

Do presencial ao virtual: ações para a continuidade no momento de ruptura

From the presential to the virtual: actions for continuity at the time of rupture

Ana Paula Mateus, psicóloga, educadora e psicanalista, é professora do Ensino Fundamental II no ateliescola Acaia.
Contato: apmateus201475@gmail.com

Larissa Carolina Barbosa Aliberti, pedagoga, professora do Ensino Fundamental II no ateliescola Acaia.
Contato: larissa.aliberti@gmail.com

Mariana da Silva Souza, pedagoga, pós graduada em didática da matemática, é professora do Ensino Fundamental I no ateliescola Acaia.
Contato: silva.marianasouza@gmail.com

Resumo

Neste relato de experiência compartilharemos parte de uma série de ações que tiveram como objetivo a manutenção das atividades escolares no período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. Partiremos da contextualização da escola e do que ocorreu em seu interior – entendido aqui como comunidade e não espaço físico – a partir de março de 2020, especificamente as questões que se apresentaram diante da possibilidade de envio de computadores com acesso à internet para estudantes dos grupos dos quais somos professoras. Pretendemos destacar os caminhos trilhados para construir as primeiras ações e as questões que surgiram nesse processo, entre elas, a relação entre casa, escola e privacidade no cenário de aulas remotas via videoconferência – as aulas on-line.

Palavras-chave: Pandemia. Cultura escolar. Tecnologia digital.



Abstract

In this report, we share part of a series of actions that aimed to maintain school activities during the period of social distancing and isolation due to the COVID-19 pandemic. We start from the contextualization of the school and what occurred in its core – which should be understood here as its community and not as its physical space – starting from march of 2020. We specifically dealt with the questions that showed up concerning the possibility of sending computers with internet connection to the students of groups which we are teachers. We intend to highlight the paths taken to carry out the first actions and the questions that emerged in this process, like the relation among home, school and privacy in the scenario of remote classes via video conference the on-line classes.

Key-words: Pandemic. School culture. Digital technology.

O abandono do lugar me abraçou com força
E atingiu meu olhar para toda a vida.
(...)

Manoel de Barros

Diante de uma realidade absolutamente nova imposta pela pandemia irrompe a necessidade de se construir, num curto prazo de tempo, ações e estratégias para manter o vínculo de cada estudante com a escola, as relações que ali se estabeleciam e o movimento de aprender. De todos os cenários possíveis que foram traçados, efetivou-se aquele que incluía o uso dos computadores, por ser um meio privilegiado de comunicação, o que nos colocou frente a muitas questões e difíceis decisões.

A possibilidade de recortes para tratar da escola em tempos de pandemia é vasta. Todos sofreram o impacto trazido pelo novo coronavírus e as medidas protetivas de isolamento social, mas é importante observar a realidade vivida por cada escola e sua comunidade.

Resgatar as decisões que foram tomadas e que passaram a integrar as nossas ações naquele momento é uma maneira de colocar luz nas novas práticas que estavam sendo construídas.



Optamos por descrever nossas ações e, desta forma, destacar as práticas escolares e a reflexão docente como fundamentais para compreender a realidade escolar, pois, como nos mostra Chartier (CHARTIER, 2000, p. 158), essa realidade muitas vezes está indicada de forma incidental ou indireta nos trabalhos científicos e debates sobre a realidade escolar.

(...) os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de ideias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar supostamente conhecida, designada sem cessar mas não descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta. O que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar. (CHARTIER, 2000, p. 158)

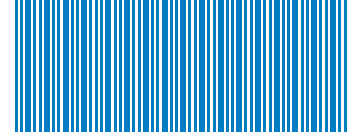
Foi necessário, portanto, transformar esses discursos, fazendo com que a realidade estivesse, de fato, presente e não fosse apenas invocada. Por isso, optamos por relatar e analisar o que se fez na escola. Escolhemos nos concentrar nas ações desenvolvidas no contexto do qual somos parte, como professoras polivalentes¹. Nosso foco recaiu sobre a entrega de computadores com acesso à internet, para grupos de 5^o, 6^o e 7^o, com a complexidade que essa “simples” ação carregou, em um momento em que não havia mais a presença no espaço escolar.

Resgatar essa experiência é, para nós, uma forma de ressignificar uma trajetória que ficará gravada com muitas cores, emoções, experimentações. A cada lembrança, a cada palavra registrada, reconhecemos – conhecemos novamente – o que foi vivido e damos mais um passo para a elaboração coletiva de nossa experiência como profissionais da educação em tempos de pandemia que, convenhamos, valeram por anos.

Que escola é essa?

O ateliescola Acaia é uma escola experimental que atende majoritariamente uma população moradora das favelas do Nove, da Linha e do Conjunto Habitacional Cingapura Madeirite, localizadas no entorno da Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo (Ceagesp), Zona Oeste da cidade de São Paulo. O ateliescola é um dentre os três núcleos que compõem o Instituto Acaia - entidade sem fins lucrativos, fundada em 2001, dedicada à educação.

1. No caso desta instituição de ensino especificamente a professora polivalente tem formação em pedagogia e ministra as disciplinas de matemática, língua portuguesa e literatura e ciências humanas. Além disso, é responsável por um trabalho de gestão da turma cuidando de aspectos como convívio e procedimentos de estudante.



Apesar da recente inauguração como escola formal, o ateliescola Acaia foi antecedido por um longo trabalho com educação não formal, em que oferecia no contraturno escolar diversas oficinas, dentre elas as de arte, marcenaria, culinária, capoeira, música, matemática, leitura e escrita. Com uma proposta de educação integral, com polivalência até o 7º ano, associada a “oficinas de fazeres”, passou a oferecer ao público Educação Infantil, Ensino Fundamental I e, desde 2019, Ensino Fundamental II, com as turmas que seguiram para o 6º e, no ano seguinte, para o 7º ano.

A rotina das crianças que frequentam o ateliescola tem início às 7h40. Ao longo do dia, além das aulas regulares, são oferecidos de forma intercalada para as crianças diversos ateliês, em um regime escolar de 9 horas diárias, que também incluem refeições, momentos de descanso, lazer e cuidados com a higiene e saúde. A extensa carga horária acaba por restringir as atividades escolares a esse período, desse modo, não era comum que estudantes levassem qualquer tipo de trabalho escolar para casa.

Ações para a manutenção do vínculo escolar

“(…) Tempo, ações, objetos e espaço compõem o quaterno que estrutura a vida e o conhecimento, ou as decepções por suas dificuldades ou impossibilidades.”

(MACEDO, L., 2010, p. 181)

Uma roda de conversa no dia 18 de março de 2020, uma quarta-feira, professoras do 1º ao 7º ano e coordenadoras elaboravam ideias sobre como seguir diante da determinação do isolamento social, num cenário repleto de incertezas em relação à duração desse cenário e ao impacto da notícia repentina: mandaremos materiais? Quais serão as propostas? Que duração de tempo prever? O que privilegiar? Essas e outras questões surgiam e exigiam iniciativas rápidas.

Optamos, pelo que nos pareceu mais apropriado e factível considerando as condições da instituição e do público por ela atendido: o envio de materiais diversos e atividades impressas com mensagens para cada grupo e sugestões de organização para fazê-las.

O papel, naquele momento, era o recurso possível e também nossa segurança de que cada estudante reconheceria aquele



material como *algo da escola*. Nossa escrita na elaboração das atividades passava a ser, a partir daquele momento, a via de comunicação e interação. Começavam ali os enunciados cheios de passo a passo. As explicações que só faltavam ter nossa entonação, as cartas sempre finalizadas com nossa saudade. Era também ali que nos deparávamos com nossos mecanismos de controle do tempo e a preocupação de que precisassem de nós sem que estivéssemos ali.

Nascia também, naquele dia, um fluxo ritmado de produção de materiais: elaboração, impressão, encadernação, organização, distribuição. Um processo que contou com o trabalho de diversas pessoas da escola, colegas que não encontrávamos mais, mas que estavam fazendo com que nossas palavras chegassem às mãos de cada estudante.

Se, por um lado, o material impresso possibilitou a continuidade de um trabalho ceifado pela distância repentina imposta pela pandemia, por outro nos trouxe importantes limitações.

Para que houvesse tempo entre planejamento, impressão e entrega dos materiais, eram necessárias três semanas de trabalho, período no qual os estudantes produziam individualmente, sem a intervenção dos professores, sem a demarcação do espaço da sala de aula, sem a rotina do tempo antes estabelecida pelas decisões didáticas escolares.

Outra questão angustiante referia-se à impossibilidade de oferecermos devolutivas aos alunos, em relação às atividades que faziam. Corrigir, revisar e propor reflexões a partir dos materiais didáticos são princípios fundamentais em uma prática que tem em vista a construção do conhecimento. Tais fazeres se mostravam distantes de nossas possibilidades e pareciam marcar uma prática mais burocrática do que construtiva.

Assim, se fez urgente a necessidade de comunicação direta entre professores e alunos e dos estudantes entre si. Para tanto, tornou-se indispensável o recurso de aparato tecnológico virtual. No entanto, isso só poderia ocorrer com equipamentos adequados e acesso à internet, o que não é garantido nem igualitário em nossa realidade social. É necessário considerar que a internet é um bem coletivo que não alcança a todos como destaca estudo sobre o acesso e o uso da internet na cidade de São Paulo desenvolvido pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR:



Como todo bem coletivo, o acesso individual à Internet não depende apenas das características individuais de seus potenciais consumidores, mas também de sua oferta no território. Em outras palavras, dois indivíduos com características individuais muito semelhantes podem ter desigual acesso à Internet, em decorrência do lugar onde moram e trabalham. Em outras palavras, tal como para outros bens coletivos, também na Internet o território importa e tem consequências independentes sobre as oportunidades econômicas e de engajamento cívico dos indivíduos no mundo digital. (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2019, p. 74.)

Diante dessa realidade de desigual acesso a internet que atinge fortemente nossos estudantes, como poderíamos apelar para esse tipo de interação se não havia computadores e acesso à internet em todas as residências?

A solução foi discutida pela direção da escola, que iniciou uma campanha, divulgada via redes sociais, para arrecadação de verbas com o objetivo de garantir recursos para a aquisição de chromebooks e internet que seriam temporariamente emprestados para as turmas de 5^o, 6^o e 7^o ano.

Para que a entrega de computadores se efetivasse, medidas de ordem financeira e técnica foram tomadas, entre elas a ampliação da equipe de Tecnologia da informação e a contratação de uma profissional de tecnologia educacional, que estariam à disposição das famílias e professores para ajudar com eventuais problemas técnicos.

Em algumas semanas, foi possível comprar os equipamentos para todos os estudantes, assim como definir e contratar um serviço de internet móvel, visto que muitas famílias não possuíam internet em casa. Enquanto isso, outras ações precisaram ser realizadas por nós, equipe docente, providências que tiveram como objetivo garantir procedimentos e acessos iniciais necessários para que esse envio das máquinas, de fato, resultasse na continuidade do vínculo escolar.

A entrega de computadores

Como professoras dos grupos que receberiam os computadores, nos reunimos em videoconferências e trocamos mensagens nas quais compartilhamos nossas dúvidas sobre as estratégias que precisariam ser construídas para que atividades básicas como, ligar



o equipamento, acessar a internet, abrir o navegador e localizar o ambiente virtual, pudessem ser realizadas. Mesmo considerando que estudantes desses grupos tivessem experiência prévia de uso do computador na escola, nos deparamos com a necessidade de garantir os acessos com autonomia, em casa.

Três turmas de faixas etárias diferentes, no total 55 estudantes de 9 a 14 anos, todos viveram o mesmo desafio: um novo período de atividades e aulas remotas, por meio de uma plataforma virtual, que até então nunca tinham usado. Para além de propiciar o acesso à plataforma, aos materiais e aulas síncronas, uma questão sobressaía para nós: como garantir que as crianças utilizassem aquele equipamento e principalmente a internet de forma segura? Conseguiríamos mediar essa experiência virtual? Considerando que os estudantes já haviam nascido em um contexto de intensa digitalização, seria preciso interferir na forma como atuariam frente ao equipamento entregue pela escola?

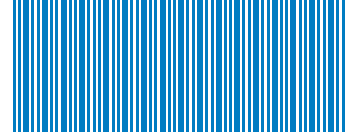
A experiência nos fez questionar a capacidade de autonomia digital dos jovens, mesmo considerando sua familiaridade com diferentes aparatos tecnológico. Entendemos que algo diferente do proposto por Marc Prensky precisaria ser levado em conta.

O termo “nativo digital” foi cunhado em 2001 pelo autor americano Marc Prensky. Em seu artigo “Nativos digitais, imigrantes digitais”, Prensky define “nativos digitais” como jovens que cresceram cercados e usando computadores, telefones celulares e outras ferramentas da era digital. O autor afirmou que um ambiente digital muda drasticamente a maneira como os jovens pensam e processam informações, e até mesmo isso modifica suas estruturas cerebrais. (AZEVEDO et al, 2016, p. 01).

Assim, foi preciso levar em conta referenciais que defendiam que viver em um mundo digital, desde o nascimento, não poderia garantir autonomia e segurança aos usuários.

Pertencer ou não a categoria dos “nativos digitais” não define as capacidades de usar as TDIC² de forma consciente e para realizar tarefas de estudo ou trabalho. Para ser capaz de atuar no mundo atual, em que as informações são extremamente rápidas e as relações “líquidas” (Bauman, 2001). É preciso mais do que ter nascido e crescido em contato com os artefatos tecnológicos. O uso consciente das tecnologias deve ser ensinado e aprendido, como qualquer outra habilidade cognitiva. (AZEVEDO et al, 2018, p.620).

2. TDIC é uma abreviação para o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação



Por isso foi indispensável elaborar estratégias focadas na aprendizagem dos procedimentos iniciais, assegurar propostas de ambientação e de problematização sobre a segurança na internet.

Fundamentais para qualquer utilização de equipamentos como o computador, os procedimentos iniciais foram foco de nossas propostas. Se, antes do isolamento, em aulas presenciais, dúvidas sobre os procedimentos eram compartilhadas e rapidamente as ajudas mútuas entre estudantes e entre professoras e estudantes ocorriam, o que fazer quando a distância nos separou? Foi necessário criar, inovar, outras estratégias. Inovações essas que precisam ser compreendidas em um processo de ajustes e adaptações das práticas cotidianas.

Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe. (...) é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício. (CHARTIER, 2000, p. 164)

Foram necessárias experimentações, tentativas e ajustes realizados. Novos desafios se apresentaram, inicialmente, muitos deles procedimentais, já que sem essas aprendizagens iniciais seria impraticável garantir o uso dos computadores e o acesso ao ambiente virtual.

Para os desafios procedimentais, os tutoriais foram nossa grande cartada. A presença e parceria da equipe de tecnologia da escola foi fundamental nesse processo em que definimos quais seriam os procedimentos necessários, como faríamos para garantir essas aprendizagens e com que linguagem isso seria feito.

Alguns dos materiais produzidos naquele momento tiveram como foco a apresentação do equipamento, modos de conectar a internet, os cuidados com a máquina e formas de acessar o ambiente virtual. Foram produzidos em vídeo, em texto, em imagens e enviados por mensagem de celular para as famílias e entregues, no caso dos impressos, junto com o equipamento. A articulação entre texto escrito e imagens mostrou-se uma linguagem eficiente para esse propósito.

A necessidade de construir orientações para que os alunos realizassem, sem a ajuda imediata da professora, procedimentos que não dominavam, como recursos para revisão de textos



digitalizados ou navegar entre diferentes salas de aula, evidenciou a importância de ensiná-los. Especialmente quando falamos de jovens, a ideia de que já sabem ou que aprendem sozinhos parece nos desresponsabilizar de promover as situações de reflexão e aprendizagem destes procedimentos. Para nós, ficou evidente que são saberes específicos e que, portanto, precisam de tempo e estratégias para serem aprendidos.

Desenhar a etapa de ambientação virtual foi uma importante ação e envolveu tanto a elaboração de atividades, que seriam encaminhadas com os grupos, quanto decisões sobre a organização do ambiente virtual. Com o objetivo de facilitar a gestão do espaço virtual, optamos por criar salas de aula próprias para cada área do conhecimento, assim, poderíamos garantir um trabalho mais independente entre professoras e professores de cada área. Identificamos a necessidade de construir os combinados de interação, de organização, de trabalho e de acesso às atividades e às aulas síncronas.

A responsabilidade pela mediação no uso da internet, considerando os riscos de acesso a inúmeros conteúdos virtuais, gerou grande preocupação, uma vez que, além da escola disponibilizar equipamentos, seria preciso garantir segurança. Inicialmente, as famílias foram consultadas pela coordenação sobre o empréstimo das máquinas. Para além disso, foi importante compartilhar os objetivos e as preocupações em relação à segurança, já que a distância limitaria um acompanhamento mais direto com cada estudante por parte das professoras. Pensando nisso, a equipe gestora da escola optou por entregar máquinas com inúmeras restrições de acesso, dando à equipe docente a responsabilidade permanente de fazer uma curadoria dos conteúdos e solicitar a liberação pela equipe de Tecnologia Educacional da escola.

Em uma aula semanal denominada “Organização e Convívio”, propusemos aos alunos atividades de ambientação para explorarem recursos de interação, problematizar desafios e riscos que, junto com as máquinas e internet, entravam nas casas.

Dentre os objetivos das propostas iniciais, previamente delineadas, se destacavam aprender a acessar a plataforma, compreender a organização do ambiente, localizar atividades, instruções, comentários e devolutivas das professoras e colegas.

Em uma aula síncrona fixa na rotina semanal, abordamos temas como: riscos e cuidados necessários para um uso virtual seguro;



formas de expressão pela voz ou por texto via chat; recursos de organização a partir de consulta diária a um cronograma de atividades semanais; organização das salas de aula virtuais divididas por áreas do conhecimento; entrega e devolutiva de atividades.

Além do momento semanal, nas aulas de Organização e Convívio, a conversa sobre segurança na internet ocupou também o espaço das aulas de Orientação Educacional, encaminhadas pela equipe de saúde da escola.

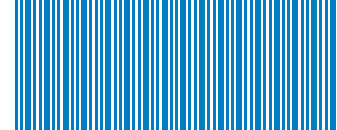
Apesar da decisão de adotar as mesmas estratégias para as três turmas, algumas propostas, o tempo destinado para a ambientação e as intervenções relacionadas ao ensino dos procedimentos variavam para atender as especificidades de cada grupo e, quando necessário, as especificidades das crianças. Abrimos possibilidades, arriscamos modos de trilhar um percurso e fizemos antecipações. A elaboração conjunta dessas propostas e a responsabilidade coletiva pelas decisões trouxeram segurança. Foi na relação com os estudantes que essas práticas se concretizaram ou se modificaram e que novas nasceram.

É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do “pre-visto”. Por isso a pergunta sobre “de que outro modo” não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, um talvez. (CONTRERAS; LARA, 2020, p. 75)

A escola na casa a casa na escola

Casa e escola, espaços distintos. Cada um com tempos próprios, formas de interação particulares, acordos específicos. Porém, durante o isolamento social, foi imprescindível nos manter em casa e garantir o autocuidado e o cuidado com os outros. Assim, dos espaços casa e escola, só um era possível, a casa.

As medidas para manutenção das atividades escolares e do contato entre docentes e estudantes, neste caso possibilitadas pelo envio dos computadores, fizeram com que uma certa fusão ocorresse. A escola entrou na casa de cada família.



Projetar a mudança de papéis em uma situação como essa talvez nos ajudasse a nos aproximar da complexidade dessa entrada da escola na casa de cada família. E se a pandemia fosse na nossa infância? A escola entraria em nossas casa? E se entrasse, o que encontraria? O que permitiríamos que encontrasse? Estávamos dentro das casas, presentes na rotina das famílias, impactando seus cotidianos, isso exigia sensibilidade.

Chegamos ansiosas para diminuir nossa saudade, seguir com nossos planejamentos e consolidar uma rotina. Eram práticas naturalizadas que, hoje vemos, precisam ser revistas, reelaboradas, e, em alguma medida, talvez desfeitas.

A partilha das situações delicadas observadas em momentos em que estávamos dentro das casas de cada estudante nos geravam dúvidas sobre o mais adequado a fazer e sobre impossibilidade de fazer algo. Essas questões passaram a integrar conversas, em reuniões virtuais e comunicação via mensagens de celular, com colegas da equipe e coordenação que compartilhavam e dividiam também as suas percepções.

Foi preciso compreender a delicadeza daquela situação, respeitar as dinâmicas de cada família e a singularidade de casa e, a cada nova experiência, nossas e de colegas, reorientar nossas ações e nosso modo de ver. Nós entramos em um espaço privado, disto não podíamos esquecer. As famílias aceitaram nossa presença, ofereceram parceria e confiança, reafirmando, assim, que é indispensável o envolvimento de toda a comunidade para a efetivação de um processo educativo.

Tempos de aprender, tempos de ensinar

O tempo - muitas vezes conceituado no plural, “os tempos” - configura uma temática bastante discutida entre teóricos e docentes, desde muito antes da pandemia. Fala-se em tempo de ensinar, tempo de aprender, os tempos coletivos e o que é de cada um, na tentativa de aprofundar a compreensão desse tema tão complexo.

Em um artigo intitulado *Tempos do ensinar, aprender e conhecer*, Lino de Macedo atribui ao tempo de ensinar um caráter cronológico, marcado pela hora-aula, os trimestres, o ano letivo e o espaço temporal que cada conteúdo deve ocupar. Por outro lado, sobre o tempo de aprender, o autor propõe uma dimensão distinta:



Não se aprende ontem ou amanhã, aprende-se aqui e agora, ou não se aprende. O tempo da aprendizagem é o tempo presente, refere-se à entrega, ao processo de produzir ou adquirir coisas, de vivê-las e de aprender a partir desta experiência. Não importa se este presente é longo ou breve, mas sim o interesse, a qualidade das ações e os recursos mobilizados nos processos de interação do sujeito com seus objetos de saber. (MACEDO, 2010, p. 182)

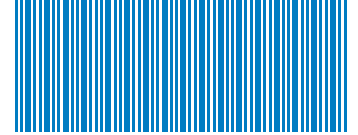
Dessa perspectiva, foi possível entender por que o tempo da aprendizagem dos alunos parecia tão outro entre a configuração presencial e o campo virtual. Recursos e ações foram intensamente alterados, o que interferiu também no interesse e possibilidades de tornar as propostas significativas por parte dos alunos. A imagem tridimensional dos rostos presenciais, passou ao “achatamento” das janelas do Meets, a lousa virou tela compartilhada - muitas vezes travando no carregamento interminável -, as conversas paralelas deslocaram-se ao chat e os silêncios foram reduzidos ao clique do desativar o som. Professores e alunos mergulharam juntos em um contexto desconhecido e o desafio de ensinar e aprender conteúdos escolares ampliou-se a demandas nunca antes experienciadas.

Assim, cada sujeito da aprendizagem - incluindo quem se implicou em ensinar e quem se entendeu como aprendiz - precisou reconsiderar antigas referências temporais e, da mesma forma com o que fora feito em relação aos espaços, inventar novos parâmetros para vivenciar a escola.

Considerações finais

A restrição do uso comum do espaço escolar por medidas de segurança inviabilizou formas de nos relacionarmos com nossa comunidade escolar, uma transformação que trouxe importantes desafios, de diferentes naturezas.

Para manter as atividades escolares, diversas ações foram experimentadas, entre elas o uso de computadores com internet para realização de atividades e aulas remotas. Isso trouxe, como bem havíamos previsto, a necessidade de criar situações de aprendizagem iniciais - os procedimentais de uso do equipamento - e de ambientação a um novo espaço de aprendizagem. Questões em torno da privacidade das famílias e sobre o tempo das aprendizagens nessa nova configuração foram - e continuam sendo - parte de nossas reflexões.



Definir procedimentos e elaborar as ações de forma colaborativa foi fundamental para que a entrega de equipamentos resultasse, de fato, em utilização adequada e gradativamente autônoma visando à manutenção do vínculo escolar.

Nesse processo, inicialmente, recorreremos às práticas já conhecidas e naturalizadas, tentando reproduzir a escola que conhecíamos. Mas eram necessárias novas intervenções, novas estratégias, novas formas de construir relações e reconhecer os tempos de cada experiência, de cada aprendizagem. Talvez justamente a abertura a esse novo tenha sido o que, de fato, viabilizou a continuidade do aprender, do convívio e do ensinar. Abriu-se, aí, uma oportunidade de seguirmos revendo antigas formas de trabalho, rumo a desconstruções e reconstruções, capazes de aprofundar o olhar para estudantes, educadores e ressignificar a palavra escola.

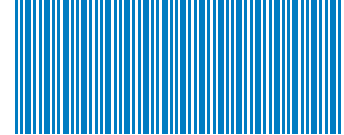
Recorreremos aos saberes profissionais já construídos para elaborar as novas práticas, mas a experiência da vida, da relação é mais do que passos e práticas. E, talvez, especificamente essa experiência, tenha nos revelado, com uma força que outras não trouxeram, como a vitalidade da relação educativa ainda exige outras implicações sobre as quais seguiremos pensando.

A palavra “experiência” nos serviu e nos serve para situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver. (...) Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como? E sobretudo de que outro modo? (CONTRERAS; LARA, 2020, p. 74)

Agradecimentos

Nossa admiração e respeito pelas/pelos profissionais de todos os setores de nossa escola, que, com compromisso, responsabilidade e afeto tornaram esse período tão incerto e preocupante um momento de fortalecimento e integração de nossa comunidade.

Nosso agradecimento à Renata Martinez pela fundamental parceria sem a qual não seria possível viabilizar muitas de nossas ideias e ações.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Daniela Simone. S.; SILVEIRA, Aleph Campos da; LOPES, Carla Oliveira; AMARAL, Ludmila de Oliveira; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MARTINS, Ronei Ximenes. *Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”*. V. 16 No 2, dezembro, 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>>. Acesso em 29 out. 2020.

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de. Ferido de realidade e em busca da realidade. Notas sobre as linguagens da experiência. In: LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

MACEDO, Lino. *Tempos do ensinar, aprender e conhecer*. 30 Olhares para o futuro. São Paulo, p. 181-189, 2010.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. *Desigualdades digitais no espaço urbano: um estudo sobre o acesso e o uso da internet na cidade de São Paulo*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades_digitais_no_espaco_urbano.pdf>. Acesso em 15 out. 2020.

Recebido em: 31/10/2020.

Aceito em: 19/12/2020.

