

## PROFESSORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DO QUE ESTAMOS NOS DANDO CONTA?

### TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC: WHAT ARE WE REALIZING?

Nelem Orłowski<sup>1</sup>

Luciane Ferreira Mocrosky<sup>2</sup>

Maria Aparecida Viggiani Bicudo<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste texto, expomos um estudo orientado pela interrogação: o que é isto, educar na pandemia em isolamento social? Focamos o relato da experiência vivenciada de uma professora da Rede Municipal de Ensino, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, em meio aos determinantes decorrentes da pandemia causada pelo SARS-CoV-2. Amparadas em uma análise de leitura-de-prática, numa abordagem qualitativa fenomenológica, explicitamos compreensões sobre o interrogado, evidenciando que o fenômeno educar-na-pandemia-em-isolamento-social se mostrou pelo ensino remoto distante, possível de ser modificado pelas decisões docentes de estar junto com seus pares, no qual, as possibilidades tecnológicas podem reestabelecer e fortalecer vínculos humanos capazes de sustentar a continuidade do ensino. Concluímos destacando a urgência da *presença* e a aproximação tecnológica para o retorno à proximidade humana como modo pelo qual cada um se responsabiliza, age e se lança a buscar compreensões endereçadas ao futuro.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Leituras de práticas; Fenomenologia; Ensino remoto; Pandemia SARS-CoV-2.

**Abstract:** In this text, we expose a study guided by the question: what is this, educating in the pandemic in social isolation? We focus on the account of the experience of a teacher from the Municipal Education Network, working in the early years of elementary school, amid the determinants arising from the pandemic caused by SARS-CoV-2. Supported by a reading-of-practice analysis, in a phenomenological qualitative approach, we explain understandings about the respondent, showing that the phenomenon of educating-in-a-pandemic-in-social-isolation was shown by distant remote teaching, possible to be modified by decisions teachers to be together with their peers, in which the technological possibilities can reestablish and strengthen human bonds capable of sustaining the continuity of teaching. We conclude by highlighting the urgency of presence and the technological approach for the return to human proximity as a way in which each one takes responsibility, acts and launches himself to seek understandings addressed to the future.

**Keywords:** Mathematical Education; Practice readings; Phenomenology; Remote teaching; Pandemic SARS-CoV-2

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus de Curitiba (UFPR). Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [orlovskice@yahoo.com.br](mailto:orlovskice@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro (UNESP). Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET-UTFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [mocrosky@gmail.com](mailto:mocrosky@gmail.com).

<sup>3</sup> Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e seus fundamentos filosóficos, PGEM, UNESP, Câmpus de Rio Claro e Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET-UTFPR), Curitiba. Pesquisadora do CNPq - 1 A. Presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. E-mail: [mariabicudo@gmail.com](mailto:mariabicudo@gmail.com)

## 1 Introdução

Estamos lançados em circunstâncias postas de distanciamento social, desde o início do ano de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde<sup>4</sup> declarou uma pandemia da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se alastrou pelo mundo, modificando estruturalmente, entre outras coisas, a rotina escolar.

Como possível modo de garantir a continuidade do ensino no Brasil, testemunhamos as redes públicas e particulares de ensino se organizarem em torno de diferentes recursos tecnológicos (canais de televisão, salas virtuais, aplicativos, dispositivos móveis, etc.). Igualmente, os professores foram surpreendidos, vivenciando um novo modo de docência, imersos numa condição em que, além do ensino, viram-se obrigados a ensinar com a tecnologia, para adequarem-se a um “novo normal” (ENGELBRECHT *et al.*, 2020, p. 2).

Temos constatado diariamente que o cenário mundial de pandemia tem obrigado o professor a ver-se imerso numa nova conjuntura de ensino e de aprendizagem, isso porque uma nova conjuntura de educação se instalou e, a partir de então, as possibilidades que se abriram ao ensino foram a de adaptar-se para ensinar por meio do ambiente virtual. Esta, que se tornou a possibilidade do estar junto mesmo à distância, ‘não é uma mera condição ocupacional’ (BICUDO, 2014, p. 23), mas um modo disponível para educar em tempos de distanciamento social (BATISTA *et al.*, 2021, p.14).

Considerando que a partir do segundo semestre de 2021 as escolas retornaram ao ensino presencial, transcorremos um intervalo de um ano e meio em isolamento social. Nesse período, as redes de ensino público buscaram dinamizar modos de o ensino continuar acontecendo; inicialmente em caráter emergencial, posteriormente com a organização do ensino remoto e híbrido.

Focamos especificamente esse período, refletindo sobre como o ensino aconteceu. Considerando, como Bicudo (2011a), que é na vivência refletida que o ser humano dá “conta das marcas do havido na totalidade de sua historicidade que, necessariamente, traz a dos outros e da vida, possibilitando a interpretação de si e do mundo histórico-cultural” (BICUDO, 2011a, p. 88), questionamo-nos: *como foi educar na pandemia, em isolamento social?*

---

<sup>4</sup> Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surgiu o primeiro caso de uma doença respiratória causada pelo Coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave. Inicialmente, acreditava-se tratar de um problema local e só em 11 de março de 2020, quando a contaminação mostrava os seus efeitos na Europa e nas Américas. No Brasil, o primeiro caso foi diagnosticado em 25 de fevereiro. A Organização Mundial da Saúde – OMS declarou que se tratava de uma pandemia e o isolamento social foi indicado como a mais eficiente estratégia para enfrentar o vírus, diminuir o ritmo de sua propagação, salvar vidas.

Neste texto, apresentamos uma descrição da complexidade vivenciada pela escuta atenta de uma experiência vivenciada pela primeira autora, professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), descrita e discutida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEForProf) e do Grupo Fenomenologia em Educação Matemática (FEM).

Guiando-nos pela perplexidade em forma de interrogação — o que é isto, educar na pandemia, em isolamento social? — na primeira parte do artigo, descrevemos aspectos metodológicos da análise empreendida, apresentando, na segunda parte, a descrição em forma de um leitura-de-prática (MANCINI, 2019; MOCROSKY; MONFERINO; KUREK, 2020; MANCINI; MOCROSKY, 2020), que se desdobrou na terceira seção, quando explicitamos compreensões ao inquirirmos o fenômeno educar-na-pandemia-em-isolamento-social. Apresentamos nossas compreensões refletidas sobre o indagado na quarta parte, trazendo endereçamentos para o futuro.

## **2 Modos de proceder: a análise do vivido**

Como já anunciado, realizamos um estudo amparadas nas leituras de práticas, de uma experiência vivenciada por uma professora da Rede Municipal de Ensino (RME/Curitiba), ao relatar a experiência de educar em isolamento social.

Em atenção ao fenômeno “educar-na-pandemia-em-isolamento-social”, focamos o relato da experiência vivenciada por uma das autoras, buscando entender o que, ao olhá-lo de modo atento, ele revela sobre o modo de ser professora em uma escola municipal dos anos iniciais, atuando com uma turma de quinto ano do ensino fundamental, na cidade de Curitiba, em meio aos determinantes de isolamento social decorrentes de uma pandemia.

Dessa perspectiva, movimentamo-nos intencionando entender o acontecido com cada uma de nós em conjunto com os estudantes, com os outros professores e com o modo pelo qual, em uma dimensão sociocultural, as notícias sobre pandemia, mortes, curas e penúrias humanas iam povoando o imaginário de todos e orientando ações.

Subjaz aos procedimentos desenvolvidos neste estudo nossa compreensão a respeito das leituras-de-prática (MONFERINO, 2019; MOCROSKY; MONFERINO; KUREK, 2020; MANCINI, MOCROSKY, 2020), as quais se revelam como um dispositivo de formação centrado no próprio fazer docente. Para Monferino (2019), as leituras-de-prática se caracterizam como

dispositivo formativo [...] que centra-se na professoralidade docente (como modos de ser professor, sendo), com repercussão direta no ensino e na aprendizagem do professor e dos estudantes e tem como movimento analítico-reflexivo o retorno ao experienciado, tendo como elementos de análise os fenômenos que se mostraram no encontro do planejado com o vivido, a documentação pedagógica (planos de aula, atividades dos estudantes, áudios, vídeos e fotos) constituída no cotidiano escolar, materiais de pesquisa (livros científicos, didáticos e paradidáticos entre outros) e os documentos norteadores (currículo, BNCC e outros) (MONFERINO, 2019, p. 65).

Com esse olhar, tomamos o relato da experiência vivenciada pelo sujeito considerado significativo no âmbito do estudo aqui visado, tendo como norte visualizar compreensões acerca do *educar* na pandemia, em isolamento social. Destacamos o termo *educar*, pois queremos ir além das ações de ensino de conteúdos específicos e de técnicas que amparem o como fazer e olhar para as ações que se dirigem à formação da pessoa.

Entendemos, ainda, que ao olhar para além dos procedimentos delineados pelas leituras-de-práticas, consideramos a atitude fenomenológica, ou seja, a atitude sintonizada com a visão de mundo e de conhecimento explicitada pela Fenomenologia, entendida como uma linha filosófica originada nos trabalhos de Edmund Husserl<sup>5</sup> (1859-1938). Tal abordagem diz de não se tomar o visto como objetivamente dado, mas de dar-se conta do trazido no próprio ato de ver<sup>6</sup>, que nos chega como uma intuição primeira, à espreita do deslanchar do movimento de constituição e de produção de conhecimento. Trata-se do movimento noesis-noema<sup>7</sup>, ou, para simplificar, o do ver-visto nessa ação, em *démarche* (BICUDO, 2020).

Desse modo, o relato da prática do sujeito significativo não foi tomado como uma objetividade dada, passível de ser tratada nessa dimensão. Foi tomado tão somente como relato de aspectos de uma experiência vivenciada de uma professora, em que o trazido dizia do ocorrido junto aos alunos, no movimento de sua lembrança dessas ocorrências.

---

<sup>5</sup> “Filósofo alemão fundador da Fenomenologia, um método para a descrição e análise da consciência por meio do qual a filosofia tenta alcançar uma condição estritamente científica. Nasceu em Prossnitz, Morávia, no então Império Austríaco (hoje Prostějov, na República Checa) e faleceu em Freiburg im Breisgau, na Alemanha. Para Husserl, a base filosófica para a lógica e a matemática precisa começar com uma análise da experiência que está antes de todo pensamento formal, tomando-a não como empiria, mas como vivência da experiência realizada pelo sujeito. Isto obrigou-o a realizar um intenso estudo dos empiristas ingleses John Locke, George Berkeley, David Hume, e John Stuart Mill, e a familiarizar-se com a terminologia da lógica e semântica derivada daquela tradição” (MOCROSKY; SIMEÃO, 2018, p. 251).

<sup>6</sup> Ver como intuição sensorial, que é aberta como possibilidades pela percepção, desdobra-se em atos da consciência e avança em termos de pensamento e movimento. Tais atos podem ser, por exemplo, os de comparar, expressar, lembrar, refletir entre outros. São os atos de reflexão que nos levam a nos darmos conta de algo, “dar-se conta” trata-se da consciência de algo (ALES BELLO, 2006).

<sup>7</sup> “Noesis diz respeito aos atos realizados pela consciência, enquanto noema diz respeito à coisa focada pelo olhar intencional” (BICUDO, 2020, p. 402. Tradução nossa).

A vivência é fluída e dinâmica; dá-se na temporalidade e espacialidade em que está acontecendo, isto é, no próprio movimento do devir. De acordo com Husserl, acontece no momento presente e em um fluxo, ou seja, ocorre no agora e escorrega para o já foi, trazendo para o outro agora o que ainda-não foi. Portanto, o presente é a vivência sendo no agora. Entretanto, esse presente traz consigo o futuro e o passado.

As vivências (*Erlebnisse*) falam, à primeira vista, sobre a vida que flui, no modo pelo qual ela é vivenciada. Vivemos atos experienciados em movimento durante sua temporalidade. A cada momento vivemos o presente, momento do ato em curso. Ato psíquicos, como perceber, imaginar, fantasiar, lembrar, refletir, que são inerentes aos seres humanos, mesmo que ocorram exclusivamente em indivíduos separados. Vivo e as experiências fluem, escorregam de agora para o que já foi abrindo espaço para outras experiências de vida. Nós sabemos que estamos vivendo, mas somente por um ato de consciência damos-nos conta do que estamos experienciando (BICUDO, 2020, p. 405. Tradução nossa).

A conexão entre os momentos é assegurada pela vivência da lembrança, que não é fixa, mas fluída. As ocorrências passadas são chamadas ao presente pela pergunta posta ao sujeito que, em uma ação consciente e reflexiva, expõe-nas em uma narrativa. O fio que tece ou articula a narrativa é a pergunta posta, ou o motivo que o leva a focar e trazer à cena as ocorrências vivenciadas e lembradas.

Como pesquisadoras<sup>8</sup>, assumindo a postura fenomenológica que destacamos anteriormente, iniciamos as análises pela escuta e transcrição atenta do relato proferido por uma das autoras<sup>9</sup>. Procedemos a leitura atentamente guiadas pela interrogação “o que é isto, educar na pandemia em isolamento social?”.

Ao lermos várias vezes o relato na íntegra, demos especial atenção ao modo como a professora encadeou a expressão de suas experiências, uma ordem cronológica que dizia de seus sentimentos ao vivenciar o desenrolar das ocorrências. Vislumbramos a possibilidade de organizar a análise seguindo este desencadear cronológico como “cenas significativas”, inspiradas em Detoni e Paulo (2000) e em Mocrosky (2010), cujos autores

---

<sup>8</sup> É importante explicitar que ao realizar um estudo sobre o relato da experiência vivenciada, o sujeito significativo que também está analisando o texto, produto da descrição, coloca-o (o texto) em *epochè*, ou seja, em suspensão, não o interpretando diretamente, tendo por base suas emoções e compreensões primeiras, mas buscando, com as duas outras pesquisadoras, compreender o que está sendo dito.

<sup>9</sup> Tal relato foi proferido na Mesa Redonda intitulada PANDEMIA E COMUNICAÇÃO REMOTA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES(AS), no Seminário promovido pela Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa (SE&PQ), realizado no dia 29 outubro de 2020, juntamente com a Dra. Marília Josefina Marino e o Dr. Anderson Afonso da Silva, sob a coordenação da Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos (SE&PQ). Tratava-se de um relato da experiência vivenciada pela professora, orientado pela solicitação do evento, que falasse livremente sobre os desafios dos educadores em tempos de pandemia.

utilizam-se desse recurso como um modo de apresentar seus dados de pesquisa em análise.

A cena é recortada não para perdermos a cadeia dos movimentos — como fazendo um encadeamento linear de todas as cenas — mas para termos os sentidos possíveis de seu núcleo no todo que transita pelo cenário. Cenário é uma maneira de dizer do todo que motiva a atividade. [...] Uma cena, por amarrar vários significados em seu script, permite que nos exercitemos na percepção de várias dimensões de que seu próprio texto não dá conta (DETONI; PAULO, 2000, p. 150).

Neste texto, consideramos como “cenas significativas” trechos do relato da professora, sujeito significativo, que mostram suas manifestações ao se referir a cada novo momento que lhe solicitava *fazer algo*. Observamos como ela se percebia agindo e o que pensava acerca deles junto aos seus pares, preocupada com seus alunos.

Destacamos seis cenas significativas que mostram o modo pelo qual a professora expressa o que viveu em diferentes momentos que foram se mostrando importantes no decurso do ano e meio de suspensão das atividades presenciais.

Cena 1 – O momento em que se iniciou o processo de isolamento social e, com ele, a institucionalização do ensino remoto: “Afastamento”.

Cena 2 – Quando houve o primeiro contato da professora com as famílias de seus alunos e sua escuta atenta ao solicitado por eles: “O contato, o chamamento”.

Cena 3 – A decisão da professora, junto a seus pares, em utilizar recursos tecnológicos para ter contato com seus alunos e as implicações desta decisão junto a eles: “Aproximação, primeiro encontro: o receio, a escolha e a coragem”.

Cena 4 – Os acontecimentos posteriores à decisão da professora em manter-se próxima de seus alunos e como foram sendo criadas as aberturas pedagógicas em um novo contexto vivido: “O encontro e o encontrar-se”.

Cena 5 – Parte do relato da professora em que ela expressa como compreende o que estava experienciando, as dificuldades enfrentadas em uma situação de poucos recursos tecnológicos e sem apoio institucional: “Da voz calada à escuta falada: dificuldades”.

Cena 6 – Momento final do relato em que a professora manifesta suas angústias em relação ao futuro, ao quando e como as aulas poderiam retornar presencialmente: “A preocupação com o futuro”.

Organizamos a apresentação das cenas significativas em um texto com tópicos, que será apresentado na sequência, intitulado “Com uma professora dos anos iniciais em isolamento social e ensino remoto: estamos dando conta?”.

Em cada um dos seis tópicos, iniciamos com o recorte do relato da professora, denominados de Cenas (C1 a C6), com recuo para evidenciar ser pertinente a expressão do vivido. Em seguida, discorremos esclarecendo especificidades de sua narrativa, articulando sentidos que fomos atualizando com base no diálogo estabelecido entre a interrogação e o texto, proveniente do relato, destacando o que de central se mostrou a nós neste movimento compreensivo-interpretativo. Denominamos de Ideias Nucleares (IN1 a IN5) essas articulações que englobam diferentes expressões com sentidos que convergem para uma ideia mais abrangente.

Estas cinco IN foram retomadas em um movimento de pensar reflexivo-interpretativo, expondo as possibilidades visualizadas sobre “educar (crianças dos anos iniciais do ensino fundamental) em tempo de viver-se a reclusão social decorrente da pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2. Tal interpretação é trazida no item “Com os pares em um descompasso de tempo e de espaço vividos de estudo remoto: estamos nos dando conta?”. Nele, buscamos explicitar as possibilidades visualizadas de *educar* na pandemia, em isolamento social, nossas compreensões.

O que esteve no núcleo de nosso modo de proceder fenomenológico se assentou na descrição da experiência vivenciada, permitindo que, junto a essa descrição e análise, nos déssemos conta do vivenciado. Ou seja, um modo de descrição que não toma o outro como um “objeto” dado em sua objetividade e o compara. Antes, tomamos o cuidado e a responsabilidade de transformar os textos descritivos da experiência vivenciada e comunicada, tal como foi exposto, desvelando os sentidos do dito, no horizonte do perguntado.

### **3 Ensino remoto em isolamento social: estamos dando conta?**

- *Afastamento*

Naquele dia 20 de março, só pegamos nossas coisas e fomos para casa, sem perspectiva nenhuma do que viria a acontecer.

Então esta decisão, mesmo compreendendo que foi emergencial, nos afastou muito das famílias e consequentemente das crianças. Com pouca divulgação e ainda experimentalmente foi organizado um cronograma com 3 videoaulas diárias para cada ano, seguindo uma grade horária por disciplinas escolares (cada uma com uma média de 1 hora de duração), disponível em um canal do youtube e transmitido diariamente por um canal de TV aberto e gratuito.

Não haviam orientações sobre a obrigatoriedade, sobre quanto tempo duraria, sobre o que nós professores, deveríamos fazer, ficamos muito tempo assim, sem notícias (C1).

Em 16 de março de 2020, na cidade de Curitiba foi formalizada a “Situação de Emergência em Saúde Pública”, conforme Decreto n. 421/2020. Nesse documento, ficou

instituída a suspensão das atividades nas unidades educativas municipais (art. 7) pelo período de 23 de março a 12 de abril de 2020, regulamentando a antecipação do recesso escolar do ano de 2020.

Após o recesso, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) disponibilizou, em um canal de televisão aberta e em um canal do YouTube<sup>10</sup>, a oferta de videoaulas elaboradas e realizadas por professores atuantes na Secretaria Municipal de Ensino da referida rede.

Com duração de aproximadamente cinquenta minutos, foram ofertadas videoaulas até o final do ano de 2021, segundo um cronograma que cumpria a carga horária documentada no currículo institucionalizado, com três aulas diárias das disciplinas escolares em uma organização semanal que continham: três aulas de Língua Portuguesa, duas aulas de Matemática, duas aulas de Educação Física e, com uma aula semanal, as disciplinas de Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. Ainda, foram ofertadas duas a três aulas semanais diferenciadas, denominadas de “Projeto Pedagógico Linhas do Conhecimento”, “Família e Direitos Humanos”, “Robótica”, “Projeto mãos na massa”, “Curitibinhas políglotas” e “Práticas<sup>11</sup>”.

Esse cronograma foi seguido até o final do primeiro semestre de 2021, organizado com aulas específicas a cada ano escolar e para todas as modalidades de ensino atendidas pela RME/Curitiba: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O formato adotado, denominado “ensino remoto”, assemelha-se muito aos primeiros modelos de Educação a Distância (EaD) brasileiros das décadas de 1960 a 1980. Nesse período, deu-se a criação de telecurso, em que o que sustentava a Educação a Distância eram os veículos de telecomunicação, um “modo pragmático de compreender

---

<sup>10</sup>Canal TV Escola Curitiba, disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ\\_JXiSnkAeYenC6nT0g](https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g)

<sup>11</sup> “Projeto Pedagógico Linhas do Conhecimento” refere-se a um programa da RME/Curitiba de intersecção curricular de ações iniciais problematizadoras no ambiente escolar, com suporte de materiais midiáticos propostos no sítio do programa de intervenção em campo (<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/3/pdf/00268206.pdf>); “Família e Direitos Humanos” eram aulas que veiculavam conteúdos articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito dos Direitos Humanos; Robótica; “Projeto Mãos na Massa: economia doméstica para os estudantes da rede municipal de ensino” propunha aulas com conteúdo que visavam articular interdisciplinarmente sustentabilidade e disciplinas escolares; “Curitibinhas políglotas”, no ensino presencial, tratava-se de horários complementares para aulas de língua estrangeira (inglês, espanhol ou italiano). Em formato remoto, manteve-se, trazendo conteúdos diversos com articulações em algumas línguas estrangeiras; “Práticas” em formato presencial se referia às aulas de contraturnos nas escolas integrais, que em formato remoto, tratavam-se das aulas que tinham como eixo as práticas de Língua Portuguesa e Matemática, além de científicas, ambientais, artísticas e físicas.

a EaD como preenchedora das lacunas na formação para o trabalho” (MOCROSKY; MONDINI; BAUMANN, 2014, p. 165).

Em relação ao período inicial de ensino remoto ofertado pela RME/Curitiba, não houve uma divulgação apropriada e em larga escala sobre nova condição de ensino, ou seja, uma divulgação que alcançasse todos os envolvidos, pais, alunos, professores. Transcorreram mais de dois meses com falta de informações e desencontros, tanto em relação aos profissionais atuantes nas escolas, que recebiam poucas orientações pontuais, sem funcionalidade na ação prática que possibilitasse realizar o posto na própria regulamentação junto à comunidade escolar, quanto em relação às famílias dos estudantes atendidos.

Assim, o que se denominava inicialmente como *ensino remoto*, que vinha sendo tímida e emergencialmente proposto como um modo de conexão entre professores, alunos, família, escola e como uma maneira de promover o encurtamento da distância entre as pessoas, mostrou-se com o sentido de *longínquo*. Entendemos que se deu um acontecimento entre pessoas distanciadas em termos de tempo e de espaço e que não se abriu a possibilidade de realizar ensino capaz de assegurar a educação em tempos de pandemia. Como decorrência, houve um afastamento de todos os envolvidos com a educação escolar; afastaram-se tanto do ensino como do contexto em que ele estava se dando, o que entendemos como sendo um “ensino remoto distante”.

***Ensino remoto distante*** é a Ideia Nuclear I, que expressa a articulação dos diferentes sentidos que se evidenciaram na primeira cena do relato analisado.

- *O contato, o chamamento*

Só no final de maio foi organizada a primeira entrega de kit alimentação pela prefeitura e pude ter o primeiro contato com as famílias. Consegui, com o apoio da equipe pedagógica e administrativa da escola, ter acesso aos telefones de todas as famílias. Esse foi o primeiro contato.

Este primeiro encontro foi decisivo, porque a gente não sabia como estavam as crianças e os pais foram relatando que elas sentiam muita falta da escola, muito relato de criança com alterações de comportamento, de relacionamento, de sono e até sintomas de depressão. Pais que relatavam que as crianças colocavam o uniforme e queriam ir pra escola. Estava muito incompreensível pra eles, relato de choro de brigas e stress para assistir essas videoaulas.

Então esse relato dos pais veio muito forte no sentido de fazer alguma coisa a mais do que essas aulas que estão acontecendo, pra que a gente conseguisse estreitar, ou mesmo ter contato com as crianças, porque até o momento a gente não estava tendo.

Então assim, eles precisavam me ver, ver os colegas, a gente precisava estar junto.

Só um parêntese, que formalmente toda a responsabilidade de contato com as famílias foi transferida pra direção. Nós, professores, ficamos apartados, e nossa atividade se resumia em preencher planilhas, posteriormente em elaborar e corrigir atividades (C2).

Em abril de 2020 foi decretada a Instrução Normativa n. 2, que estabeleceu orientações para a realização das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) fase I e Educação Especial das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em decorrência da pandemia causada pela covid-19 nos equipamentos municipais destinados à educação. Nela, estavam descritas todas as atribuições de cada um dos profissionais atuantes, além de como seria dado início e andamento ao ensino remoto.

Havia também a orientação para que a equipe diretiva de cada escola criasse canais de comunicação com as famílias para divulgar o processo em andamento. Quanto à função específica dos professores, a lei assim determinava:

Art. 12. São atribuições dos profissionais do magistério em atividades de regência e correção de turma regular e/ou componente curricular:

I – assistir às videoaulas, de segunda a sexta-feira, em conformidade com as turmas regulares que atuam e registrar os conteúdos trabalhados;

II - fazer anotações referentes as aulas para posteriormente retomar os conteúdos nas aulas presenciais;

III- realizar as atividades propostas pela equipe pedagógica e administrativa de acompanhamento;

IV- fazer o diagnóstico da turma para refletir sobre o seu planejamento de ensino, observando até onde foi possível desenvolver com seus estudantes os conhecimentos previstos, diante do que estão sendo explicitados nas videoaulas e como poderá dar continuidade ao planejamento quando retornarem as aulas presenciais;

V- validar os registros/portfólio do estudante/criança por meio das atividades propostas pelas videoaulas no retorno das aulas presenciais (CURITIBA, 2020, p. 6).

É possível observar a continuidade do afastamento, como o explicitado pela professora na C1. Mesmo depois da regulamentação da Instrução Normativa n. 2, não havia previsão de nenhuma ação direcionada aos professores com respaldo legal para realizar a aproximação com as famílias e consequentemente com os estudantes.

Somente no começo do mês de maio, portanto após dois meses, há uma possibilidade de contato direto com as famílias, regulamentada pelo Decreto n. 604, que dispunha sobre o fornecimento de “kit alimentação” para os pais ou responsáveis das crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino, durante o período de pandemia da covid-19.

A partir desse decreto, foram organizados, mensalmente, dias específicos em que as unidades escolares eram abertas à comunidade seguindo um cronograma determinado pela mantenedora. Nesse dia, eram entregues às famílias os “kits alimentação” e as atividades escolares elaboradas pelos professores para suas turmas com o objetivo de complementar a carga horária das videoaulas. A presença dos professores nessas ocasiões

era facultativa, cada profissional tinha a prerrogativa de decidir sobre estar presente ou não.

Na descrição analisada, um primeiro passo de aproximação foi dado pela presença da professora nas ocasiões em que a comunidade ia até a escola. Ele foi sentido como um “eu devo fazer” pela escuta das famílias em relação ao que tinha sido perdido. De imediato, ela percebeu que o que tinha sido mais abalado e, por isso, o necessário de ser retomado na vida escolar das crianças era o estar junto.

A busca pela aproximação foi a abertura. Uma ocorrência temporalmente situada e que nos mobiliza a questionar, enquanto pesquisadoras: que ser é este que precisa estar junto para que a educação escolar se dê? ou ainda, que educação escolar é esta que precisa do “ser junto com os outros” para se dar? Compreendemos os sentidos expressos nas diferentes passagens do excerto citado destacando a segunda Ideia Nuclear, que denominamos de *o estar junto*.

- *Aproximação, primeiro encontro: o receio, a escolha e a coragem*

E com esse chamamento dos pais tão forte, a gente<sup>12</sup> começou a pensar em modos de amenizar esses efeitos do isolamento com eles, propor alguma coisa a mais do que essas aulas na TV, o que a gente queria mesmo era criar um canal de aproximação.

Pensamos muito porque uma ideia prévia de que não atingiríamos a turma toda, muitas crianças não teriam acesso e nem todos teriam recurso... Mas a gente optou em tentar fazer alguma coisa<sup>13</sup>, dar andamento em alguma coisa pra aproximar.

[...] Decidimos usar o aplicativo para vídeo chamada Google Meet, para promover um encontro entre as crianças, um encontro sem planejamento, era um momento para nos vermos, ver como eles agiriam nesse ambiente, ele aconteceu no dia 14/07/2020. E a gente estava mais preocupada em entender como é que a gente ia lidar nesse novo ambiente. Se as crianças iam conseguir se adaptar, se a gente ia conseguir mediar essa situação (C3).

O que a professora buscava prioritariamente era se aproximar, isso lhe causava medo, receio de ter que enfrentar a falta de acesso a recursos tecnológicos das famílias. Por si só, a falta de recursos inviabilizaria o ensino remoto, atingindo os pilares que caracterizam a educação enquanto direito público.

A educação pública e gratuita, garantida na Constituição de 1988 como direito de todos e dever do estado, da sociedade e da família, apresenta agora sua face de fragilidade

---

<sup>12</sup> Quando a professora usa a expressão “a gente”, está se referindo aos professores e profissionais em geral da escola em que atua

<sup>13</sup> Desta vez em diante, quando a professora relata “a gente”, ela se refere especificamente à equipe diretiva e pedagógica da escola que lhe deu apoio na iniciativa de buscar um recurso tecnológico por conta própria e criar um canal de comunicação com seus alunos.

ao revelar um grande quantitativo de excluídos digitais, evidenciados pela supressão de milhares de alunos do processo educativo, por não possuírem acesso às TD que os possibilitariam a interagir nesse novo espaço escolar (BATISTA *et al.*, 2021, p. 3).

A professora, que vinha conversando com as famílias, pais ou responsáveis por seus alunos, percebia que estes estavam angustiados de não conseguirem manter seus filhos estudando e isso solicitava a ela uma decisão. A decisão de uma aproximação via recursos tecnológicos carregava consigo o impasse de ter que transgredir aspectos éticos de compromisso com a educação pública, uma vez que não haveria garantias de assegurar ações para todos os estudantes, mas somente para aqueles que as famílias conseguissem disponibilizar seus próprios recursos tecnológicos. Essa situação exigia da professora uma decisão, fazer uma escolha.

A escolha foi “fazer alguma coisa”, coisa esta que se anunciava pelo tecnológico, um tecnológico que anteriormente só comparecia no horizonte docente escolar como um complemento, um instrumento a mais para movimentar o ensino, ilustrando algo já vivenciado por muitos professores: suas próprias resistências com as impossibilidades de uso. A professora nos mostrava com força o medo que sentia ao visualizar o caminho a ser trilhado; a angústia a habitava. Medo pelo caminho e medo que angustia?

O medo pode nos conduzir a uma caminhada inautêntica. Como Heidegger (2012) nos diz, pelo medo podemos nos fechar no que é familiar, não se atentando ao “o que” e ao “por que” certos estranhamentos se fazem presentes e, assim, não nos damos conta do que acontece, do como somos, distanciando-nos do que exige ser pensado: o que é isto que nos amedronta e o que isto pode significar para nossa ação educativa? Nesse sentido, podemos nos ocultar no refrão da impessoalidade, ao nos agarrarmos no “ninguém sabe o que fazer”, ou no “todos estão assim agindo”.

Medo paralisa, mas a angústia incomoda e chama a não ignorarmos o medo e, assim, “leva ao estado-de-ânimo de uma possível resolução” (HEIDEGGER, 2012, p. 935).

Angustiada, a professora segue em frente pela *aproximação pelo tecnológico*, que constitui a Ideia Nuclear III a que destamos desta cena significativa.

- *O encontro e o encontrar-se*

Este primeiro encontro foi muito emocionante, as crianças ficaram muito alegres, teve muita manifestação de carinho, de saudade, isso foi muito importante, muito importante. Porque foi a oportunidade que a gente teve de se ver depois de quatro meses.

A novidade do tecnológico como único meio da gente ter comunicação era um fator importante aí. E as possibilidades que a gente começava a ver pela frente, porque diferente do que a gente estava com medo, as crianças tiveram muito mais facilidade de lidar com o ambiente do que nós. Nós tínhamos medo mesmo e ter coragem de se lançar a um novo modo de trabalhar porque não havia outro. Então a gente começou a fazer esses encontros, porque deu tão certo esse primeiro que as crianças pediram mais.

Então a gente começou a organizar semanalmente, além das aulas na TV a gente tinha esses encontros semanais, que passamos a chamar de “terça da amizade”.

A gente organizava, objetivando uma articulação de propostas pedagógicas, mas num formato lúdico e descontraído porque a gente estava tendo esses problemas com as crianças, problemas de saúde, tudo que o isolamento trouxe com ele para essas crianças.

Assistir a aula e acompanhar o conteúdo, pra gente, ainda estava meio secundário, porque o que estava precisando mesmo era reestabelecer esse vínculo.

O que a gente objetivava era manter a presença das crianças remotamente, incentivar o estudo, porque eles não estavam acompanhando essas aulas na TV, acompanham muito pouco, isso não é sistemático, não tem uma rotina de estudo.

Então que a gente conseguisse reestabelecer outro canal que fosse mais próximo a uma rotina de estudo; e acolher e aproximar as famílias, porque quando a gente faz uma videoconferência, a gente não fica só com as crianças, a gente acaba entrando nas casas das crianças e acaba trabalhando com a família e com quem estiver junto com ela.

Então nós fazemos os convites de manhã, eles são postados no grupo das famílias da turma acompanhados de mensagens de orientação e posteriormente, no horário marcado, é postado o link de acesso.

E o que temos feito é assim: charadinhas, declamação de poemas, dobraduras, mímicas, bingo, desenho, pintura, gif, stop, cartão, etc.

Mas e aí pode ficar a pergunta, mas e o pedagógico?

Mas a gente tem um planejamento, quando a gente posta a orientação permanecem o dia se preparando, no dia do poema, por exemplo, eles deveriam escolher, copiar o poema e exercitar a sua leitura para declamar para os colegas. Eles fazem as cartelas de bingo, preparam os cartões, então tem sim uma preparação e envolve habilidades de leitura, escrita, medição, tem outras habilidades envolvidas aí.

Como as crianças apresentaram muito mais afinidade e se mantendo interessadas com o uso do aplicativo meet, passei a disponibilizar horários semanais para estudarmos juntos, fazer as atividades complementares, tirar dúvidas, etc. Então, além desse momento lúdico, era ter um horário pra estudo sistemático, continuado.

A princípio eu pensei, vamos tirar dúvidas, mas como eles não estavam assistindo às videoaulas e mesmo os que assistem não conseguem ter esse discernimento de chegar com dúvidas, acabou que a gente foi se organizando em torno das atividades complementares. Que são folhas que vão quinzenalmente para as famílias. As famílias vão na escola, retiram essas folhas de atividades, as crianças fazem e elas retornam. Essas atividades são elaboradas por nós com base nas videoaulas. É uma complementação de horário das videoaulas;

E aí nada é obrigatório, primeiro porque nem todos têm acesso, o que eu mais busco é despertar o interesse para que eles continuem estudando. É a questão da interação que é muito importante, eu procuro que eles sempre participem mais do que eu nesses momentos, que eles possam fazer leituras coletivas, fazer perguntas, eu procuro sempre problematizar muito as atividades que estão nas folhas, porque é isso que eu tenho percebido que tem feito mais falta pra eles. Então foi essa abertura que a gente conseguiu para trazer o conteúdo e pra tentar desenvolver uma rotina de estudo, porque nesse momento o aspecto mais fragilizado foi esse constituir uma rotina de estudo nas famílias (C4).

A aproximação vivenciada pela professora junto aos seus alunos se mostrou como uma perspectiva que “daria certo”, mas apequenada diante do que ela percebe que poderia fazer pedagogicamente junto com eles. Medo, ansiedade e muita expectativa frente ao novo, povoaram os sentimentos que anunciavam a ela o que estava por vir: possibilidades de fazer ser o que parecia não ter saída, o que não se mostrava possível pelos caminhos institucionalizados.

Sentiu que distâncias foram vencidas com alguns alunos, a afetividade pôde ser retomada e o vínculo fortalecido. Tal vínculo mostrava-se a ela ampliado, uma vez que com as crianças vinham também suas famílias e, então, passava a entender que só conseguiria dar continuidade mediante a mobilização de todos os envolvidos.

Foi assim, juntos, que conseguiram se organizar para produzir algo. A produção desejada pela professora revela-se uma produção que lhe possibilitasse clareza, tirando-a do lugar comum de algo feito já definido e que se põe como produto pronto, à disposição para uso.

Como pesquisadoras, vimos nos perguntando: o que a produção produz? O que salta aos nossos olhos quando nos voltamos ao feito é que procuramos destacar o produzido, e não o modo pelo qual vínhamos produzindo. Quando a utilidade está na linha de frente da produção escolar, por exemplo, ensinam-se certos conteúdos porque o aluno precisa se sair bem em testes. O modo de ensinar segue a lógica das avaliações... e assim por diante.

Heidegger se vale do termo pro-dução para dizer do produto como um “ver, contemplar o que se manifesta”, conduzindo o vir-a-ser, contrapondo com o produto que se destaca pela produção como representação dada pelo fazer que materializa, que desoculta as coisas para uso, para o domínio que força um modo de ser:

Heidegger fala da origem da palavra técnica como *techné* e destaca que, por essa via, ela não diz apenas da habilidade artesanal, mas da pro-dução, portanto, poética. Entretanto, o ponto mais marcante é sua correspondência com conhecimento e este, por sua vez, com abertura, ou seja, com o des-encobrimiento. Assim, a palavra grega *techné* é entendida como um modo do saber relacionado à compreensão do fazer, que resulta numa pro-dução, que se dá como *poiésis*. Não é uma simples produção, pois está em sintonia e consonância com o modo de ser das coisas. A *techné* está relacionada a um fazer pelo saber; é um modo de produção orientado pelo conhecimento. É o fazer do artesão que, envolto no pré-conhecimento do que será produzido, des-vela, tira o véu que cobre o prévio para a sua concretização. A produção, nesse modo de saber-fazer, é um desvelamento (MOCROSKY; BICUDO, 2013, p. 411).

Nesse sentido de abertura e desvelamento, entendemos que a professora segue em busca de modos de produzir uma rotina sistemática de estudo a amparar o ensino remoto

que se mostrava muito frágil e incapaz de assegurar o pedagógico e, muito menos ainda, o humano com seus alunos. Destacamos dessa cena significativa a Ideia Nuclear IV: *vínculo capaz de sustentar a continuidade*.

- *Da voz calada à escuta falada: dificuldades*

E aí vão aparecendo as dificuldades. A primeira grande dificuldade é de recurso tecnológico (celular, computadores, internet), conseguir um horário que a gente consiga que mais crianças possam participar.

Tenho uma aluna que vai na vizinha porque o pacote de dados do celular não aguenta uma videoconferência.

E daí tem a questão de logística das famílias também. Alguns [alunos] foram para outras cidades em casas de parentes, alguns alternam lugares durante a semana e final de semana, isso vai dificultando o andamento das atividades e a estruturação do estudo mesmo.

E tem as questões de envolvimento, tem famílias que têm acesso, mas optam em não participar. Algumas famílias preferem não se envolver, seja por condições impossíveis de lidar, ou por opção mesmo.

[...] [alunos] usam apenas o celular, o que dificulta a interação, a visualização, a comunicação e principalmente a compreensão do que está acontecendo, o que estamos fazendo. E aí a gente vai improvisando, [...] vai tentando todo recurso pra manter essas crianças junto com a gente estudando.

Outro dificultador foi a opção da rede em não disponibilizar alternativas de uso tecnológico nem aos professores, muito menos às famílias, sua insistência de que a maioria [das famílias] têm acesso às videoaulas e que isto basta para garantir o ano letivo e isso inviabiliza as ações que a gente poderia ir melhorando...

A gente sabe que a maioria tem o acesso, mas não tem o alcance, elas não permanecem estudando. Não conseguem estabelecer uma rotina de estudo, é tudo muito pontual.

Então esse discurso de que está tudo bem, de que o ano letivo está sendo garantido, esse discurso é um discurso que infelizmente ele acaba inviabilizando a nossa tentativa de se aproximar das crianças.

Então quando a gente aponta esses problemas é dito como pessimismo, como falta de vontade das equipes. Quando na verdade o que aconteceu é que a gente não teve voz, não teve espaço para participar desse processo desde o começo. O que acontece a mais do que as videoaulas são por conta da autonomia das escolas e das equipes, e como tenho muita autonomia e parceria da equipe da minha escola [...] (C5).

As dificuldades diárias, que evidenciam aspectos sociais assumidos há muito pelas escolas (principalmente no caso em descrição, uma escola de tempo integral, em que muitas das famílias optam em matricular seus filhos especificamente por necessitarem da educação em tempo integral), mas não regulamentados, ocultados na facticidade cotidiana, agora se manifestam como aspectos constituintes de um ensino que se propõe a ser “remoto”.

Entendemos que não se tratam apenas de condições tecnológicas, pedagógicas e institucionais, que assegurem um ano letivo. Trata-se, antes, de toda a vida envolvida nesse processo, tanto do ponto de vista das famílias quanto dos profissionais, que muitas vezes pelo envolvimento e responsabilidade, transformaram sua vida particular em uma

vida pública docente, marginalizando sua família e seus compromissos pessoais, como a professora relata em parte da C5.

Então a cada dia a gente vai superando essas adversidades com muita criatividade, tentando de todos os modos possíveis manter as crianças próximas. Dar devolutivas às famílias, diversificar as atividades, oferecer todas as possibilidades de contato, então assim o WhatsApp é todo o horário, é final de semana, é quando as famílias conseguem disponibilizar o acesso para as crianças conseguirem falar comigo.

[...] É o que eu sinto é assim, que a cada semana a sensação é a de que mais precisa ser feito e ser feito rápido. É sempre uma sensação muito angustiante (C5).

Ao expressar seu sentimento cada vez mais forte de angústia frente ao vivido, a depoente indica-nos como, em situação pandêmica, muitas vezes nos percebemos como seres “sem tempo”. “Sem tempo” que não permite à professora viver sua condição docente de *pre-paro*, ou seja, de prepara-se previamente para realizar algo; parar e planejar, estudar, refletir antecipadamente e, posteriormente, dar-se conta de estar realizando o ensino. Sente-se atirada ao imediatismo que gera o improviso, o que pode descaracterizar a ação docente e inviabilizar a educadora. Ao mesmo tempo, sua experiência nos indica que a escola nunca foi apenas uma construção edificada, um lugar de educação, mas um *tempo para*.

Entendemos, também, que na escola “antes da pandemia” todos nós, professores, alunos, comunidade escolar em geral, estávamos seguros, acolhidos em uma temporalidade programada para aprendermos e ensinarmos uns com os outros, assegurada numa espacialidade comum. De repente, com a pandemia e as ações de segurança dela decorrentes que determinaram o isolamento social, essa segurança ruiu. A espacialidade em que nos movíamos sendo com os outros nos foi tirada. Perdemos de vista a temporalidade vivenciada com as coisas numa dimensão distinta do tempo cronológico, estabelecido em hora-aula, intervalos, próximo dia de aula, fins de semana... tempo de estudo, de profissão e de vida. Com essas compreensões se fazendo claras, destacamos a Ideia Nuclear V: *a insegurança temporal*.

- *A preocupação com o futuro*

Tudo isso que vimos vivenciando juntos tem me mostrado muitos aspectos da docência que talvez estivessem um pouco esquecidos. O contato individual com os estudantes foi uma coisa que se sobressaiu. Saber de suas condições, fortalecer esse vínculo (conversas mais próximas, por exemplo no individual, conversamos) e isso tem sido imprescindível pra manter essas crianças perto de mim estudando. E fortalecer o vínculo família-escola, porque nesse momento o que está sustentando tudo é esse vínculo. É por onde está acontecendo.

O aspecto mais marcante pra mim foi o aprender junto, me emociono, eu nunca esperei que eles tivessem tanta afinidade, desenvoltura com o aparato tecnológico.

Vou percebendo a rapidez que eles dominam o recurso... [...] se ajudam. Há uma solidariedade digital, ampliação de vocabulário...

Desenvolvemos rapidamente uma etiqueta digital para nos comunicarmos no meet. [...]

Em termos de conteúdos, parece ser um novo modo, pesquisamos juntos, ou eles já fazem isso antes, o Google virou nosso grande ajudante. Gravam vídeos com instruções de algo que eu não consegui fazer e me mandam, enfim, tenho pensado muito em como voltar com quadro e giz.

A riqueza e a velocidade como essas crianças vão desenvolvendo habilidades digitais é assustadora, ao passo que é também incrível perceber as possibilidades pedagógicas que se abrem com isso.

Mas um aspecto não mudou e talvez tenha feito toda a diferença neste ano, a questão do vínculo. Porque ele está sustentando o ensino...

Não o ensino, mas o estudo...

Nos mantermos juntos. Nos vermos, nos ouvirmos e buscarmos juntos modos de estudar, de compartilhar nossas vidas neste momento tão adverso.

Se por um lado vivencio a cada dia experiências maravilhosas de aprendizado com eles, por outro, não tem um dia sequer que não vá dormir preocupada por não ser com todos.

Ao passo que temos um momento espetacular para uma educação mais dinâmica, mais centrada no aluno, se acentua ainda mais o abismo da exclusão, crianças que já apresentavam algum tipo de dificuldade se afastaram muito, o que revela um quadro preocupante e muito complexo quando voltarmos. Como lidar com todas essas possibilidades e impossibilidades formativas daqui pra frente? (C6).

Ao nos encaminharmos ao fim do relato, vislumbramos as quatro Ideias Nucleares do fenômeno educar-na-pandemia-em-isolamento-social se mostrando no discurso da professora ao questionar o futuro e, como em um movimento articulador, compreendemos tais reflexões entrelaçando-se na IN V, *a insegurança temporal*.

Isso nos permite explicitar a compreensão de que o educar na pandemia se mostrou, na análise empreendida, pelo *ensino remoto distante*, que se diferencia do entendimento institucionalizado de ensino remoto. Diferentemente do posto de modo institucionalizado, as decisões da docente de *estar junto* com seus alunos e com as famílias deles, foi criando a possibilidade da *aproximação pelo tecnológico* e abrindo oportunidade para reestabelecer e fortalecer vínculos humanos capazes de sustentar a *continuidade do ensino*, e simultaneamente revelou a aflição da *insegurança temporal* que impulsiona o questionar.

#### **4 Com os pares, em um descompasso de tempo e de espaço vividos de estudo remoto: estamos nos dando conta?**

Ao nos atentarmos a (re)viver e descrever o vivido entre pares, inquietamo-nos, questionando uma vez mais: estamos nos dando conta? Como os aspectos do fenômeno

interrogado se destacam no cotidiano, ao tematizarmos o educar na pandemia em isolamento social? O que temos experienciado, enquanto professoras e pesquisadoras, pode nos impulsionar a reaprendermos a pensar sobre a docência, no que concerne à posição? O que significa e significará para a Educação este momento que vivemos e que nos assombra e nos angustia pelo que está por vir?

O que está posto é o dito “remoto”, que, institucionalizado pelas vias legais e formatado pelos esforços de profissionais, pares docentes, que se prestaram e prestam a cumprir protocolarmente o determinado, fez com que o emergencial se substancializasse em algo permanente, chamado de “ensino remoto” pela mantenedora, mas que se realiza mais à maneira de um telecurso. Isso nos endereça a esse momento e nos reenvia uma tecnologia, muito importante a seu tempo, mas que precisa ser repensada, uma vez que vem dando indícios, pelas vozes dos envolvidos, de que não deu conta do pedagógico e ainda afetou drasticamente o humano. O humano, no sentido de um ensino/educação com o outro, estando junto com o outro, perspectiva que se revelou crucial na análise do fenômeno em foco.

Não afirmamos que o *estar junto* com o outro signifique apenas o contato físico. Questionamos, antes, o *estar junto* e quais sentidos se mostraram possíveis quando ficamos atentos ao pensar envolvendo crianças em um contexto de isolamento social, em que a aproximação só se mostrou possível via virtualidade.

Entendemos que há possibilidades de estar junto mesmo longe geograficamente, uma vez que pensamos na virtualidade de modo a propiciar a criação de um lugar a distância, um meio tecnológico em que seja possível nos encontrarmos — neste caso, pela condição da presença virtual.

Utilizamos o termo virtualidade por compreendermos “realidade virtual” como em Bicudo (2010) e Bicudo e Rosa (2010), isto é, como um modo de viver caracterizado pelo dar-se como ele é em termos de espaço-tempo coabitados pelas tecnologias.

Tal entendimento não pretende negar as diferenças entre o que se entende categorialmente por “realidade” e o que se adjetiva na atualidade como “realidade virtual”. Explicita-se, portanto, possibilidades de entendimentos que entrelaçam tais dimensões em um movimento humano de habitar o mundo em que se vive, ou seja, “o virtual está enredado na teia do real”.

O mundo cibernético abre possibilidades para a transformação do ser humano na medida em que a pessoa pode vivenciar as mais diversas experiências nesse espaço, não deixando de poder experienciá-las também no espaço-tempo em que está com os outros em sua corporeidade. É um espaço-tempo que se revela a quem o habita como um espaço-tempo próprio, no qual se pode ser o que se

deseja ser, afrouxando os laços com a rede que constitui a realidade histórica e social, solo em que estamos e convivemos com os outros. As expressões do sentido, compreendido e interpretado, corporificam-se pelos modos de comunicação, como o da escrita, por exemplo. O mundo cibernético, mostra-se, então, como uma modalidade do mundo-vida, e, portanto, também constituído na dimensão histórica, social e cultural, como são constituídas todas as ações e relações humanas (BICUDO, 2010, p. 123).

Também concordamos com Moran (2003, p. 1) quando indica que “o presencial se virtualiza e a distância se presencializa”, ampliando as possibilidades formativas entre professores, professores e estudantes.

Deste modo, encontramos a possibilidade de visar a uma dinâmica de nos encontrarmos em virtualidade, compreendendo o ciberespaço “potencialmente comunicativo como locus em que a comunicação é potencializada, a partilha da disposição comum é exigida, revelando o ser-com” (PAULO; FERREIRA, 2014, p. 318).

*Ser-com*, assumido quando olhamos para o vivido e com ele entendemos que a perspectiva do fenômeno educar-na-pandemia-em-isolamento-social, o estar junto, determinaria como o sentido de um ensino remoto estava vindo a se constituir.

Mais do que estar junto, compreendemos juntas que havia um chamamento antropológico/ontológico, que se mostrou pelas vozes escutadas das famílias e da professora, guiando-nos a pensarmos o que somos, que ser é este que precisa estar junto para que a educação escolar se dê, ou, ainda, que educação escolar é esta que requer o estar junto de pessoas em um tempo, espaço e condições postas. Este ser nos remete à obra e a indicações ontológicas heideggerianas.

Segundo Bicudo (2014), o *ser-com* na obra heideggeriana “diz de um modo de ser ontológico do ser do ser humano, denominado por ele de *Dasein*, traduzido para o português e outras línguas como o *ser-aí* e, também em português, como *pre-sença*.” (p. 29).

Tal modo de ser do ser humano expressa que ontologicamente não há ser humano sem mundo e que ele nunca estará separado, e isso é o que inviabiliza um entendimento dicotômico de sujeito e objeto, bem como a sua definição. Não há possibilidade do ser humano ser sem ser no mundo<sup>14</sup>, sem ser o que é. Revelando que o modo de ser-com se refere também aos como *compartilhar* estando no mundo com os outros. Há, portanto, uma sutileza neste apontamento: “ser o que é” não quer dizer que já se saiba de antemão, ou já se conjecture sobre “o que se é”. Pelo contrário, a condição de ser de algo requer os

---

<sup>14</sup> Mundo, entendido na obra heideggeriana como o *aí* em que se vive junto aos demais seres e entes, existindo e, assim, realizando possibilidades de ser.

próprios modos de ser. Então, se “é algo”, o seu ser só se revela sendo o que se é nos modos como se manifesta no mundo-vida com os outros, no *compartilhar*.

Estar junto com os alunos nos diz de um modo de ser humano, um modo que se presentifica, que se dispõe e se envolve a pensar na temporalidade que está imerso, e que lançado, expressa sua perplexidade mantendo-se atento ao que se mostra a ele como condição de existência.

O que se mostrou a nós como condição de existência foi o chamamento de nos voltarmos a modos de nos aproximarmos. Uma aproximação que só seria possível pelo tecnológico, buscando sentidos que ela faz para os envolvidos quando visamos intencionalmente a interrogar o que vivenciamos em um momento de isolamento social.

Mas o chamado relatado, em meio às compreensões-interpretações que vinham se fazendo na análise, trazia mais do que uma ação de aproximar-se como ser-com; requeria um vínculo capaz de sustentar uma continuidade do ensino/educação, trazia consigo a vida, o humano, um modo de se aproximar a distância, de estar junto longe e, ao mesmo tempo, próximo, pelo tecnológico. Angustiamos-nos junto com a professora, e apressamos a pensar e a buscar como dar conta do que vivemos nessa lida docente em pandemia, então encontramos em Heidegger uma saída.

E, no entanto, a supressão apressada de todo distanciamento não lhe traz proximidade. Proximidade não é pouca distância. O que, na perspectiva da metragem, está perto de nós, no menos afastamento, como na imagem do filme ou no som do rádio, pode estar longe de nós, numa grande distância. E o que, do ponto de vista da metragem, se acha longe, numa distância incomensurável, pode-nos estar bem próximo. Pequeno distanciamento ainda não é proximidade, como um grande afastamento ainda não é distância (HEIDEGGER, 2002, p. 143).

A possibilidade tecnológica trouxe aproximação, mas ainda carecemos de muito envolvimento, de proximidade, como modo humano de ser próximos. Um modo de ser próximos, não como o que se apresenta à sua frente para um contato físico, visual ou auditivo, pois não era isso que impulsionava. O que impulsionava?

O que acontece quando, na supressão dos grandes distanciamentos, tudo se torna igualmente próximo e igualmente distante? O que é esta igualdade em que tudo não fica nem distante nem próximo, como se fosse a distância? (HEIDEGGER, 2002, p. 144).

Ainda não conseguimos nos dar conta?

No movimento analítico, entendemos o que o ensino remoto distante solicitava pelo contato, pelo estar juntos. Ao pensar em quem somos e como somos, entendemos também que ser-com requer a aproximação. Entretanto, a aproximação viria pela escolha e coragem do encontro, do envolvimento. Ouvimos a voz calada e a escuta falada dos que

são conosco, dando-nos conta de que a proximidade não é aproximação e nos preocupamos com o futuro. Nós damos conta?

O importante desta ação, de conhecer, é que, nesse movimento “[...] a presença adquire uma nova posição ontológica, no tocante ao mundo já sempre descoberto. Esta nova possibilidade ontológica pode-se desenvolver autonomamente, pode-se tornar uma tarefa e, como ciência, assumir a direção do ser-no-mundo. Todavia, não é o conhecimento quem cria pela primeira vez um “*commercium*” do sujeito com um mundo e nem este *commercium* surge de uma ação exercida pelo mundo sobre o sujeito. Conhecer, ao contrário, é um modo da pre-sença fundado no ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 1988, p. 101-102).

O que nos endereça o futuro?

## **5 O dar-se conta, a provisoriedade temporal do que estamos vivenciando e o que endereçaremos ao futuro**

A ação de pensarmos o educar na pandemia — que se revelou pelo ensino remoto distante possível de ser modificado pelas decisões docentes de estar junto com, que ao ser movimentado pela aproximação tecnológica abre a possibilidade para reestabelecer e fortalecer vínculos humanos capazes de sustentar a continuidade do ensino, mas que simultaneamente revela a aflição da insegurança temporal e impulsiona o questionar o futuro — indica a passagem do que estamos vivendo para o que projetamos que vivenciaremos nos próximos anos, chamando-nos a retomar e retornar ao sentido de tempo, bem como retornar ao lugar mais próprio e original de sua essência. Isto é, questionar-se sobre o que se é

um retorno que Heidegger considera ainda mais difícil do que a moderna jornada humana para chegar até onde o homem ainda não está e onde somente estará caso se transforme em uma criatura totalmente adaptada a aparatos tecnológicos, abandonando o mundo e a terra para viver no espaço cósmico desprovido de mundo. O passo atrás proposto pela meditação heideggeriana sobre o ser e sobre o ser da linguagem é também, portanto, um retorno à pobreza humilde da essência do homem, pensada em sintonia com o soneto rilkeano que nos atribui o “valor de uma pobreza divina” (RILKE, 1989, p. 125). Essa meditação sobre a proximidade sempre velada entre homem e ser, que Heidegger denomina na Carta sobre o Humanismo como uma ética originária, oferece indicações importantes para começar a pensar, numa chave pós-metafísica, a proximidade ética do acolhimento do outro enquanto outro (DUARTE, 2005, p. 150).

Um existir, “*ek-sistir*”, ser com os outros, em cuidado (*sorge*), como projeto em que a pessoa, agora objetivada em *modus operandi* tecnológico, sofre a experiência de um retorno ao lugar mais próprio e original de sua essência, questiona o que está acontecendo, sem se render a ela, mas antes permanece em alerta; questiona-se, também,

com seus pares: O que está acontecendo? E percebe, com eles, a necessidade de dar um passo atrás, (re)pensar, pensar no que vivenciamos, no que as vivências nos dizem.

Compreendemos o que as nossas vivências nos dizem sobre o educar na pandemia em isolamento social, bem como entendemos juntos com quem se envolve e com o que a nós é presentificado temporalmente que nem sempre nos damos conta da condição humana de ser, em sentido heideggeriano. Entretanto, constatamos e compreendemos que há um chamamento a ser, ele está aí em nosso dia a dia, a cada hora e a cada segundo nos convocando.

Porém, paradoxalmente, percebemo-nos distantes de nós mesmos. Precisamos voltar a ser, para que a proximidade se dê, ainda que a distância determine um momento histórico de isolamento físico, entendemos que não se pode naturalizar o distanciamento humano naquilo que o caracteriza humano: questionar ontologicamente questões do seu tempo.

Não podemos, ao menos no âmbito da educação, deixar de considerar que o isolamento não pode ser humano, no que o caracteriza como o ser que é, a ponto de não nos envolvermos com as questões de nosso tempo, independentemente dos condicionantes temporais.

O chamamento não se mostrou apenas pela escola, pelas determinações institucionais que proclamam o afastamento. Mostrou-se também pela urgência da presença, pelo humano em seu tempo que se mostra num movimento de aproximação tecnológica para o retorno à proximidade humana de um modo antropológico/ontológico, que se responsabiliza, age e se lança a buscar compreensões endereçadas ao futuro.

## Referências

- ALES BELLO, A. Introdução à Fenomenologia. Trad. Ir. Jacina Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.
- BATISTA, J. O. *et al.* Tecnologias digitais, tempos de pandemia e o ensino de matemática: educação tecnológica em perspectiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.9, n.20, p. 01-20, abr. 2021.
- BICUDO, M. A. V. Experiência e experiência vivida. In: TOURINHO, C. D. C; BICUDO, M. A. V. (org.). **A fenomenologia: influxos e dissidências**. Rio de Janeiro: Booklink, v. 1, 2011a. p. 58-89.
- BICUDO, M. A. V. Introdução. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Ciberespaço: Possibilidades que abre ao mundo da educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 15-34.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), [S.I.], v. XLI, p. 30-56, jun. 2020a.

BICUDO, M. A. V. Realidade Virtual: uma abordagem filosófica. **Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica**, [S.L.], v. 32, n.1, p.121-134, jan./jun. 2010.

BICUDO, M. A. V. The origin of number and the origin of geometry: issues raised and conceptions assumed by edmund husserl. **Qualitative Research Journal**, São Paulo (SP), v.8, n.18, p. 387-418, ed. especial. 2020b. Special Edition: Philosophy of Mathematics.

BICUDO, M. A. V.; ROSA, M. Educação Matemática na Realidade do Ciberespaço - que aspectos ontológicos e científicos se apresentam? **Revista Latinoamericana**, [S.I.], v. 13, n.1, p. 33-57, mar. 2010.

BICUDO, M. A.V. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011b. p.30-41.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo. [Entrevista concedida a] SIMEÃO, M. P. da C.; MOCROSKY, L. F. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, mai. /ago. 2018. Seção Entrevistas.

CURITIBA. Decreto n.º 421, de 16 de março de 2020. **Declara Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19)**. PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Disponível em: <https://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/AtosConsultaExterna.aspx>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CURITIBA. Instrução Normativa nº 02, de abril de 2020. **Estabelece orientações para realização das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em decorrência da pandemia causada pela COVID19**. PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00296861.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

DETONI, A. R.; PAULO, R. M. A organização dos dados da pesquisa em cena. *In*: BICUDO, M. A. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 141- 167.

DUARTE, A. Heidegger e a linguagem: do acolhimento do ser ao acolhimento do outro. **Natureza Humana**. [S.I.], v. 7, n. 1, p. 129-158, jan./jun. 2005.

ENGELBRECHT, J.; BORBA, M. C.; LLINARES, S.; KAISER, G. et. al. 2020 be remembered as the year in which education was changed? **Zdm**, [S.I.], v. 52, n. 5, p. 821-824, jul. 2020. Springer Science and Business Media LLC.

HEIDEGGER, M. **Seminários de Zollikon**. Ed. Medard Boss. Trad. brasileira de Gabriela Arnhold e Maria de Fátima de Almeida Prado. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de M. S. Cavalcante. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MANCINI, L. C. M. **Leituras de Práticas na Alfabetização Matemática**: um fenômeno formativo. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MOCROSKY, L. F. **A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica**. 2010. 365 f. Tese (Pós-Graduação em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2010.

MOCROSKY, L. F.; BICUDO M. A. V. Um estudo filosófico-histórico da ciência e da tecnologia sustentando a compreensão de educação científico-tecnológica. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n.3, p. 406-419, set./dez. 2013.

MOCROSKY, L. F.; MONDINI, F.; BAUMANN, A. P. A EaD na perspectiva da legislação brasileira. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Ciberespaço**: Possibilidades que abre ao mundo da educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 153-184.

MONFERINO, L. C.; MOCROSKY, L. F. KUREK, B. Leituras-de-Práticas-de-Alfabetização-Matemática: Modos de Permanecer em Formação. **JIEEM**, [S.I.], v.13, n.1, p. 84-93, jun. 2020.

MONFERINO, L. C.; MOCROSKY, L. F. Leituras de práticas como um modo de pensar a educação matemática na formação. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 341-359, ago. 2020.

MORAN, J. M. Desafios que a educação a distância traz para a presencial. **UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 27-33, jun. 2004.

PAULO, R. M.; FERREIRA, M. J. A. Ciberespaço: entendendo o diálogo e as possibilidades do professor de matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Ciberespaço**: Possibilidades que abre ao mundo da educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 313-342.

**Recebido em:** 28 de julho de 2021.

**Aceito em:** 15 de março de 2022.