram acentuadas da seguinte forma: o comprometimento ético-político dos profissionais, o aligeiramento da formação continuada, a elaboração de atividades educativas sem aprofundamento de pesquisas sobre faixa etária, ritmos, tempos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a relação quantidade *versus* qualidade dos materiais produzidos e a complexidade da relação comunicativa entre escola e família.

Dessa forma, ensejamos que esta carta traga contribuições acerca das análises e das discussões de que o avanço da precarização do trabalho docente intensificado durante o período pandêmico segue em ritmo acelerado e ameaça a autonomia de professores, pois, diante da atual conjuntura, retrocessos observados são alertas para resistências aos ataques de diferentes ordens direcionados àqueles que com todas as dificuldades e vulnerabilidades socioeconômicas seguem lutando pelo direito à vida, à saúde e à valorização da escola pública.

Atenciosamente,

Edinaldo Pereira Carvalho

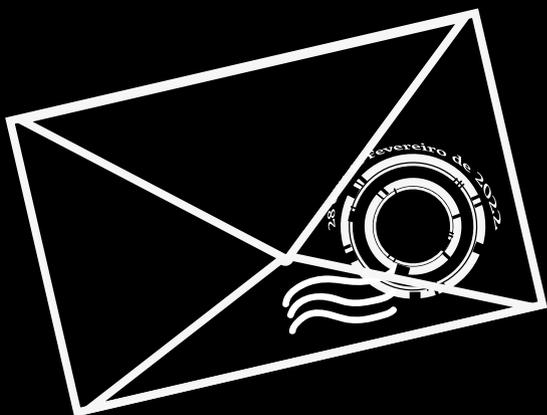
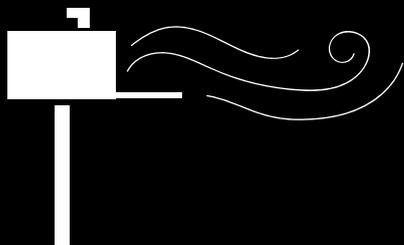
Mara Fabiane Reis Gomes

Maria Josefina Ferreira da Silva

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: 2017.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



Parcerias no enfrentamento aos desafios da pandemia

Caxias do Sul, 03 de junho de 2022.

Querida Manô!

Lembra de como foi receber um e-mail da direção da escola em 20 de março de 2020 anunciando que, em função da quarentena decretada por causa da disseminação da Covid-19, nossas aulas passariam a ser *online* a partir da segunda-feira? Pânico geral! Como criar *links* para usar a tal plataforma de videoconferências? E o mais apavorante: como planejar uma aula síncrona *online*? E disponibilizar o material para os alunos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Até então, a única coisa que eu (Made) e tu (Manô) usávamos era o diário de classe *online* para registro dos conteúdos e da frequência dos alunos. Desde então, toda vez que eu entrava “em surto” recorria à Cris e depois compartilhava contigo o que eu tinha aprendido. Foi aí que a Cris se transformou em nossa tábua de salvação e começamos nossa parceria profissional – que se transportou para uma parceria de muitos cafés e muitas viagens pelo interior do estado como alternativa ao isolamento em virtude (virtude?!) da pandemia. E, paralelamente à amizade que se estreitava, fomos entendendo a necessidade de construirmos nosso processo de inclusão digital, pois, para Pischetola (2016, p. 56), acesso à tecnologia não chega a ser um processo de inclusão quando os sujeitos carecem das habilidades necessárias para aproveitar os benefícios. O problema que se coloca é o de saber quais são as habilidades im-

prescindíveis para uma inclusão digital efetiva e como podemos desenvolvê-la.

Esse movimento trouxe à tona novos papéis para nós três, professoras, mas com conhecimentos diferentes para enfrentar o desafio que estava à nossa frente. Cris, como pesquisadora de Educação e Tecnologias Digitais, Made, com um conhecimento reduzido de uso de recursos disponíveis no AVA, e tu, Manô, como alguém voluntariamente mais afastada dos recursos tecnológicos digitais e que sequer usava o *WhatsApp*. Criamos informalmente uma (micro)rede de apoio, em que reproduzimos o que Tori (2022) descreve como a relação de proximidade que se estabelece em uma atividade de aprendizagem entre aprendiz e professor mesmo que haja entre eles um afastamento geográfico. Usando a plataforma do *Google Meet* para conversar e esclarecer dúvidas em horários esdrúxulos extraclasse, Cris e eu fomos aprendendo a usar e programar os *links* para nossas aulas. E depois esse aprendizado era compartilhado contigo.

Quanto medo e insegurança por não sabermos por onde começar e muito menos como ou o que colocar nas nossas aulas! Por outro lado, aprendemos a nos permitir não ter controle e a pedir ajuda aos colegas que navegavam com mais tranquilidade pelos mares das tecnologias. E como a gente ficava feliz com nossas conquistas e descobertas! Alegria de quem se arriscou a enfrentar o desconhecido e alegria de quem compartilhou o que sabia e mediou a aprendizagem. E tudo isso vem ao encontro do que Freire e Horton (2003) afirmam sobre o papel docente de ensinar seu aluno a perceber que é possível encontrar alegria e prazer mesmo com as dificuldades no aprendizado e a leitura do que está acontecendo na realidade.

Em pouco tempo nossa “corrente do bem” nos deu subsídios para dar andamento às nossas aulas síncronas *online*, abrindo nossas casas e nossos corações – a partir de uma *webcam* – aos depoimentos espontâneos em conversas com os alunos. Como proposta de acolhimento, assim era a informalidade dos primeiros minutos das aulas nos quais percebíamos que os alunos se sentiam à vontade para se tornarem eles mesmos, com liberdade de se expressarem em uma relação democrática com a autoridade do professor (FREIRE; HORTON, 2003). Quantos depoimentos emocionados e quantas angústias compartilhadas falando sobre o distanciamento e as restrições impostas pelos protocolos de cuidados em razão da Covid-19...

No entanto, assim que começávamos a gravar a aula essa interação se modificava e aquelas janelas que nos ajudavam a combater o isolamento social por meio da conexão (LEMOS, 2021) *online* se fechavam. Telas e microfones eram silenciados e a aula acontecia para uma tela em que havia apenas o rosto da professora em meio a um mar de círculos contendo a letra inicial do nome de cada aluno. E assim as aulas foram acontecendo enquanto professores e alunos iam aprendendo a lidar com o que se passou a chamar de ensino remoto emergencial e todos os seus recursos tecnológicos, os quais, por vezes, nem mesmo sabiam nomear!

A Cris deve lembrar que eu – Made – descrevia o que eu queria entender ou fazer e ela traduzia aquilo para o nome técnico, como, por exemplo, as “letrinhas sublinhadas”, que na verdade eram *links*! Que novela foi aprender a manusear o mouse, selecionar um texto e usar o Ctrl+C e o Ctrl+V! E a surpresa em descobrir que os alunos não tinham a destreza que esperávamos deles para lidar com as tecnologias digitais e também tinham dificuldades em acessar o AVA e encontrar os arquivos

e os materiais disponibilizados para as aulas! Situação essa que, segundo Pischetola (2016), demonstra que o simples fato de os jovens usarem essas tecnologias não configura a construção de autonomia que seria esperada para ampliar o desempenho escolar.

Isso nos faz voltar a Freire (2008, p. 69) e entender que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”. E a pandemia pode ter sido um espaço para nos lembrar de que precisamos estar sempre prontos para aprender.

Quase dois anos se passaram desde aquele e-mail de março de 2020. Aliás, no feriado de *Corpus Christi* de 2020 estávamos na praia (Cris e Made), porém preocupadas por estarmos na mesma casa em plena pandemia. Olhamos hoje para trás e concordamos com Lemos (2021) no que se refere à pandemia ter evidenciado o despreparo da comunidade escolar em lidar com as tecnologias digitais na Educação. E desta vez trabalhamos lado a lado enquanto escrevemos esta carta e um pouco menos preocupadas, pois estamos vacinadas (4 doses!), sem esquecer, porém, de quantos problemas foram realçados pela pandemia, não só na vida acadêmica como também na pessoal. Quanta coisa tivemos que aprender em poucos dias...

Apesar de há décadas haver estudos e propostas voltadas à formação de professores para práticas docentes mediadas por tecnologias digitais, até março de 2020 aderir ou não a essas práticas era uma opção individual. No entanto, para que pudéssemos manter vínculos com nossos alunos e dar prosseguimento às nossas aulas, entendemos que o letramento digital é um processo para a vida toda, o qual exige de nós “um exercício de adaptação constante ao contexto sociocultural e às novas linguagens que possam surgir, as quais influenciam ine-

vitavelmente as práticas sociais” (PISCHETOLA, 2016, p. 63-64).

E nos atrevemos a acrescentar nossa percepção à de Lemos (2021), para quem a história mundial se divide entre antes e depois da internet: seguramente podemos dizer que a história da Educação e de nossas vidas como professoras se divide entre antes e depois da Covid-19.

Com carinho e gratidão, nosso abraço.

Cristina Maria Pescador

Madeloine Vaccari

Referências

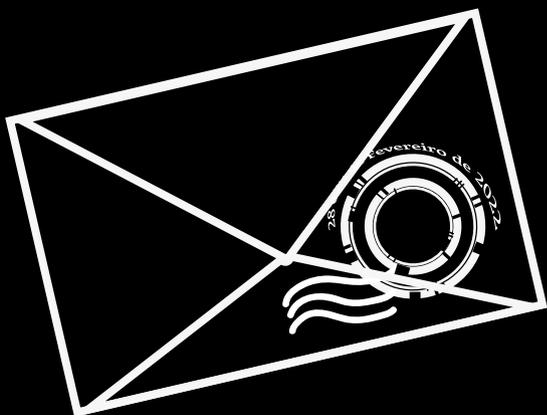
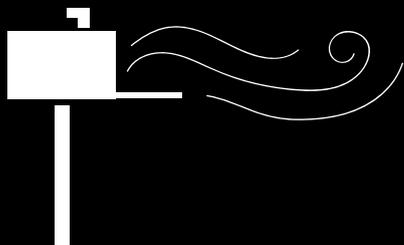
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre Educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus:** pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e Educação:** a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016. E-book.

TORI, Romero. **Educação sem Distância:** Mídias e Tecnologias na Educação a Distância, no Ensino Híbrido e na Sala de Aula. 3. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. E-book.



Sobre os autores

Alana de Souza Ferreira – Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial em Deficiência Intelectual e Múltipla. Atua como professora em cursos de formação com temáticas vinculadas às infâncias. Atualmente é coordenadora pedagógica na Escola de Educação Infantil Esconderijo Sapeca. E-mail: alana.tecnologia@gmail.com.

Alana Francio – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). E-mail: afrancio@ucs.br.

Alini Luza Moraes – Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pesquisadora voluntária no Projeto de Pesquisa “Educação, Trabalho e Alimentação: Saberes, Práticas e Políticas em espaços não escolares” bem como participante do Grupo de Pesquisa “Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais”. E-mail: luzaalini@gmail.com.

Ana Maria Sampaio dos Santos – Graduada em Letras e Pedagogia pela UFCeará e professora da rede municipal de Ipueiras/CE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: amssantos@ucs.br.

Ana Patricia de Oliveira Martins – Psicóloga. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: apomartins@ucs.br.

André Lunardi Steiner – Mestrando em Educação pelo PPGEdu/UCS, é Engenheiro Mecânico, professor universitário, consultor de empresas e coordenador de cursos de engenharia na UNIFTEC em Caxias do Sul/

RS. Especialista em Gestão da Produção (UCS), MBA em Gestão Empresarial (FGV) e especialista em Docência (UNIFTEC). E-mail: alsteiner@ucs.br.

Andréia Morés - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul/RS. E-mail: anmores@ucs.br.

Antonio Paulo Valim Vega - Pedagogo, mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (UFN), doutorando do PPGEDU-UCS. E-mail: apvvega@ucs.br.

Arlene Aparecida de Arruda - Doutoranda em Educação Interinstitucional (UCS-UNIPLAC). Bolsista UNIEDU. Coordenadora Pedagógica EEB Visconde de Cairu. E-mail: aaarruda1@ucs.br.

Betânia Maria Lidington Lins - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: bmlins@ucs.br.

Carla Beatris Valentini - Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Docente do PPGEDU/Universidade de Caxias do Sul. E-mail: cbvalent@ucs.br.

Carlos Alberto Xavier Garcia - Doutorando em História pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: caxgarcia@ucs.br.

Caroline Caldas Lemons - Mestre, doutora e pós-doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UCS. Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em Rio Grande do Sul pela FURG. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. E-mail: caroline.lemons35@gmail.com.

César Machado do Amaral - Professor de Anos Iniciais e Ensino Religioso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lena Rozi da Rocha Pithan. Mestrando do

PPGEdu/UCS. E-mail: cesarmachadodoamaral@gmail.com.

Cristina Maria Pescador – Doutora em Informática em Educação e docente PPGEdu/UCS e UCS CETEC – Escola de Ensino Médio. E-mail: cmpescad@ucs.br.

Daiana Michelon – Pedagoga pela Universidade de Caxias do Sul e professora da rede municipal de ensino de Campestre da Serra. E-mail: daiamichelon.p@hotmail.com.

Danilo Romeu Streck – Doutor em Educação pela *Rutgers University* (US). Mestre em Teologia (área da Educação) pela *Princeton Theological Seminary* (US). Graduado em Letras pela Unisinos. Docente do PPGEdu/UCS. E-mail:

Edinaldo Pereira Carvalho – Pedagogo, Mestre em Ciências Educação. SEMED Augusto Corrêa/PA. E-mail: drstrck@ucs.br.

Eliana Maria do Sacramento Soares – Bacharel, licenciada e mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora e professora da Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias da UCS. E-mail: emsoares@ucs.br.

Eliana Rela – Doutora em Informática na Educação, docente na Universidade de Caxias do Sul. E-mail: erela@ucs.br.

Elisângela Cândido da Silva Dewes – Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: ecsilva2@ucs.br.

Evandra Nissola Giachelin – Mestre em Educação pelo PPGEdu/UCS. Professora do município de Flores

da Cunha/RS. E-mail: evandranissolagiachelin@gmail.com.

Fabiana Ferreira Santos – Historiadora. Graduada em Museologia. Mestranda em Educação (UCS). Mestranda em Museologia e Patrimônio (UFRGS). Pós-graduada em Educação Patrimonial, Deficiência Intelectual e Múltipla e Metodologia do Ensino de História e Geografia. E-mail: ffsanto2@ucs.br.

Fabiana Perotoni – Professora da rede pública e particular de ensino em Caxias do Sul. Especialista em Gestão Pedagógica, mestre em Letras e Cultura e doutoranda em Educação pela UCS. E-mail: perotoni.fabi@gmail.com.

Fabiane Ferretti Munhoz – Pedagoga (UCS), especialista em Educação infantil (UNISINOS), mestranda em Educação pela UCS. Atua como professora em cursos de formação com temáticas vinculadas às infâncias. Coordenadora pedagógica no Colégio Marista Aparecida. E-mail: ffmunhoz@ucs.br.

Fabiane Ferretti Munhoz – Pedagoga (UCS), especialista em Educação Infantil (UNISINOS), mestranda em Educação pela UCS. E-mail: ffmunhoz@ucs.br.

Flávia Rosatti Lacerda – Graduada em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduada em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). E-mail: flaviarosati@hotmail.com.

Francisco Jucelio dos Santos – Mestrando em Educação – PCI (Minter) UCS. E-mail: juceliopjr@gmail.com.

Geraldo Antônio da Rosa – Professor doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: garosa6@ucs.br.

Gilberto Florença da Câmara – Mestrando em Educação pelo PPGedu/UCS. Gestor educacional na Rede Murialdo. E-mail: gfcamara@ucs.br.

Gislaine Zanoto Rech – Licenciada em Educação Física. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul e professora da rede municipal de ensino de Campestre da Serra. E-mail: gzrech@ucs.br.

Gládis Bortoli Poletto – Mestre em Educação pelo Programa da UNIVATES. Licenciada em Matemática. Professora na rede particular de ensino de Caxias do Sul. E-mail: gladisbortoli@gmail.com.

Graziele Dall’Acua – Doutoranda em Educação (UCS). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UCS). Licenciada em Matemática (UCS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Flores da Cunha/RS. E-mail: gdallacu@ucs.br.

Isadora Alves Roncarelli – Mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, com bolsa CAPES. Pedagoga (UCS), membro do Observatório de Educação da UCS na linha de pesquisa “Docência, Currículo e Formação Docente”. E-mail: iaroncarelli@ucs.br.

Jefferson Pereira de Almeida – Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS – Campus Farroupilha). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente contemplado com fomento interno/afastamento do IFRS para qualificação em programa de pós-graduação. E-mail: jefferson.almeida@farroupilha.ifrs.edu.br.

José Edimar de Souza – Doutor em Educação, professor e pesquisador da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: jesouza1@ucs.br.

Joseli Christine Mendonça Machado Quaresma – Psicóloga (FUMEC-MG), administradora (UFPE), especialista em Pedagogia Empresarial (FAFIRE PE), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Caxias do Sul, em parceria com o Centro de Excelência em Educação do Nordeste, turma Minter 2021. Integra o Centro de Estudos Latino-Americanos em Educação e Pesquisa (CELAPED). E-mail: jcmmqaresma@ucs.br; joselic.quaresma@gmail.com.

Jourdan Linder-Silva – Licenciado em Pedagogia (Uniplac) e História (Unicesumar). Especialista em Libras (UnC) e em Psicopedagogia (Uninter). Mestre em Educação (UFSC). Doutorando em Educação (UCS). Professor no Sistema Municipal de Educação de Lages e na Universidade do Planalto Catarinense. Doutorando no PPGEduc/UCS DINTER UCS-UNIPLAC. E-mail: jourdanlinder@uniplaclages.edu.br.

Juliane Machado dos Santos – Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Murialdo (FAMUR). E-mail: juliane.santos@murialdo.com.br.

Leonardo Poloni – Mestre e Doutorando do PPGEduc/UCS e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Caxias do Sul*. E-mail: lpoloni@ucs.br.

Lucila Guedes de Oliveira – Mestre e Doutoranda do PPGEduc/UCS e professora da rede municipal de ensino de Caxias do Sul e Farroupilha. E-mail: lgolivei@ucs.br.

Madeloine Vaccari – Professora especialista em Língua Portuguesa aposentada. E-mail: mv.loine@gmail.com.

Mara Fabiane Reis Gomes – Pedagoga, mestranda do PPGEdU/UCS. SEMED Augusto Corrêa-PA. E-mail: marafabiane27@gmail.com.

Marcela Fabrícia Velho Pezzi – Pedagoga (UCS) e mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: mfvpezzi@ucs.br.

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli – Doutoranda do PPGEdU/UCS. Docente contemplada com fomento para afastamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). E-mail: maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br.

Maria Fernanda Rodriguez Icasuriaga – Mestranda em Educação pelo PPGEdU/UCS e professora no UCS Línguas Estrangeiras e no CETEC – Escola de Ensino Médio. E-mail: mfricasuriaga@ucs.br.

Maria Josefina Ferreira da Silva – Pedagoga, especialista em Gestão Educacional (Ipiranga). SEMED Augusto Corrêa-PA. E-mail: mjosantos76@gmail.com.

Mariane Fruet de Mello – Doutoranda pelo PPGEdU/UCS. E-mail: mfmello@ucs.br.

Melina Sauer Giacomini – Pedagoga (UCS), especialista em Educação Infantil (UNINTER). Mestranda em Educação (UCS). E-mail: msauer@ucs.br.

Monica Scotti – Doutoranda em Educação no PPGEdU/UCS. Mestre em Matemática Aplicada (UFRGS). Licenciada em Matemática (UCS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS. E-mail: mscotti@ucs.br.

Monique Neckel Bueno – Licenciada em Pedagogia e Letras pela Universidade de Caxias do Sul, mestranda em Educação no PPGEDu/UCS. Professora da rede municipal de Educação de Caxias do Sul e de Farroupilha. E-mail: mnbueno.2690@gmail.com.

Nilda Stecanela – Doutora e mestre em Educação pela UFRGS com Pós-Doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Docente do corpo permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora em produtividade do CNPq. E-mail: nildastecanela@gmail.com.

Patrícia Bado Auler Klohn – Mestranda em Educação pela UCS, especialista em Educação Moderna pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), licenciada em Artes Visuais pela UNINTER. E-mail: pbauler@ucs.br.

Querubina Aurélio Bezerra – Mestra e estudante do Doutorado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Bolsista CAPES. Apoio do IFRS por meio do Programa de Qualificação de Servidores. E-mail: querubinabezerra@gmail.com.

Roberto Oliveira Batista Júnior – Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Gestão Escolar (UFPE), mestre em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE) e doutorando em Educação (UCS). É pedagogo na UFPE. E-mail: roberto.batistajr@ufpe.br.

Rosemeri Barreto Argenta – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: rbargenta@ucs.br.

Samanta Vanz – Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: svanz1@ucs.br.

Thainá Cristina Guedes – Formada em Pedagogia pela UNISINOS, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Capes-PROSUC. E-mail: tcguedes@ucs.br.

Thiago Guagliardo Klohn – Mestrando em Filosofia pela UCS, especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela UNINTER, licenciado em Pedagogia pela UNINTER e em Letras pela UCS, bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana (FTSA). E-mail: tgklohn@ucs.br.

Nicole Martini Longhi – Pós-graduada em Psicomotricidade Relacional pela UCS, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UCS, professora na Rede Municipal de Caxias do Sul desde 2006, assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação desde 2021. E-mail: nicole.longhi@gmail.com



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

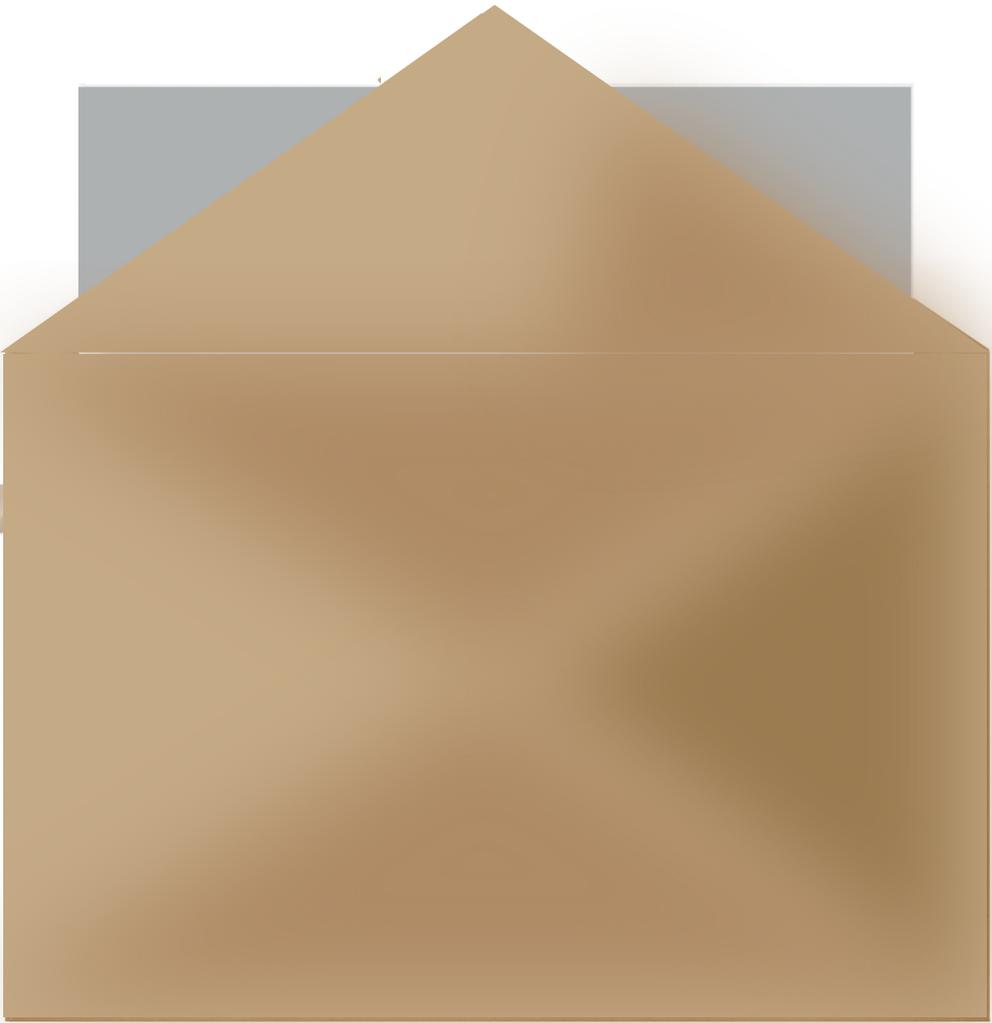
Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



ISBN 978-65-5807-226-3



9 786558 072263

