

# PEDAGOGIAS DO PRESENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E A URGÊNCIA DE TECER *ELOGIOS* À ESCOLA

Maritza Maciel Castrillon Maldonado<sup>1</sup>  
Luciene Neves Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Realiza-se, neste texto, o exercício de pensar as pedagogias do presente, procurando, nas camadas descontínuas do passado, os rastros que constituíram o que chamamos de vocação para o ofício de professora. Identificamos esses rastros em narrativas de professoras das redes públicas de ensino do estado de Mato Grosso que participaram de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2021 por meio do Google Forms, que objetivou cartografar a Educação Básica em tempos de pandemia de COVID-19. Conclui-se pela necessidade, no tempo presente, de tecer *elogios* à escola.

**Palavras-chave:** Escola; Pedagogias do Presente; Pandemia

## PEDAGOGIES OF THE PRESENT IN PANDEMIC TIMES AND THE URGENCY TO PRAISE THE SCHOOL

**ABSTRACT:** In this text, as an attempt to think about the pedagogies of the present by considering the discontinuous layers of the past, we have looked for traces that constituted what has been regarded as a calling to teach. We have identified these traces in narratives of teachers from public education networks in the state of Mato Grosso who participated in a survey carried out in 2021 through Google Forms, which aimed to map Basic Education in times of the COVID-19 pandemic. We have concluded that there is a need to *praise* the school at the present time.

**KEYWORDS:** Scholl, Pedagogies of the Present, Pandemics.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: [maritza@unemat.br](mailto:maritza@unemat.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6574-4463>.

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: [luciene@unemat.br](mailto:luciene@unemat.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0050-7608>.



## INTRODUÇÃO

*Mas o que era isso, o que estive fazendo durante toda a minha vida?* (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

No livro *O que é filosofia?*, Gilles Deleuze e Felix Guattari (2010) dizem-nos que, talvez, não possamos responder essa questão antes de chegarmos à velhice, “hora de falar concretamente”. É quando “finalmente se pode dizer: mas o que era isso, o que estive fazendo durante toda a minha vida?” (p.27), que podemos percorrer um caminho de volta no tempo, buscando rastros de tudo que nos tornou o que somos. Rastros de efeitos de práticas discursivas e não discursivas produzidas em nós, com as quais enlaçamos outros nós.

Realizamos, neste texto, o exercício de pensar a pedagogia do tempo presente a partir de nosso ofício de professoras<sup>3</sup>, procurando, nas camadas descontínuas do passado, os rastros que nos constituíram e pensando como estão presentes em práticas de professoras e professores das redes públicas de ensino do estado de Mato Grosso. Objetivamos, assim, problematizar as pedagogias do presente a partir dos rastros das professoras que fomos/somos e identificá-los em narrativas de outras professoras que, em tempos de pandemia de COVID-19, se viram sem referência para sua ação docente e tiveram que se reinventar. Como aconteceu essa reinvenção? Aconteceu? Estas são as questões principais deste texto, que se divide em duas partes.

Na primeira, apresentamos um pouco de como a pedagogia nos constitui e o que fizemos com essa constituição. Partimos do princípio de que as Pedagogias do Presente são resultados de uma mistura que se dá no corpo da professora, mistura dos espaços-

---

<sup>3</sup> Adota-se, no texto, o gênero feminino para referência a professoras e professores, pelo fato de elas serem maioria na pesquisa realizada.

tempos que percorreu e que fizeram simbiose com seu corpo, sua alma. Com Camozzato (2014), compreendemos que as Pedagogias sofrem efeito de contingências espaço-temporais e são permeadas por rupturas que a recompõe em cada *episteme* (FOUCAULT, 1999). Assim, falar em Pedagogias do Presente, é falar de continuidades e rupturas nos modos de constituição dos sujeitos. Segundo Camozzato, as pedagogias do presente “se organizam e funcionam num processo de atualização e reconfiguração constantes. As pedagogias parecem atuar para forjar os sujeitos do presente” (CAMOZZATO, 2014, p. 573). Ao longo de 30 anos exercitando a pedagogia, um jeito de ser professora foi se efetuando em nós. Na primeira parte deste texto, então, vamos atrás de rastros – afinal, uma de nós já é uma professora sênior, e isso, por si só, já garante este espaço de fala, como Deleuze e Guattari anunciam na epígrafe.

Na segunda parte, apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2021, com o objetivo de cartografar a Educação Básica do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia de COVID-19. Nas narrativas das professoras, dedicamo-nos a analisar como o espaço-tempo da escola, seu cotidiano, seu movimento, são, no tempo presente, fundamentais para que a educação de qualidade aconteça.

Ao final, a partir das análises realizadas, chegamos à conclusão de que agora, mais do que nunca, é necessário tecer *elogios* à escola (LARROSA, 2017).

## O QUE O PRETÉRITO DIZ SOBRE AS PEDAGOGIAS DO PRESENTE?

Não, eu não nasci para ser pedagoga<sup>4</sup>! Eu nem queria ser professora, queria ser advogada. Porém, residir em uma pequena cidade do interior do estado de Mato Grosso no final dos anos 80 era

---

<sup>4</sup> Esta seção do texto foi escrita pela primeira autora.

garantia de que esse sonho não seria realizado. No entanto, não era tão mal assim morar aqui. Já tínhamos a Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, sendo gestada. Na época em que fiz vestibular, tínhamos, na então Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), dois cursos de licenciatura curta – Estudos Sociais e Ciências – e dois de licenciatura plena – Letras e Pedagogia. Os cursos eram noturnos, fato que permitiria a mim, uma trabalhadora, o tempo necessário para cursar a Educação Superior. Mas qual curso escolher? Não tive muitas dúvidas, havendo dois cursos de licenciatura plena, os cursos de licenciatura curta não seriam minha opção. Tenho três irmãs que vieram antes de mim, e duas delas, quando fiz vestibular, já tinham optado por cursarem Letras. Foi pensando nisso que decidi. Acho que tenho “vocação” para ser pedagoga!

Coloquei a palavra *vocação* entre aspas para conversar um pouco sobre ela. Hoje, depois de ter cursado Pedagogia, há 30 anos exercendo o ofício de professora de Didática em cursos de licenciatura da UNEMAT, costumo dizer que não sei fazer outra coisa além de ser professora. Afinal, o que andei fazendo durante toda a minha vida? Dediquei-me a pensar, problematizando, as palavras *Pedagogia* e *Educação*; a ensinar todo aquele conteúdo que diz sobre Educação como Prática de Liberdade (FOUCAULT, 1984); a enaltecer o papel da professora e seu duplo amor, pelo mundo e pela nova geração (ARENDRT, 1961); a enfatizar a importância das dimensões (humana, técnica, política-social-cultural) do processo ensino-aprendizagem (CANDAUI, 2012); a reconhecer a escola como *tempo-livre* e a identificar os elementos que a constituíram no decorrer da história, buscando, na contemporaneidade, rastros dessa constituição (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014); a exercitar a construção de planejamentos como artesanaria (FABRIS, OLIVEIRA E LIMA, 2020) e a demorar-me nessas práticas; a acompanhar os efeitos produzidos nos corpos das jovens estudantes dos cursos de licenciatura e a atentar aos detalhes dos entalhes esculpidos naqueles corpos; a ser

pesquisadora que estuda crianças, infâncias, escolas, currículo, modos de constituição do sujeito; a ser orientadora de TCC, IC, mestrado – entre outras ocupações e militâncias. Tudo que fiz nestes 30 anos abriu possibilidade para que a “vocação” para o ofício de professora se constituísse em mim. Maria Zambrano<sup>5</sup>, ao escrever o posfácio do livro *O que é filosofia*, de Ortega y Gasset (2016), fala sobre a vocação, dizendo que é sempre resultado de um sacrifício. Um sacrifício oculto em nossas práticas.

A vocação é sempre o resultado de um *sacrifício*; e a filosófica nasce do sacrifício mais implacável, porque não se vê. O sacrifício está oculto no filósofo, enquanto se desdobra em toda a sua beleza no sacerdote, no herói, no poeta, no homem de estado, no artista; sacrifício que, não sendo visível, não é entendido pelos demais, que, em ocasiões facilmente recordáveis, acabam com a própria vida do filósofo, pois perceber o resultado do sacrifício sem ter visto o sacrifício é um espetáculo dificilmente suportável para os homens e, mesmo contando com a maior generosidade, sempre surge contra o filósofo esse pensamento: 'se tivesse sido outra coisa!'. Ortega mostra a pureza de sua vocação filosófica porque, tendo podido ser tantas coisas, foi uma só. Mas todo o resto que pôde ser permanecerá vivo e reconhecível.

Com Zambrano, é possível pensar na beleza do sacrifício e reacender a palavra *vocação*. A escritora fala dessa beleza oculta no sacrifício do filósofo, do sacerdote, do herói, do poeta, do homem de Estado, do artista... E eu trago essa beleza oculta no sacrifício do ofício de professoras e professores. Um sacrifício não visível e até, às vezes, subjogado. Compreendo, aqui, o ofício de professoras, seja da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio ou Superior,

---

<sup>5</sup> María Zambrano (1904-1991) foi uma filósofa e escritora espanhola, discípula de Ortega y Gasset, de Xavier Zubiri e de Manuel García Morente durante os anos 1924-1927. Foi a primeira mulher a ser agraciada com o Prêmio Miguel de Cervantes. Segundo Nara Lúcia de Melo Lemos Rela, María Zambrano “foi uma pensadora de muitos escritos, cujo fio com que alinhavou todos eles foi o desejo de fundir filosofia, poesia e religião (*Poema y Sistema*), tendo como método a razão poética que também toma contornos de uma razão poética prática” (<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/maria-zambrano/>, acessado em 31 de maio de 2023).

como ofício de quem exercem, a qualquer tempo, as pedagogias do presente como resultado de todo o sacrifício pretérito em suas práticas.

Quando o ofício de professoras não é visto como resultado de sacrifício, a palavra *vocação* aparece esvaziada de sentido. Assim, invisibilizam-se lutas cotidianas em 200 dias letivos, perda de noites preparando aulas, preocupações com as crianças, com sua aprendizagem, com sua formação. A vocação, sem o sacrifício, perde sua força! Quando se diz: “ela tem vocação para isso!”, dá a impressão de que já nasceu pronta para exercer aquela função com maestria. Desconsidera-se o sacrifício... Oculta-se a luta travada consigo mesma para constituir-se como tal.

É com base nesse sacrifício pretérito, oculto em nossas práticas, que todas as professoras exercem a sua pedagogia, “do” e “no” tempo presente. Onde essa pedagogia é exercida? Talvez o relato abaixo nos lembre um pouco do espaço-tempo em que a Pedagogia do Tempo Presente é mais presente no ofício de professoras.

Antes de o sinal tocar, às 7 horas da manhã, o movimento começa a acontecer no portão da escola. Pais com crianças na garupa das bicicletas, umas atropelando outras para entrar primeiro. Um ônibus chega carregado de esperança. O portão se abre, o sinal toca, e os espaços quadriculados das salas passam a ser preenchidos por todas e todos, conforme uma *sequenciação* e *gradação* (como nos ensinou o bom e velho Comenius), e o ritual de *suspensão* começa a acontecer. A professora fecha as portas, cria uma situação que faz com que a magia da *atenção* se estabeleça e propõe algo que mobilize o *interesse* dos estudantes em torno da *matéria*. O mundo, lá fora, para. A professora, com seu *duplo amor*, pelo mundo e pela nova geração, como nos ensina Hannah Arendt, traz um pedaço desse mundo para dentro da sala de aula e coloca-o em funcionamento no corpo daquelas crianças e jovens. Nesse *tempo livre* disponibilizado para crianças e jovens, abre-se um espaço-tempo para que a democratização de saberes aconteça. Abre-se uma fenda em seus

corpos para que o mundo lá fora seja visto a partir de outra perspectiva, e outra língua lhes é apresentada, a língua da escola.

No entanto, como atestam Masschelein e Simons (2014), a educação escolarizada sempre foi criticada, seja por conservadores, seja por progressistas. Ora as críticas passam pelas sanções normalizadoras, pelos mecanismos de controle dos corpos, pela disciplina incidindo sobre o corpo da criança e do jovem para torná-lo dócil e útil para a sociedade capitalista, bem como pelos conhecimentos veiculados pelos currículos de maneira acrítica, descontextualizada, despolitizada, de modo a garantir a reprodução do sistema. Ora se acredita que, na escola, a criança está sendo doutrinada com práticas comunistas, ideologias de gênero, *kit gay*, etc.

Contudo, com a pandemia, vimos as escolas sendo fechadas, o espaço-tempo de garantia de *tempo livre* para nos tornarmos outros sendo impedido de trabalhar e de fazer incidir seus efeitos nos corpos dos alunos. Com a pandemia de COVID-19, como professora de didática, vi-me sem os elementos da didática para trabalhar com alunas e alunos nos cursos de formação de professores onde trabalho. Vi-me diante do computador, tendo que pensar em aulas síncronas e assíncronas; vi-me produzindo vídeos de conteúdos que não tinham materialidade. Como estudar a escola, seus espaços, seus tempos e seus efeitos, sem a materialidade da escola? Como falar da relação professor-aluno sem o olho no olho? Como pensar um planejamento como artesanaria, sem uma sala de aula física, com crianças encarnadas para que a matéria fosse apresentada e passasse a conversar com aquelas pequenas almas? Isso me incomodou tanto, a ponto de eu pensar que não sabia mais ser professora de didática porque a materialidade da didática não existia. No entanto, partindo do princípio de que estava vivendo os efeitos das pedagogias do presente, procurei caminhos de reinvenções.

[...] a pedagogia procura responder às exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe

correspondam, levando adiante o mundo em que vivem, adaptando-se a ele. Ela envolve um conjunto de saberes e práticas que cada indivíduo é incitado a fazer operar sobre si para tornar-se sujeito de determinados discursos (CAMOZZATO, 2014, p. 575).

Mas, alunas e alunos, quando apareciam nas aulas síncronas, não passavam de bolinhas inertes em uma tela de computador. A maioria, uma bolinha com uma letra do nome, alguns com suas fotografias indecifráveis, mas todos com algo em comum: inertes, sem movimento, sem voz, sem cheiro, sem expressão. Eu, como todas as professoras, sacrificando-me silenciosamente, desafiava a “vocação” vazia e a enchia de significados. Fiz muitas tentativas para alcançar minhas alunas, mas, ao mesmo tempo que buscava aprender com a tecnologia, via-me reproduzindo a prática que me constituiu por toda a minha vida.

Camozzato prossegue sua análise dizendo que

as transformações na esfera dos saberes e nas tecnologias vêm cada vez mais desalojando as certezas, as permanências, provocando, também, que os sujeitos fluam entre as diversas posições-de-sujeito que lhes são oferecidas a ocupar (id. *ibidem*).

Os efeitos desses encontros com as pedagogias do presente, efetuados na e com a pandemia, levaram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos – GEPECSCC/UNEMAT/CNPq, a levantar indagações que culminaram na realização de uma pesquisa com professoras da Educação Básica do estado de Mato Grosso, objetivando cartografar a escola e seus efeitos em tempos de pandemia de COVID-19. A seguir, apresentamos o caminho desenvolvido na pesquisa, bem como os encontros que tivemos com as professoras para pensarmos a Pedagogia do tempo presente, no tempo da pandemia.

## PEDAGOGIAS DO PRESENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Inicialmente, a Seduc disponibilizou apostilas para os alunos enquanto participávamos de uma formação para o retorno das aulas no sistema remoto. Trabalho em uma sala anexa do campo e, mesmo sabendo que não tinha a obrigação de fazer isso, passei a imprimir as apostilas para os meus alunos e alunas. Acabou que a Seduc não considerou aquelas atividades, uma vez que a maioria dos *alunos não tiveram acesso a elas*. Em agosto, assumimos a elaboração das apostilas e utilizamos a plataforma Teams para o nosso trabalho. No meu caso, grande parte dos meus alunos *não tiveram condições de acessar a plataforma por causa da qualidade de internet*, e o atendimento foi feito principalmente pelo WhatsApp, por meio da apostila impressa, e alguns por ligação telefônica.

(Professora Amor, grifos nossos)

Depois de 15 meses vivenciando os efeitos da pandemia de COVID-19, pensamos na necessidade de realizar esta pesquisa. Tínhamos passado por um período em que o impensado aconteceu, e experienciamos tudo muito intensamente: escolas fechadas, aulas *online*, atos de criação forçados, consumo intenso de dados, estresse, invasões, impotência, outras doenças. No inverno de 2021, GEPECSCC, deu início a mais uma ação de seu projeto intitulado “CARTOGRAFIAS DE ESCOLAS: acontecimentos cotidianos que movimentam currículos e constituem professorxs e alunxs”. Trata-se de um projeto iniciado em 2020, cuja metodologia precisou ser mudada assim que fecharam as escolas onde ocorreria. Foi, então, planejada uma pesquisa com aplicação de questionários pelo Google Forms, destinada a todos os profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso, tanto da rede estadual quanto das redes municipais. Qual o objetivo? Cartografar a escola e seus movimentos em tempos de pandemia. A ideia foi pensar como “o escolar” passou a ser constituído fora do espaço-tempo da escola, utilizando as tecnologias digitais e outros meios para criar condições de encontros, de aprendizagem, de afetos, de devires.

O formulário destinado às professoras continha 65 questões, sendo a maioria objetiva, algumas com abertura para justificativa e quatro questões completamente subjetivas. O dispositivo foi apresentado aos intercessores mediante uma introdução ao projeto, enfatizando os objetivos, requerendo o aceite para participação na pesquisa e a confirmação do *e-mail*. Após o aceite, tornou-se possível o acesso às seções do questionário, que se intitularam: Identificação; Atuação profissional durante a pandemia; Atos de criação; Afetos da pandemia; e Biossegurança nas escolas.

Como sabemos, o estado de Mato Grosso tem uma dimensão praticamente continental. Ao todo, são 141 municípios, onde se encontram escolas públicas estaduais e municipais. O estado é dividido, pela SEDUC, em cinco polos. A pesquisa ora partilhada conseguiu chegar a cada um desses polos, sendo respondida por 407 sujeitos, que trabalham em aldeias no norte do estado, em escolas do campo e ribeirinhas na fronteira com a Bolívia, bem como nas zonas urbanas dos municípios e da capital do estado. Do total de sujeitos, a maioria era de mulheres (72,5%), com predominância de pedagogas (41,5%), mas também havia professoras das mais diversas áreas de formação. A maior parte das professoras (43,2%) autodeclarou-se como parda, havendo também brancas, negras e indígenas. Em sua grande maioria (91,6%), os sujeitos autodeclararam-se como heterossexuais, alguns como homossexuais e outros como bissexuais. Eram 407 professoras com experiência de cinco a vinte anos de atuação e com muitos, muitos alunos em quem pensar. Mas como alcançá-los se as apostilas produzidas não chegavam a todas as casas e o acesso à internet era limitado? Como garantir a democratização dos saberes, princípio basilar da Pedagogia, sem as condições de possibilidade para tal?

Foi com base no resultado dessa pesquisa que se teceu esta análise, com o objetivo de pensar como os elementos que constituem “o escolar” são, no tempo presente, fundamentais para que a

Pedagogia produza efeitos, democratize saberes, potencialize corpos e garanta condições igualitárias para que todos sejam o que quiserem ser.

As professoras estão identificadas na escrita deste artigo com nomes fictícios que potencializam sua força nesse período tão incerto, doído e de reinvenção. Movimentaram a escrita deste artigo as narrativas de: Força, Amor, Fé, Coragem, Esperança, Bondade, Empatia, Confiança, Paz, Saúde, Otimismo, Alegria, Afeto, Gratidão, Resiliência, Paixão, Resistência.

*De que modo conseguiu desenvolver suas aulas desde o início da pandemia?*

Essa foi a questão principal que nos levou a problematizar a palavra *vocação*, suscitada no início deste texto. As narrativas abaixo mostram-nos como as professoras potencializaram sua vocação para seu ofício em tempos de pandemia. As narrativas movimentam este texto, com o objetivo de enaltecer o sacrifício, ou seja, não para lamentá-lo, mas para recuperar sua força e potencializar a palavra *vocação*.

Imaginem a dificuldade que foi selecionar poucas narrativas para publicizar neste texto. Lemos várias vezes, sentimos nelas as marteladas esculpindo, em tempo recorde, os corpos das professoras. De suas narrativas, ecoa que atenderam ao *chamado* da sua vocação para o ofício de mestres. Larrosa (2018), reportando-se a Zambrano, diz que toda vocação é um chamado. *Vocare*, em latim, significa “chamar”. “Toda vocação é uma chamada, mas uma chamada ‘que designa o sujeito que a recebe para qualificá-lo, inclusive defini-lo’” (LARROSA, 2018, p. 40). Larrosa prossegue, dizendo que precisamos restaurar a dignidade perdida da palavra *vocação*. Defendemos, inspirando-nos em Zambrano e em Larrosa, que esse resgate é feito quando enxergamos o sacrifício. As professoras atenderam ao

chamado da sua vocação e seguiram-no. Como as professoras atenderam ao chamado de sua vocação e fizeram o ofício de mestre acontecer?

De forma dolorida, esforços além da carga horária de trabalho, estudando *lives*/tutoriais sobre uso das tecnologias na educação, inclusive no horário do almoço, indo para o trabalho, no carro. Enfim, esta prática de estudo demasiado sobre a tecnologia afetou minha saúde – crise de ansiedade, falta de foco nas prioridades da vida (Prof.<sup>a</sup> Fé).

Com muitas horas de pesquisas e estudos para atender às necessidades dos alunos. (Prof.<sup>a</sup> Esperança).

Gravo e edito meus vídeos, posto no grupo dos pais e fico solicitando devolutivas com as crianças. Sempre solicito a devolutiva com um programa do Voice Tonner, para que as crianças gostem. (Prof.<sup>a</sup> Bondade).

As aulas são planejadas com antecedência, as gravações e edições são feitas sempre um dia antes, algumas vezes, no sábado e domingo, para serem passadas em tempo para os alunos. Então, o nosso trabalho dobrou. (Prof.<sup>a</sup> Empatia).

Por meio de material apostilado (confeccionado por mim), vídeos gravados, vídeos do YouTube, atendimento pelo WhatsApp, chamada pelo Meet, ligação telefônica. (Prof.<sup>a</sup> Paz).

Com muita dificuldade, devido à falta de habilidade para lidar com as mudanças e a tecnologia. Internet ruim, rotina sobrecarregada com outros afazeres, além do profissional. (Prof.<sup>a</sup> Saúde).

Com muita dedicação, compromisso, responsabilidade, busca[ndo] aprender a usar as plataformas e outras ferramentas tecnológicas para desenvolver um bom trabalho junto aos alunos. (Prof.<sup>a</sup> Paixão).

No primeiro momento, apenas orientávamos os alunos através do telefone, pois a SEDUC demorou para nos ofertar uma plataforma para trabalharmos. Em agosto, iniciamos as aulas remotas para valer com a plataforma. Porém, tudo sendo pago por nós, professores (computadores, internet, energia). (Prof.<sup>a</sup> Resiliência).

No início, o WhatsApp foi a ferramenta digital mais usada; depois, aos poucos, nos adaptamos à plataforma do Teams, mas o problema foi a conectividade dos alunos. Moro na zona rural, a realidade daqui é muito diferente da urbana. A maioria dos alunos possui apenas dados móveis. Dessa forma, não cobramos a participação na plataforma. Os atendimentos foram por meio do material apostilado (Prof.<sup>a</sup> Otimismo).

Vimos, com essas narrativas, que as professoras se colocaram em movimento rumo à aprendizagem de novos meios para exercer o seu ofício. Buscaram atualizações, formações continuadas, vídeos na internet, para atender ao chamado de sua vocação.

É válido notar que, no início da pandemia, o uso das tecnologias digitais no processo ensino- aprendizagem era, ainda, insipiente no contexto escolar. Em pesquisa realizada no ano de 2020 sobre Artefatos culturais na escola, Garcia e Maldonado (2023) constataram que,

Cadeira, mesa, carteiras, lápis, borracha, caderno, caneta, quadro, giz, apagador, etc., são alguns dos artefatos que foram produzidos historicamente e até os dias atuais são mantidos em muitas escolas, inclusive, na escola pesquisada. Porém, o mundo mudou. O mundo hoje é globalizado e possui demandas que precisam ser atendidas. Vivemos na era digital, momento em que os artefatos não são mais apenas físicos e culturais, mas virtuais e tecnológicos, resultando, assim, na transformação do modo de *ser* e de *estar* neste mundo. Mas, muitas vezes, os habitantes da escola não dão conta de acompanhar as novas demandas apresentadas pelos novos artefatos culturais tecnológicos. A escola continua, assim, fixa e física, com suas tecnologias palpáveis e visíveis e acompanha lentamente as transformações (*espaçotemporais*) do mundo e dos sujeitos que nele habitam (GARCIA e MALDONADO, 2023, p. 4).

As autoras prosseguem a análise recorrendo a caracterização de Marc Prensky (2001) para os *nativos* e os *migrantes digitais*. Prensky caracteriza como *nativos digitais* aquela geração nascida na década de 1990, que cresceu e se constituiu em um período de grandes transformações tecnológicas/digitais, as quais permitiram o desenvolvimento de habilidades para interagir com várias TICs ao

mesmo tempo, realizar multitarefas e borrar fronteiras demarcadas. Para Prensky (2001, p.2, tradução nossa) “aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são [...] chamados de Imigrantes Digitais”. Segundo o perfil dos participantes da pesquisa contemplada neste artigo, podemos caracterizar as professoras como *imigrantes digitais*. Para Garcia e Maldonado “são professores que estão se (re)construindo enquanto sujeito, (re)descobrimo as novidades do mundo e (re)territorializando o seu espaço” (GARCIA e MALDONADO, 2023, p. 7).

Como consequência disso, analisam Garcia e Maldonado (2023), esses dois grupos pensam, processam, agem, falam de maneiras distintas, ocorrendo, assim, um atrito entre a comunicação do Nativo Digital (aluno) e do Imigrante Digital (Professor). Para Prensky (2001, p. 2, tradução nossa) “o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

Com a Pandemia de COVID-19, a luta das professoras para ensinar a população de alunas e alunos que falam uma linguagem “nova” se acirrou. Os relatos acima demonstram como se envolveram para ampliarem sua vocação e fazerem a aprendizagem acontecer. No entanto, como nos relatam as professoras Alegria, Resiliência, Confiança e Gratidão se depararam com questões de acesso à tecnologia pelos estudantes, que dificultaram que o encontro entre professoras e alunos e alunas acontecesse.

Desde o início da pandemia, utilizamos material impresso e plataformas digitais, grupos de WhatsApp e vídeos como forma de interação e contato com alunos e familiares. Apesar de todo o esforço para a inserção das tecnologias,

a maioria dos alunos da turma apenas responde o material impresso, alguns por não terem um adulto para acompanhar as atividades diárias no grupo da turma, outros por não terem internet banda larga para dar suporte ao atendimento, outros pela falta do aparelho de celular ou computador mesmo. Essa situação tem impactado significativamente no resultado da aprendizagem da turma. (Prof.<sup>a</sup> Alegria).

Desgastante, pois continuo trabalhando muito mais, mas o retorno não é o mesmo. Isso frustra. (Prof.<sup>a</sup> Resistência).

No início, infelizmente, as aulas foram através das apostilas; a realidade da comunidade escolar onde atuava não permitiu outras formas. Algumas famílias nem telefone tinham e, quando tinham, trocavam constantemente de número. (Prof.<sup>a</sup> Confiança).

No início, período de adaptação, foi bastante difícil. As demandas e, o mais importante, a carga de emoções fizeram com que a rotina de trabalho ficasse potencializada de forma negativa. Tive bastantes dissabores, pois não conseguia alcançar os/as alunos/as da maneira como deveria. As "aulas" não fluíam. (Prof.<sup>a</sup> Gratidão).

Assim,, mostram-nos, nas narrativas, sua impotência com o uso das novas tecnologias para alcançar seus alunos e alunas e o quanto o espaço-tempo físico da escola continua sendo fundamental para o exercício de sua função. Garcia e Maldonado (2023) corroboram essa realidade ao constatarem, em pesquisa realizada antes da pandemia, a exclusão digital.

Não basta apenas ser nativo digital para possuir habilidades digitais, é preciso o *uso* e o acesso a tais artefatos. Por mais que vivemos na Era Digital, com a tecnologia circundando o mundo, devemos pensar que essa mesma tecnologia pode não estar circundando o mundo de muitas pessoas, inclusive, o das crianças, haja vista que em termos socioeconômicos existem 54,8 milhões de pessoas abaixo da linha de pobreza no Brasil, ou seja, cerca de 1/4 da população brasileira recebe aproximadamente R\$ 406 reais por pessoa mensalmente (IBGE, 2016) (GARCIA e MALDONADO, 2023, p. 9).

Vimos, até aqui, os efeitos da Pandemia de COVID-19 na prática de professoras que, assumindo sua “vocaçãõ”, e o sacrifício a ela implícito, empreenderam esforços para fazer os elementos do escolar funcionarem com a mediação da tecnologia. Vimos também, a sua frustração por não conseguirem alcançar seus objetivos. Na próxima seção, e para finalizar o artigo, empreendemos a tarefa, com base na narrativa das professoras, de tecer *elogios à escola*.

## AGORA MAIS DO QUE NUNCA: ELOGIOS À ESCOLA

Não foi nada fácil. Muita angústia, sensação de não estar trabalhando direito porque os alunos não estão aprendendo, desânimo por ver muitos falando que nós, professores, somos vagabundos que não querem trabalhar, enquanto estamos trabalhando o triplo para não ver quase resultado. Ouvir as angústias dos alunos e não poder fazer nada é muito difícil. (Prof.<sup>a</sup> Amor).

A escola é comumente acusada de ser um lugar normalizador, utópico, disciplinador, desenvolvimentista, excludente, desagradável, enfadonho, anacrônico, obsoleto; uma instituição entendida como mero espaço de transmissão de conhecimentos científicos; um lugar “das impossibilidades, o lugar do não” (ALVES; GARCIA, 2000), etc. Porém, ao mesmo tempo, é vista como um lugar de possibilidades indetermináveis, o “espaço de sonhos” (ALVES, 2003), um ambiente “amigável e solidário de aprendizagem”, iluminado pelo brilho dos inícios (ALVES, 2001), o *espaçotempo* de “redes de múltiplas relações e movimentos” (ALVES; GARCIA, 2000), um espaço de permanente *dever*, enfim, um lugar que “nos puxa da nossa ‘direção natural’, que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho” (LARROSA, 2017, p. 38). Pensando no tempo pretérito de nossas práticas com o escolar e tendo em vista a pesquisa desenvolvida, situamo-nos neste segundo grupo de críticos da escola. Em nossas análises das narrativas das professoras, um verbo se fez pulsar: *elogiar*. Compreendemos que agora, mais do que nunca, é

necessário elogiar a escola. Elogiar, em grego, significa “mostrar o que ela é, de mostrar as virtudes da escola” (LARROSA, 2017, p. 15).

Será que foi possível, fora do ambiente físico da escola, em tempos de pandemia, acompanhar seus movimentos para mostrar suas virtudes? Ao analisar as narrativas das professoras, realizamos o exercício de

escutar a escola, sentir a escola, prestar atenção na escola, sem [nos] deixar seduzir ou distrair pelos ornamentos, pelo que a escola não é. E isso não para petrificar a escola, ou para dar uma ideia fixa, rígida, dogmática, do que a escola é, mas manter viva a pergunta “o que é a escola?” (LARROSA, 2017, p. 252).

E o que é a escola? Segundo Masschelein e Simons (2017), “a escola é uma invenção (política) específica da *pólis* grega. A escola surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (p. 26). Prosseguem dizendo que “a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 26). Uma democratização garantida com *elementos* que fazem com que a escola seja escola. Um desses elementos é a *suspensão*. Suspensão “significa tornar, temporariamente, algo inoperante, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal” (id ibidem, p. 32).

Os autores defendem que o formato concreto da escola é condição de possibilidade para retirar o peso da ordem social e criar tempo livre. Citam Daniel Pennac (2010), que enfatiza a importância da suspensão, contando sua história de vida: os “maus alunos”, programados para não se tornarem nada, aqueles que têm um passado vergonhoso, um presente sinistro e um futuro condenado, podem ter na escola um tempo e um espaço para deixar de lado “todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura” (p. 35). Essa suspensão possibilita às crianças aparecerem como alunos; os adultos, como professores; e os

conhecimentos e habilidades socialmente importantes, como matéria. “É essa suspensão e essa construção de tempo livre que instilam a igualdade no escolar, desde o início” (p. 36). A escola consegue criar igualdade quando constrói o tempo livre, ou seja, quando suspende temporariamente ou adia o passado e o futuro, criando uma brecha no tempo linear. Para Masschelein e Simons (2017), tempo linear é o momento de causa e efeito. Romper com essa lógica é chamar as crianças para o tempo presente, libertando-as da carga pesada de passado e futuro, removendo também as expectativas, necessidades e deveres do espaço fora da escola, pois “a escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado” (p. 37).

Em que pesem as mudanças sofridas nessa acepção da escola grega, bem como as críticas que a escola vem recebendo ao longo do tempo, continuamos acreditando nessa instituição como espaço de suspensão da ordem social, espaço que possibilita às crianças e jovens serem o que quiserem ser. Não estamos aqui, como já dissemos acima ao citar Larrosa, tentando petrificar a escola, idealizá-la novamente. Somos conscientes de todos os dilemas nela e por ela vividos. Entretanto, defendemos que ela é – e a pandemia de COVID-19 tornou isso mais evidente – o único espaço-tempo em que a democratização de saberes acontece de forma igualitária. As professoras que participaram da pesquisa sabem bem disso.

Em que medida você sente saudade do ensino presencial? Essa foi a maneira que encontramos para indagar sobre este sentimento, que não se mede nem com “balanças, nem com barômetros” (BARROS, 2006, p. IX): a saudade da escola. Não sem surpresa, deparamo-nos com mais de 90% das professoras dizendo sentir muita saudade daquele espaço-tempo.

Mas do que as professoras sentem saudade? Arriscamos dizer que dos elementos que constituem o escolar. Sentem falta daquele espaço-tempo que garante *tempo-livre* para que a *democratização* de

saberes aconteça. *Tempo-livre* para que a *igualdade* seja possível. Uma *igualdade* que assegura a todos a possibilidade de serem o que quiserem ser, como atestam Masschelein e Simons (2017).

A educação escolarizada é um direito das crianças e jovens no Brasil, no entanto, com a pandemia de COVID-19, eles ficaram impedidos de exercer esse direito. Escolas tiveram que ser fechadas, e o isolamento social se fez necessário. Assim, as professoras procuraram meios para alcançar seus alunos, e as famílias envidaram esforços para que as crianças tivessem acesso ao escolar em seu novo formato. Contudo, o esforço parece ter sido em vão. As narrativas das professoras demonstram que a aprendizagem das crianças ficou muito a desejar. Sem o corpo e a alma presentes no mesmo espaço-tempo, sem o olho no olho, sem aquele momento mágico em que a porta se fecha e as professoras criam situações que geram o *interesse* e a *atenção* dos estudantes, a *democratização* de saberes ficou muito prejudicada. Como garantir que a educação acontecesse se as crianças não tinham acesso à internet, não tinham equipamento adequado, não tinham o espaço-tempo necessário para que o tempo-livre alcançasse seus corpos e os constituísse?

A professora Otimismo, que atua em uma escola da zona rural, diz que viveu meses de insegurança e medo, principalmente porque, nesse tempo fora da escola, o aprendizado foi prejudicado.

Foram alguns meses de insegurança e medo, pois nos deparamos com uma nova realidade, principalmente, quanto ao ensino e aprendizado, que foram bastante prejudicados, visto que estamos em uma comunidade rural e o acesso às novas tecnologias é bastante restrito, mas foi de grande valia todo o aprendizado que tivemos nesses meses de pandemia. (Prof.<sup>a</sup> Otimismo).

A professora Coragem fala dos desafios de praticar sua disciplina fora do ambiente escolar. Sente falta do calor humano e diz: “*gostaria de estar na escola, com meus alunos*”.

Tem sido um período desafiador. Sempre fui uma pessoa alegre, sorridente, gosto de conversar com meus alunos. A escola é minha paixão, amo ser professora de Educação Física. Gosto do calor humano, estar presente no espaço escolar. E, de repente, me senti isolada, excluída, pois, por ser do grupo de risco, tenho que ficar em casa, e isso tem me causado transtornos psicológicos, ansiedade, estresse. No ano de 2020, fiz muitos cursos, porque tinha que ficar mais em casa, e este ano perdi o ânimo. Gostaria de estar na escola, com meus alunos. Espero que algum dia tudo isso passe e que todos possamos retornar para nosso trabalho presencial. Mesmo com todas as restrições, no momento, viver se tornou um desafio. (Prof.<sup>a</sup> Coragem).

Os relatos das professoras abaixo alertam-nos sobre a impotência das professoras, suas preocupações e adoecimentos. Elas expressam não conseguir, com a tecnologia, criar a aura da *suspensão* que faz a magia acontecer quando a porta da sala de aula se fecha. Como vimos, a escola consegue criar igualdade quando chama as crianças e jovens para o tempo presente e abre uma brecha no tempo linear para que o tempo-livre componha aquelas almas. A suspensão não foi possível por intermédio da tecnologia.

Muito cansaço. Sensação de nunca conseguir cumprir com o planejado. As informações repassadas parecem que nunca chegam como deveriam. É necessário um esforço grande para que as coisas aconteçam. Mando muitas e muitas vezes áudios, textos, vídeos, mas a informação precisa ser repetida e explicada novamente. (Prof.<sup>a</sup> Fé).

Nem tenho como avaliar, das sete turmas, só de duas os alunos participam, sendo dois ou três alunos em cada turma. Desestimulante e desafiador. Procuo os alunos pelo WhatsApp e envio aulas gravadas sobre as apostilas que eles pegaram na escola. A finalidade é facilitar o entendimento, mas não temos o retorno. (Prof.<sup>a</sup> Esperança).

Estou cansada. São muitas exigências burocráticas, preenchimento de planilhas, envio de documentos e elaboração de materiais, roteiros e avaliações. Nas aulas *online*, poucos estudantes aparecem, e é necessária muita insistência para que participem. Nos grupos de WhatsApp,

se percebe o cansaço do ensino remoto, e nem sequer respondem aos cumprimentos. (Prof.<sup>a</sup> Empatia).

Senti medo, fiquei angustiada por não ter atendido todos os meus alunos. Muitos não tinham acesso à Internet, não tinham celular, *notebook*, e não estavam preparados para essa nova modalidade de ensino. (Prof.<sup>a</sup> Paz).

Senti-me solitária. Por mais que trabalhei, por não atingir a maioria dos alunos, acredito que ficou a desejar. (Prof.<sup>a</sup> Saúde).

Com as aulas remotas, tive problemas psicológicos, emocional abalado, medo, choro, estresse, queda de cabelo por causa de estresse. Alunos que não participam das aulas, nem pelo WhatsApp, que é mais fácil. Meet e Classroom, só alguns alunos participam, e, na grande maioria, os alunos que usam apostila devolvem em branco ou muito malfeita. No início, me preocupava, queria ver resultados, mas depois, vendo a forma como o governo conduziu tudo, apenas estou cumprindo o que mandam. Não me estresso mais. O governo quer número. (Prof.<sup>a</sup> Paixão).

Deixei de me preocupar com o processo de aprendizagem por dois motivos: primeiro, que a realidade de Poconé (sendo o 114º IDH de MT) não permite acessibilidade à internet e a equipamentos por parte dos alunos, ou seja, as aulas remotas foram projetadas para o fracasso, pois não houve política pública para que fossem exitosas. Segundo, diante da preocupação inicial para que desse certo, me encontrei diante de barreiras que não dependiam de mim, mas de políticas públicas governamentais e condições de vida que historicamente são entraves no processo de ensino-aprendizagem, resultando em crises de ansiedade. Por isso, abdiqueei do sucesso em um modelo que está fadado ao descrédito. (Prof.<sup>a</sup> Alegria).

Não senti medo. Senti angústia, pois houve um aumento do trabalho e uma diminuição da participação e aprendizagem dos alunos. Essa diminuição da eficiência da aprendizagem está sendo muito frustrante. (Prof.<sup>a</sup> Afeto).

Foi um ano muito difícil, e ainda estamos num momento complicado para o ensino-aprendizagem. No início, foi um desafio muito grande, e até hoje sinto a dificuldade de interação dos alunos no ensino remoto, até mesmo pelas

condições reais de acesso à internet por eles. (Prof.<sup>a</sup> Gratidão).

O pouco interesse de alguns acabou prejudicando grandemente o desenvolvimento dos alunos. Embora eu produza vídeos, faça aula ao vivo três vezes na semana pelo Meet, me coloque à disposição o tempo todo via WhatsApp, há alunos que, mesmo tendo condições, não acessam as aulas e ficam prejudicados. Essa é uma grande angústia. Tenho ciência da responsabilidade que eu, como docente, tenho e sinto que muito está a desejar. Mais do que nunca, precisamos do apoio da família, e muitas vezes não temos.

A situação mais complicada é ver que muitos estudantes não têm acesso a essas tecnologias, ficando isolados por apostilas impressas. (Prof.<sup>a</sup> Resiliência).

Não, não conseguimos selecionar menos narrativas. Na realidade, gostaríamos de produzir um artigo só com elas, pois nos dizem muito daquilo que precisamos ouvir sobre as *pedagogias do presente*. Embora cada participante da pesquisa tenha respondido ao dispositivo de sua casa, em distintas localidades do estado de Mato Grosso, vemos uma repetição pulsar. Com outras palavras, diferentes questões, distintos dilemas, o *círculo de convergência*<sup>6</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1995) que emerge dessas narrativas é a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Por mais que se colocassem à disposição da mudança e se preparassem para o desafio de desempenhar o ofício remotamente, as participantes denunciam, em suas narrativas, a impotência perante o fracasso da aprendizagem. Por que o fracasso aconteceu? Arriscamos dizer que pela falta de um espaço-tempo, democrático por excelência, que movimenta saberes pretéritos, mobiliza forças presentes e potencializa devires.

---

<sup>6</sup> Para Deleuze e Guattari (1995), círculos de convergência são palavras que funcionam como platôs. São conceitos. Para os franceses, “os conceitos são linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a esta ou àquela dimensão das multiplicidades (estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, *círculos de convergência*, etc.)” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 34, *grifo nosso*).

Referimo-nos à escola. Compreendemos que o espaço-tempo da escola congrega elementos fundamentais que garantem a democratização do *tempo livre e igualitário*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pesem o tempo que se passou, as diversas formas assumidas pela escola e as acusações e demandas dirigidas a ela, é possível afirmar que as Pedagogias do Presente precisam da presença da escola, do seu movimento, do seu burburinho, do seu cheiro, dos seus sons, da sua língua, para assegurar o tempo livre para a aprendizagem, para o devir. A escola é, ainda, o espaço-tempo que garante o direito à democratização de saberes e a possibilidade de igualdade para todas as crianças e jovens serem o que quiserem ser.

As narrativas das professoras levaram-nos a pensar como a escola, em sua acepção moderna, ainda é a única instituição capaz de garantir a democratização de *tempo livre*, democrático e igualitário. Por isso, dizemos que agora, mais do que nunca, é necessário tecer elogios à escola... Potencializar esse espaço-tempo para que continue exercendo a sua função de apresentar este velho mundo à nova geração.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite. *A invenção da escola a cada dia*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARENDT, HANNAH, *The crisis in education*. New York: Viking Press, 1961.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. 33ed. Petrópolis. Vozes, 2012.

BARROS, Manoel. *Memórias Inventadas. A segunda Infância*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2006.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo, Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix.. Mil Platôs. *Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo. Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix.. Mil Platôs. *Capitalismo e esquizofrenia*. Voll. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995.

FABRIS, Eli Terezinha; OLIVEIRA, Sandra e LIMA, Samantha dias de. *A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do Saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental*. Anais XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul, 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. – (Coleção tópicos)

GARCIA, Luana e MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon (2023). Artefatos Culturais e Tecnológicos nas veredas das salas de aula. *Revista Da Faculdade De Educação*, 39(1), e392308. <https://doi.org/10.30681/21787476.2023.E392303>.

LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Tradução Fernando Coelho. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola – uma questão pública*. Tradução Cirstina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



ORTEGA Y GASSET, José. *O que é filosofia?* Posfácio de María Zambrano. Tradução de Felipe Denardi, Campinas-SP: Editora Vide Editorial, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, v. 9 n. 5, October 2001.

*Recebido em 25 de junho de 2023.*

*Aprovado em 10 de setembro de 2023.*