

Carta pedagógica: um convite ao diálogo de saberes experienciados e construídos no ensino remoto emergencial

Pedagogical letter: an invitation to a dialogue of knowledge experienced and built in emergency remote education

Carta pedagógica: una invitación a un diálogo de conocimientos experimentados y construidos en emergencia educación a distancia

Caroline Cruz Alvariz^I , Danielle Monteiro Behrend^{II} ,
Claudia da Silva Cousin^{III} 

^I Universidade Federal do Rio Grande , Rio Grande, RS, Brasil

RESUMO

O presente estudo parte da discussão e da análise das experiências docentes desenvolvidas no período de isolamento social, onde aconteceu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido à pandemia da COVID-19. A alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, provocaram incertezas quanto a definição de estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. Mediante à insuficiência de conhecimentos sobre o novo coronavírus, a estratégia estabelecida no ano de 2020 foi a implementação de medidas de isolamento social, com o intuito de diminuir os riscos de transmissão do vírus, inclusive para as pessoas portadoras de comorbidades, com maior risco de apresentarem quadros clínicos graves. Diante dessa perspectiva, o estudo intenta contribuir com a produção de conhecimentos para professores da Educação Básica, que ao se envolverem com a pesquisa, por meio do diálogo construído através da troca de Cartas Pedagógicas, puderam refletir na práxis a dimensão ambiental da educação e estabelecer novas bases para uma educação transformadora.

Palavras-chave: Cartas pedagógicas; Educação ambiental; Ensino Remoto Emergencial

ABSTRACT

The present study starts from the discussion and analysis of the teaching experiences developed in the period of social isolation, where Emergency Remote Teaching (ERE) took place due to the COVID-19 pandemic. The high speed of dissemination and capacity to cause deaths in vulnerable populations, caused uncertainties regarding the definition of strategies to be used to face the epidemic in different parts of the world. Due to the lack of knowledge about the new coronavirus, the strategy established

in 2020 was the implementation of social isolation measures, with the aim of reducing the risks of transmission of the virus, including for people with comorbidities, who are at greater risk of presenting serious clinical conditions. Given this perspective, the study intends to contribute to the production of knowledge for Basic Education teachers, who, by engaging in research, through the dialogue built through the exchange of Pedagogical Letters, were able to reflect in practice the dimension environmental aspects of education and establish new foundations for a transforming education.

Keywords: Pedagogical Letters; Environmental education; Emergency Remote Teaching

RESUMEN

El presente estudio parte de la discusión y análisis de las experiencias docentes desarrolladas en el período de aislamiento social, donde se llevó a cabo la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) a causa de la pandemia del COVID-19. La alta velocidad de diseminación y la capacidad de causar muertes en poblaciones vulnerables, generó incertidumbre en cuanto a la definición de estrategias a utilizar para enfrentar la epidemia en diferentes partes del mundo. Debido al desconocimiento sobre el nuevo coronavirus, la estrategia establecida en 2020 fue la implementación de medidas de aislamiento social, con el objetivo de reducir los riesgos de transmisión del virus, incluso para las personas con comorbilidades, que tienen mayor riesgo de presentar condiciones clínicas graves. E esa perspectiva, el estudio pretende contribuir a la producción de conocimiento para los docentes de Educación Básica, quienes, al involucrarse con la investigación, a través del diálogo construido a través del intercambio de Cartas Pedagógicas, lograron reflejar en la práctica la dimensión ambiental de la educación. y establecer nuevas bases para una educación transformadora.

Palabras-clave: Cartas Pedagógicas; Educación ambiental; Enseñanza Remota de Emergencia

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS¹

Prezados leitores e leitoras, com alegria, compartilhamos neste artigo em forma de Carta Pedagógica as aprendizagens construídas com a elaboração de uma pesquisa em nível de mestrado. O tema da pesquisa parte da discussão e da análise das experiências docentes desenvolvidas no período de isolamento social, onde aconteceu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido a pandemia da COVID-19. A produção das informações foi realizada a partir da escritura e da troca de Cartas Pedagógicas entre as pesquisadoras e os sujeitos da experiência.

A pandemia, oriunda da COVID-19, pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) apresentou-se como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste

¹ A escrita deste artigo terá o formato de uma Carta Pedagógica por coadunar com a escolha metodológica realizada no exercício investigativo.

século. A alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, provocaram incertezas quanto a definição de estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. Mediante à insuficiência de conhecimentos sobre o novo coronavírus, a estratégia estabelecida no ano de 2020 foi a implementação de medidas de isolamento social, com intuito de diminuir os riscos de transmissão do vírus, inclusive para as pessoas portadoras de comorbidades, com maior risco de apresentarem quadros clínicos graves.

A estratégia de contenção veio paulatinamente acompanhada de ações que trouxeram a redução da circulação de pessoas, como o cancelamento de grandes eventos, shows, peças de teatro, cinemas, fechamento dos shopping centers e do comércio varejista local, até a suspensão de eventos menores, além da suspensão das atividades escolares, da educação infantil até o ensino superior. Ou seja, foram suspensas todas as atividades consideradas não essenciais num período de crise sanitária para evitar a propagação e o contágio pelo coronavírus.

Entretanto, a suspensão das atividades escolares presenciais aconteceu em março de 2020, no início do ano letivo, e fez com que não ocorresse o estabelecimento de vínculo ou uma aproximação com a realidade dos alunos que estavam iniciando àquele período escolar. Além da letalidade do vírus, as estratégias de isolamento acionaram um sinal de alerta na sociedade. A sociedade civil, de maneira geral, começou a perceber a dimensão da gravidade do problema, bem como suas consequências frente à manutenção da vida. Cabe salientar que a pandemia não é somente uma crise sanitária, sendo também uma crise social e política, uma manifestação de um modelo de produção neoliberal que está conduzindo, também, a humanidade a uma catástrofe ecológica. A pandemia da COVID-19 encontrou grande parte da população brasileira em situação de vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais.

A sociedade se viu imersa no caos, diante do fechamento das escolas e do comércio local, da lotação dos leitos hospitalares e do crescimento acelerado do número de óbitos. A pandemia evidenciou uma incapacidade do governo brasileiro

para o enfrentamento de uma crise sem precedente. É importante destacar essa foi agravada por um governo neoliberal e negacionista que resistiu em criar políticas públicas para o enfrentamento do vírus, desestimulando as medidas de distanciamento e demonstrando uma maior preocupação com a saúde econômica do mercado em detrimento à saúde da população. Em consequência, essa negligência colocou o Brasil entre os países com maior número de infectados e vítimas fatais² pela COVID-19, se apresentando como uma das maiores tragédias sanitárias já vividas neste país.

Nesse desconcertante cenário, a degradação ambiental na sociedade globalizada foi evidenciada, a partir do desmatamento acelerado, nas alterações climáticas provocadas pelas atividades industriais, bem como no avanço da pobreza, no aumento da desigualdade, no retorno de doenças e manifestações de novas, como é o caso da pandemia da COVID-19, que provocou uma desestruturação em todos os setores. O importante é atentar para o fato de que essas manifestações alertam o risco de um colapso ecológico, uma vez que evidências científicas³ comprovam que epidemias e pandemias são reflexos inquestionáveis da degradação ambiental.

A perspectiva teórica adotada no presente estudo ancora-se na abordagem crítica da Educação Ambiental que tem suas origens nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. Ideais estes constituintes da Educação Popular, Emancipatória e Libertadora que rompem com a visão tecnicista e transmissora de conhecimentos não reflexivos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos (Guimãraes, 2004). A perspectiva crítica da Educação Ambiental, segundo Layrargues (2014):

Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. [...], procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade (Layrargues, 2014, p. 33).

² No Brasil, de 3 de janeiro de 2020 até às 16h54 de 23 de dezembro de 2022, houveram 692.461 óbitos por COVID-19 relatados à Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <https://covid19.who.int/>

³ Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/comunicado-de-imprensa/especialistas-alertam-sobre-eras-das-pandemias-e>

Freire, sendo um dos fundadores do pensamento crítico na educação brasileira, anuncia que “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84). É nesse contexto que a Educação Ambiental contribui, como mediadora da problemática socioambiental e caracterizada como um fenômeno social complexo. A educação, sendo um dos processos do desenvolvimento humano, pode ser responsável pela mudança de comportamento socialmente construído, bem como pela formação de identidades socioambientais.

Diante desta circunstancialidade socioambiental, o estudo intenta contribuir com a produção de conhecimentos para professores da Educação Básica, que ao se envolverem com a pesquisa, por meio do diálogo construído através da escrita e troca de Cartas Pedagógicas (Freire, 2019), puderam refletir na práxis a dimensão ambiental da educação e estabelecer novas bases para uma educação transformadora.

Nesse sentido, a Educação Ambiental emerge como um saber que, ao ser inserido e abordado na Educação Básica, possibilita conhecer e refletir sobre a complexidade da natureza e a realidade socioambiental, buscando ações eficazes na solução de um problema que é urgente em nossa sociedade.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa se concentra na área educacional, no campo da formação de professores, e tem como problema a seguinte questão investigativa: Como a Educação Ambiental perpassou o ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no município do Rio Grande - RS? Para compreender o problema de pesquisa, outras foram elaboradas com o intuito de fornecer elementos que pudessem encaminhar a compreensão da primeira. Vejamos:

1.1 O que foi preciso fazer para implementar o Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica?

A necessidade emergencial do isolamento físico e social, bem como medidas sanitárias decorrentes da pandemia, exigiram que o ensino presencial fosse suspenso, obrigando as instituições de ensino a se edificar em outra estrutura. Perante a este novo contexto que trouxe o Ensino Remoto Emergencial como alternativa educativa,

o professor foi desafiado a reinventar-se, ao buscar novas estratégias e metodologias de ensino para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Antes da pandemia, já presenciávamos a inserção das metodologias ativas⁴, cultura maker, apoio das tecnologias digitais em aulas presenciais e o discurso sobre a necessidade do protagonismo dos alunos na aprendizagem. Porém, diante da ausência do espaço físico da sala de aula, a tecnologia se tornou fundamental para dar continuidade aos processos de ensino. A pandemia exigiu mudanças na prática docente dos professores de todo o país. Antecipou o que deveria acontecer na sala de aula, uma vez que os professores tiveram que se desafiar ao utilizar as ferramentas digitais que ainda se apresentam como um entrave na realidade docente.

O descaso histórico com a educação, a precarização estrutural e ainda, a redução de investimentos em políticas sociais, foram barreiras no desenvolvimento das aulas remotas, já que tal realidade fez com que os professores trabalhassem diariamente com o mínimo de recursos. Assim, imersos em um novo contexto, estes precisaram reinventar-se e aprender a usar em tempo recorde as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e, ainda, sem a formação adequada que o dotasse de conhecimentos para lidar com situações complexas do cotidiano da sala de aula, agora virtual Imbernón (2011).

Em um curto período de tempo, por conta própria, muitos professores criaram grupos de WhatsApp para não perder o contato com os alunos e atender os familiares, aprenderam a gravar, editar e produzir vídeos com o intuito de manter o processo de ensinar e aprender, criaram canais no Youtube, postaram tarefas em plataformas virtuais e redes sociais, como Facebook, etc. Essa demanda exigiu a construção e o desenvolvimento de novos saberes para a realização das atividades docentes.

Além da questão metodológica, existiu também o desafio curricular ao elencar os conhecimentos relevantes na atual circunstancialidade, simplificando o conteúdo e elencando a aplicabilidade do mesmo. Desenvolver o protagonismo, o interesse e a

⁴ As metodologias ativas de aprendizagem são técnicas pedagógicas que se baseiam em atividades instrucionais que intentam engajar os estudantes no processo de construção do próprio conhecimento, priorizando o desenvolvimento de habilidades e não a transmissão de informação. O termo foi cunhado pelos professores Charles Bonwell e James Eison em seu livro *“Active Learning: Creating Excitement in the Classroom”*, lançado em 1991.

autonomia do aluno nessa situação pandêmica, de Ensino Remoto Emergencial, onde a maioria dos alunos não tem acesso a essa nova modalidade de ensino, tornou-se uma tarefa mais árdua para os professores. Anteriormente, já existia uma série de desafios, na pandemia esses desafios foram dimensionados exigindo que os professores e as professoras se reinventassem ao assumir novos papéis que não estavam habituados.

A desigualdade social e a falta de investimentos e infraestrutura da rede de educação pública resultaram em um sistema de ensino que não tem suporte para a atual conjuntura, afinal a maioria dos alunos da rede pública não tem acesso à internet, não possuem um computador e muitos não disponibilizam de celular para uso pessoal. E ainda, entre aqueles que possui celular e computador, fica evidente o distanciamento entre o uso pessoal e o pedagógico. Alunos que não dispõem de condições para o acesso remoto precisaram buscar material impresso, apostilas e livros para ter continuidade ao ensino. Esses grupos foram os que tiveram as maiores perdas na aprendizagem, uma vez que não conseguiram acompanhar o Ensino Remoto Emergencial por falta de acesso à conexão de comunicação. Fica evidente o abismo existente entre a educação pública e a privada.

Já a rede privada, mesmo com toda dificuldade em discutir, testar, propor e enfim, disponibilizar metodologias, já nas primeiras semanas de isolamento, conseguiu dispor das ferramentas necessárias para as aulas remotas. Entretanto, a rede pública, que num período de normalidade, lida diariamente com uma carência de recursos e investimentos, agora imersa na crise acentuada pela pandemia, evidenciou e destacou para toda a comunidade, que não tem infraestrutura suficiente para atender e amparar os estudantes diante da COVID-19.

A emergência da suspensão das atividades presenciais de ensino e os impactos gerados reverberaram na necessidade em refletir sobre a situação da prática docente diante do contexto pandêmico. Nessa premissa, como instrumento de pesquisa diante da necessidade do isolamento social as Cartas Pedagógicas surgem como possibilidades de diálogos.

O encontro com as cartas no processo de pesquisa converge com a investigação do objeto de estudo e momentos de reflexão tanto de quem elabora a escrita, como de quem faz a leitura provocando uma análise sob diferentes lentes e perspectivas – de quem escreve, a quem se destina e do próprio pesquisador. Assim, as Cartas Pedagógicas emergem como um profundo diálogo do escritor com a sua própria prática e ainda, como potencialidade de registro do fazer docente.

1.2 Quais saberes emergem dos diálogos nas Cartas Pedagógicas?

Para a produção dos dados da pesquisa foram convidados a participar do estudo, 10 professores de Geografia da Educação Básica de Ensino do município de Rio Grande, cidade de atuação docente das pesquisadoras. Com a intencionalidade de obter uma visão mais ampla do problema delineado, foi utilizado ainda como critério para a escolha dos participantes, a atuação docente na rede de ensino municipal e estadual de forma concomitante.

A pesquisa intentou dialogar com os sujeitos da experiência para compreender o que se mostra de Educação Ambiental nas escolas da Educação Básica, em tempos pandêmicos; analisar quais saberes docentes e ambientais perfazem a prática dos professores, durante a pandemia; para assim, refletir sobre como os saberes docentes e ambientais contribuem para a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes da realidade ao qual pertencem.

A produção das informações da pesquisa foi realizada através de Cartas Pedagógicas, buscando compreender os saberes docentes e ambientais, assim como compreender as práticas educativas cotidianas dentro dessa complexidade do cenário pandêmico. A escolha das cartas emerge como estratégia do registro das narrativas cotidianas dos educadores no Ensino Remoto Emergencial, uma vez que apresenta as leitoras e aos leitores o processo de valorização dos conhecimentos produzidos pelos educadores, sujeitos da experiência que participaram voluntariamente da pesquisa.

Quando iniciamos a pesquisa não tínhamos certeza sobre a quantidade de professores que seriam convidados a participar. As circunstancialidades

socioambientais do momento pandêmico nos conduziu a planejar as informações da pesquisa a partir da escritura de Cartas Pedagógicas. Para isso, foi enviado aos participantes uma carta-convite, expondo os objetivos e a dinâmica da pesquisa. A partir do aceite em participar da pesquisa, os participantes foram provocados a escrever duas Cartas Pedagógicas.

Na primeira Carta Pedagógica (1CP) enviada, foi apontado um memorial de formação, que trouxe para a narrativa a experiência profissional, as experiências formativas, as circunstâncias do fazer docente, entrelaçando aspectos que mostram, justificam e ilustram o que foi contado e lembrado. A partir dessa narrativa, os sujeitos da experiência foram provocados a escreverem a suas cartas-respostas com reflexões sobre sua constituição e contando-nos sobre o seu fazer docente, na circunstancialidade do Ensino Remoto Emergencial.

Após a tessitura da primeira Carta Pedagógica, foi enviada a segunda Carta Pedagógica que expressa através de uma narrativa, a questão ambiental e a circunstancialidade do Ensino Remoto Emergencial. Nesta carta, os professores e professoras foram convidados a dialogar através da escrita narrativa, evidenciando como foi permeada a questão ambiental no ensino de Geografia durante o período do ERE.

Entretanto, convém destacar que dos professores convidados a participar do diálogo, somente quatro aceitaram participar da pesquisa: três participaram do diálogo produzindo as duas cartas-respostas. Entendemos que vários motivos podem ter induzido ao não retorno dos professores e professoras, dentre eles: a demanda de trabalho para o novo contexto educativo, a necessidade de participar ativamente nos processos de formação continuada ofertados pelas redes de ensino, a própria adaptação pessoal ao contexto pandêmico que também atingiu a vida dos professores e professoras e, também, o desafio da escrita reflexiva compartilhada pelas cartas. Tal situação reforça o efeito nos interlocutores exposto por Gadotti quando discorre que uma carta pedagógica gera movimento e que não é um instrumento para dar avisos, “ela convida a uma aproximação, convida ao diálogo, chama à resposta, chama à continuidade e estabelece uma relação pessoal” (Gadotti, 2017).

As Cartas Pedagógicas emergem como uma modalidade de escrita inspirada em Freire (2019), uma vez que o autor, para refletir sobre as suas vivências e sua experiência no exílio, utilizava-se de cartas para dialogar com o mundo. Partindo desse pressuposto, escolhemos a forma de cartas para compartilhar olhares, aprendizados, experiências da docência e reflexões em torno do novo contexto educativo que foi desafiador e impôs incertezas ao fazer docente - o Ensino Remoto Emergencial.

Os professores e professoras foram convidados para narrar e refletir sobre as experiências vividas durante a pandemia, no Ensino Remoto Emergencial, a partir da escrita de Cartas Pedagógicas. As cartas são, portanto, uma forma de praticar o diálogo também na escrita e a comunicação da prática educacional. São vozes que se cruzam, que expressam sentimentos, sonhos, opiniões e angústias de forma espontânea (Camini, 2012). Freire (2019) conta-nos que as Cartas Pedagógicas tinham um propósito que o inquietava, pois:

[...] escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professoras que chamadas à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas pedagógicas em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com as filhas e filhos, alunas e alunos na experiência do dia a dia (Freire, 2019, p. 31).

Desta forma, conhecer, pesquisar, ler e escrever Cartas Pedagógicas nos possibilita uma interação mais aprofundada com os outros e demonstra que não nos limitamos a criar coisas novas ou reinventar as antigas por meio do uso de novas mídias ou virtuais. As Cartas Pedagógicas, mediante à inserção cada vez mais presente das NTICs na educação, também sofreram adaptações, podendo ser digitadas com editores de texto e enviadas por e-mail ou redes sociais.

Uma Carta Pedagógica, não é somente forma, deve conter cunho pedagógico, isto é, que seja “essencialmente portadora de conteúdo, de metodologia popular, de uma intencionalidade formativa e informativa” (Camini, 2012, p. 79). Diante dessa perspectiva, Dickmann (2020) acrescenta que a diferença de uma Carta Pedagógica

para uma carta comum é que aquela além de produzir conhecimento, tem uma postura política claramente definida, e destaca:

Ela tem intenção clara de ser instrumento de diálogo, e, assim, ser pronunciamento de mundo. A postura de quem dialoga é, intrinsecamente, progressista. O fruto deste diálogo só pode ser a evolução de quem dialoga. A carta é pedagógica porque é política, e é política porque é pedagógica (Dickmann, 2020, p. 42).

Dessa forma, as Cartas Pedagógicas sendo dialógica são potentes instrumento de humanização das relações humanas e de cunho político, sendo as suas reflexões impulsos para possíveis mudanças e motor para transformação. Portanto, através dos diálogos que permeiam a pesquisa emergem os saberes construídos para a circunstancialidade do Ensino Remoto Emergencial, a realidade problematizada numa perspectiva crítica como experiência formativa num exercício de aprender a dizer e a escrever as nossas palavras, como os indicativos de Fiori (2019) ao pontuar que é importante “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história” (Fiori, 2019, p.12). Por fim, é importante destacar que utilizar as Cartas Pedagógicas como ferramenta metodológica implica buscar coerência política no modo como vivemos, falamos, pensamos e agimos.

1.3 Como foram construídos os caminhos metodológicos da investigação?

A pesquisa é pautada em uma investigação do tipo “participante” (Brandão, 2005) com uma abordagem fenomenológica (Bicudo, 2011). A pesquisa participante parte do cotidiano dos próprios participantes do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências, tais como são experienciadas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos. Enquanto procedimento de abordagem da pesquisa qualitativa, a fenomenologia busca a compreensão do fenômeno interrogado, não se preocupando com explicações e generalizações.

A abordagem fenomenológica de fazer pesquisa, ainda de acordo com Bicudo (1983, p. 76), pressupõe que o pesquisador procure “reavivar, tematizar e

compreender, forma eidética, os fenômenos à medida que são vividos, experienciados e conscientemente percebidos". Assim, reavivar significa reviver, tornar vivo; diz respeito ao pensamento, à inteligibilidade. Reavivar o fenômeno é torná-lo passível de experiência por meio dos recursos adequados, usados pelo pesquisador. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (Gil, 1999; Triviños, 1992), uma vez que este conhece a teoria e a assume como quadro consonante e compatível com a problemática de sua investigação. Assim, a proposta de pesquisa contemplada busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção para poder compreender o objeto em sua intenção total.

A análise qualitativa das informações ocorreu através da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A Análise Textual Discursiva é uma abordagem de análise de dados que valoriza a interpretação dos sujeitos para produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos, a partir de uma minuciosa e rigorosa análise das informações coletadas. Desse modo, a ATD tem seus pressupostos alicerçados no modo de teorização fenomenológico-hermenêutico, que se propõe a construir novas teorias, a partir da compreensão do material do corpus.

A ATD se apresenta como uma metodologia com etapas que se configuram de forma minuciosa exigindo do pesquisador envolvimento e rigor no processo metodológico. O processo da abordagem, é disposto em quatro focos. Inicia-se com a desmontagem dos textos, com a análise minuciosa de detalhes. Posteriormente, desenvolve-se a relação entre cada unidade, verificando a proximidade entre elas, para, posteriormente, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão do todo. Por fim, o processo de pesquisa é auto-organizado, do qual emergem as compreensões.

Moraes (2003) de forma metafórica compara o ciclo da análise textual, a uma "tempestade de luz", uma vez que esta consiste em criar condições de formação de

uma tempestade em que, emergindo de um meio desordenado formam-se flashes de luz sobre os fenômenos investigados.

A abordagem da ATD é descrita como um ciclo de operações que se inicia com a desmontagem dos textos e sua unitarização, onde os textos são desconstruídos do corpus, separados em unidades de significados e examinados em seus detalhes, seus elementos constituintes. Essa etapa é essencial no processo de pesquisa, uma vez que contém as mensagens mais significativas dos textos em análise. Segundo Moraes e Galiuzzi:

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 137).

Dessa forma, no exercício da análise, o *corpus* da pesquisa, composto pelas Cartas Pedagógicas produzidas pelos sujeitos da experiência, foram todas desconstruídas em unidades. O processo de desconstrução é um processo analítico de uma comunicação, desta forma nesse processo é preciso encontrar elementos de sentido a que as informações se referem, garantindo que as unidades produzidas se mostrem contextualizadas ao discurso que se inserem.

As unidades produzidas foram organizadas em uma tabela no Excel. Sendo assim, é importante destacar que o corpus é a matéria-prima da ATD, constituindo-se essencialmente de produções textuais que representam as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma análise e delimitação rigorosa (Moraes; Galiuzzi, 2016). Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, denominadas de unidade de significado ou unidade de sentidos. As unidades de análise foram construídas de acordo com os objetivos da pesquisa, os quais servem de referência para a desconstrução dos textos e ainda, podem ser modificados ou tomar outros direcionamentos que a análise indicar ao longo do processo.

Moraes e Galiuzzi (2016) destacam que a unitarização consiste numa explosão de ideias decorrente da imersão do fenômeno investigado através da fragmentação e discriminação dos textos constituintes do *corpus*. Entretanto, essa etapa mesmo sendo fundamental para o processo de análise, ela não pode ser levada ao excesso, uma vez que a visão do fenômeno em sua totalidade deve estar presente como pano de fundo.

Após a fragmentação das Cartas Pedagógicas foram estabelecidos códigos para as unidades de significados. A codificação é um momento essencial no processo de categorização, uma vez que para cada unidade estabelecida é atribuída um código que faz referência à localização da unidade no corpus do texto. Neste momento, iniciou o processo de atribuir um nome ou título a cada unidade produzida pela fragmentação; que devem representar a ideia da unidade e a identificação dos elementos aglutinadores que sustentam a tese da unidade proposta em cada categoria.

Ao término do processo de desconstrução do corpus das cartas, da unitarização, codificação, do estabelecimento das unidades de significado e dos elementos aglutinadores, iniciou a segunda etapa da ATD; que consiste na categorização das unidades então construídas. Categorizar é reunir aquilo o que é comum. Diante dessa perspectiva, Moraes e Galiuzzi (2016) reforçam que:

A categorização corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*. É com base nela que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados. Da classificação das unidades de análise resultam as categorias, cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados. Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 138).

Dessa forma, este movimento consiste em um processo recursivo de leitura e de comparação, estabelecendo relações entre as unidades construídas e no agrupamento dos elementos semelhantes, estabelecendo assim uma ordem a partir do conjunto de materiais desordenados (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 138). Após a organização do conjunto de unidades que ocorreu a partir do agrupamento dos

elementos aglutinadores, duas categorias emergiram a partir da análise dos dados. Esse momento permite à pesquisadora exercitar a sua autoria, uma vez que estes sentidos são percebidos de forma única, que depende de suas leituras e conhecimentos tácitos.

A ATD objetiva à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos. A estrutura textual é construída através de categorias resultante da análise. Desta forma, os metatextos são constituídos de descrições e interpretações dos conjuntos dos fenômenos investigados (Moraes e Galiazzi, 2016).

A primeira categoria emergente: ***Docência diante do contexto pandêmico*** que revela os desafios da educação, dimensionados na pandemia, enfrentados pelo professor para dar continuidade aos processos de ensino. Neste metatexto, foram discutidos os elementos emergentes das Cartas Pedagógicas produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Na segunda categoria: ***Educação Ambiental como possibilidade da análise das múltiplas geografias e transformação de ações***, que sinaliza a potencialidade da transversalidade da questão ambiental no ensino de Geografia, a partir da compreensão crítica e integrada da relação sociedade-natureza. Nesta categoria emergente, dialogamos sobre a docência em Geografia no Ensino Remoto Emergencial e apostamos nas possibilidades reflexiva da Educação Ambiental ao transversalizar os objetos do conhecimento da Geografia, oportunizando uma ressignificação da educação, ao ampliar olhares e dar sentido aos conteúdos que são componentes curriculares.

2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Queridos (a) leitores(a), compartilhamos com vocês o primeiro metatexto produzido, no qual analisamos a desafiadora realidade vivenciada pelos professores participantes da pesquisa durante o período pandêmico para dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem.

A atividade docente é permeada por desafios e exigências. O professor frequentemente é convocado a desenvolver novos conhecimentos, saberes e habilidades para se adaptar às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais, entre outras. Essas mudanças têm impacto no seu desenvolvimento como professor, na sua saúde física e mental, no seu desempenho e na sua imagem profissional.

Esse cenário exigiu do professor um investimento em seu desenvolvimento profissional, que inclui o engajamento individual e coletivo, além de formação contínua a desenvolver novos saberes, competências e habilidades para atender às demandas emergentes da educação. No entanto, sabemos que essa eficácia também é influenciada pelas políticas educativas do meio social em que o professor está inserido. Da mesma forma, para um melhor aproveitamento e eficácia das atividades educativas não presenciais entende-se que a formação docente para adoção metodológica, o acesso qualitativo às conexões de internet e a situação dos equipamentos utilizados são essenciais. Assim, o contexto da pandemia reforçou o quanto é crucial e emergente, rever as bases da formação de professores (Pimenta, 2012).

Nessa premissa, no momento da suspensão das atividades educativas presenciais a sociedade mergulhou num cenário de incertezas e instabilidade que exigiu das instituições de ensino, tanto básicas quanto superior, ações rápidas para dar continuidade aos processos de aprendizagem. Dessa forma, as redes de ensino estadual da educação básica, se organizou enviando material de todos os componentes curriculares, para os alunos através de polígrafos e apostilas. Os alunos retiravam o material com os objetos dos conhecimentos a serem desenvolvidos pelos professores na escola. As atividades letivas foram suspensas, entretanto os demais servidores da gestão escolar dos setores administrativo, pedagógico e serviços gerais continuavam na escola, sendo esses servidores que entregavam o material impresso para os alunos. Esse foi um movimento inicial para dar continuidade nas atividades de ensino, como pode ser evidenciado nas narrativas dos professores, que mostram a situação vivida na rede estadual e municipal:

“Na rede municipal, demorou um pouco mais para que a secretaria de educação implantasse uma plataforma única de ensino” (2CPVi23)⁵.

“Até então as aulas eram enviadas de formas diferentes por escola, [...] era uma mistura de coisas para tentar atingir os alunos em suas casas” (2CPVi24).

“Nós ainda disponibilizamos material impresso e as cópias eram feitas na escola. Os pais ou os alunos buscavam este material toda a semana e deixavam na escola os exercícios feitos da apostila passada, o que fez parte da avaliação e da nota destes alunos” (1CPM37).

Vale ressaltar que a Organização Mundial da Saúde, vários governos e instituições sugeriram o isolamento e o distanciamento social como para combater as pandemias e desafogar os sistemas públicos e privados de saúde e funerários que, em muitos países, atingiram sua capacidade ou já em colapso, como foi o caso do Brasil. No entanto, ao contrário de outras pandemias, o isolamento social da pandemia de COVID-19 tem uma natureza distinta, nossas casas já não nos isolam do mundo.

Nesse momento, foi demandado aos professores buscar outros canais de comunicação para disponibilizar o material para os alunos, como e-mail, WhatsApp e Facebook. Rememorando a angústia do momento, destaco que muitos professores tinham grande facilidade na utilização das tecnologias, mas a maioria não tinha. Destaco ainda, que alguns professores nunca haviam enviado um email e muitos não tinham redes sociais. Estas questões se fazem presentes nas falas dos sujeitos, como é colocado a seguir:

“Nunca fui uma professora de grandes técnicas. Sempre me considerei uma profissional competente, mas um pouco limitada quanto aos recursos didáticos. Sou uma professora tradicional, de quadro, mapa e giz. Uso as tecnologias disponíveis com ressalvas” (1CPVi22).

“Nunca tinha usado computador para dar aulas, não conhecia a maioria dos recursos disponíveis para isso e não fazia nem ideia de que eles existiam” (1CPVi25).

A partir das colocações realizadas pelos sujeitos de pesquisa, corroboro com Imbernón (2011, 2022) que já sinalizava a necessidade de formar professores para

⁵ Descrição da codificação assim estabelecida: 2CPVi23 = 2ª Carta Pedagógica, Vi- identificação do professor participante, 23- Número da Unidade na narrativa.

a mudança e a incerteza. O autor ainda defende que a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento das situações complexas com que se depara durante o fazer docente (Imbernón, 2022, p. 12). Dialogando com essa premissa, Habermas assevera:

Formação docente supõe uma junção criativa de teoria e prática. Enquanto indivíduo, o educador, é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações (Habermas, 1999, p. 14).

A partir dessa premissa, destaco que para dar conta da demanda do fazer docente, o professor recorre por conta própria aos processos formativos e, quando se trata da formação em tecnologias, esta acaba sendo deixada de lado em decorrência da infraestrutura escolar que não comporta e não dispõe de recursos tecnológicos modernos e adequados. As instituições de ensino que dispõe de laboratórios de informática, estão com os equipamentos defasados, sucateados e com quantidade limitadas, além da conexão de internet que não atende a demanda de toda a escola. Nessa conjuntura, Imbernón (2011, p. 21) assevera que, “as condições de trabalho em que o professor exerce a sua profissão é o núcleo central da inovação nas instituições educativas, bem como nos processos políticos, sociais e educativos”.

A falta da integração intencional nas práticas educativas do uso de tecnologias provocou no professor incertezas quanto a possibilidades do fazer educativo. Mesmo com todas as incertezas, angústias e insegurança, o professor, por conta própria buscou novos recursos tecnológicos para aprimorar o ensino. Situação evidenciada pelo professor Marcos⁶ ao anunciar: *“Tivemos que aprender algo que nunca foi desenvolvido durante a nossa vida; encarar a tecnologia a curto prazo e aprender em tempo recorde a utilizar as ferramentas digitais para ensinar” (1CPM34).*

⁶ professor participante identificado através do nome fictício Marcos, para preservar a identidade e a ética da pesquisa, em diálogo com pesquisadora.

Nesse interim, o Youtube se tornou um canal precioso de comunicação. Muitos professores, especialmente aqueles que já se aventuravam nas tecnologias se lançaram na cultura digital das lives, criando canais como meio de interação pedagógico. Esses professores se tornaram influenciadores digitais na docência ao realizarem suas transmissões online por meio de seus canais, plataformas ou redes sociais digitais. Em meio ao isolamento físico, esse fenômeno mobilizou, orientou e auxiliou milhares de outros professores na utilização das NTICs. Assim, ganham destaque as plataformas de videoconferência, que permitiram a comunicação e a interação à distância. Ferramentas que não eram desconhecidas da população, mas não faziam parte do cotidiano enquanto possibilidade dos processos educativos.

Além das plataformas de vídeo conferência, as plataformas de jogos online digitais aparecem como ferramentas facilitadoras do ensino. Levando em conta, o momento pandêmico, a utilização de jogos didáticos digitais foi uma alternativa para o ensino online, por ser prático e muitos de fácil acesso, criando a oportunidade para os alunos observarem e manipularem os conteúdos, e aprender brincando, a partir da interação virtual mediada por jogos. Foram recursos didáticos essenciais, principalmente para os estudantes das séries iniciais, como também para os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, mas que também tiveram uma boa resposta de aceitação com os estudantes adolescente, pela capacidade de dinamizar e facilitar o ensino aprendizagem.

Diante deste contexto, redes de educadores acabaram se formando e se fortalecendo para compartilhar materiais, experiências bem-sucedidas e aprender uns com os outros. O professor Teixeira (2020), assevera que “o digital não é o fim, é o meio”. Assim, como uma possibilidade para manter aos processos educativos devido à pandemia, o ensino remoto surge como uma alternativa emergencial para manter o funcionamento das instituições de ensino e sua inserção no cotidiano dos alunos.

Entretanto, diante desse novo cotidiano os sujeitos da pesquisa evidenciaram que essa modalidade de ensino não atingiu a todos os estudantes. Através da narrativa da professora Vivi, fica evidente essa realidade:

“Muitos dos meus alunos não tinham acesso à tecnologia básica, como computador e celular com uma conexão mínima para entrarem nas aulas ou não conseguiram realizar sozinhos as atividades impressas que levavam para casa. Essas eram devolvidas quase em branco, demonstrando que eles não estavam conseguindo aprender nada por mais que eu mandasse conteúdos bem explicados ou fáceis” (1CPVi29).”

O docente conhece a realidade social vivida pelo aluno na escola. Porém, este aluno está na escola, tem um acompanhamento pedagógico e quando necessário é encaminhado à algum tipo de assistência ou intervenção pedagógica. Diante desse contexto, o Ensino Remoto Emergencial colide com a face da desigualdade socioespacial, sendo esta iluminada pela pandemia do COVID-19, uma vez que ela amplia o risco social existente para significativa parcela da população.

Uma grande parte dos alunos não dispunham de condições para o isolamento social, quiçá acesso digital para o Ensino Remoto Emergencial. A ausência da vacina científica contra o vírus, evidenciou que a “vacina” do isolamento social não era acessível a todos, já que nem todos tinham cômodos suficientes para que seus moradores pudessem manter distanciamento social, vivendo apinhados e sem os cuidados necessários. Evidência que colide com um dos slogans que marca esta conjuntura é o fique em casa, acrescido da providência de lavar as mãos com água e sabão várias vezes durante o dia, além do uso de máscaras faciais e álcool gel.

Está não é a realidade de muitos, pois já vivem em condições de vulnerabilidade social e precariedade e outros, agora se tornaram parte dessa população excluída pela ausência de condições que dessem conta da expressão: fique em casa. A precarização da vida, devido a ineficiência de políticas públicas, a ausência de condições dignas de trabalho e renda impedem o enfrentamento do COVID-19 através da medida sanitária pelo isolamento social. O progresso do COVID-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça (Harvey, 2020).

Além disso, o isolamento social potencializou ainda episódios de violência doméstica e familiar, já que não dispunham de emprego formal, o que acarretou a perda da renda familiar, ampliando a vulnerabilidade social existente antes da pandemia. Por não poder contar com o nível de proteção recomendado pelas autoridades públicas

contra a contaminação, essa população está mais suscetível à exposição ao vírus, o que continua criando uma situação de genocídio em larga escala.

A configuração das salas de aulas virtuais, trouxe duas realidades paradoxais a coexistir: as salas de aulas remotas lotadas e ao mesmo tempo esvaziadas, considerando as dificuldades tecnológicas, os impedimentos e o interesse dos alunos. Dessa forma, o docente foi submetido a uma demanda que intensificou o trabalho docente, reduzindo o tempo de descanso e cuidados com a própria saúde. Para acompanhar todas as tarefas, foi necessário realizar atividades fora da jornada tradicional de trabalho, como gravar aula, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender os alunos por meio de aplicativos como WhatsApp, muitas vezes em grupos feitos pela direção da escola. Além disso, adaptar e pensar os objetos do conhecimento para diferentes indivíduos e contextos.

Nesta configuração espacial, em se tratando da demanda, foi preciso adaptar os objetos do conhecimento, uma vez que a distância geográfica não permitiu a problematização destes, da mesma forma em que estes conceitos são construídos nas aulas presenciais. Não se trata de uma mera transposição da atividade, da passagem de um espaço em que ocorre o contato direto com o aluno, para um espaço totalmente digital.

O docente precisou redefinir os objetos do conhecimento, pensar e dispor de várias estratégias para uma mesma turma. Em um momento de normalidade, já se faz isso, como evidencia a narrativa da professora Vivi: “[...] *minha experiência docente passou sempre pelo ensino fundamental, presencial, com alunos carentes e com muitas dificuldades de aprendizagem*” (1CPVi21). Porém, nesse novo contexto, tal situação foi dimensionada. Foi preciso dispor e flexibilizar os conteúdos curriculares nas plataformas digitais, entretanto mesmo adaptado, este conteúdo não dava conta do contexto do aluno que dispunha de material físico, sendo necessário uma nova adequação.

Assim, a metodologia utilizada para atender aos alunos de forma virtual não era a mesma utilizada para o aluno que recebia o material físico. Além disso, em

ambos os espaços: físico e virtual, havia os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, que precisavam de adaptações mais singulares dos conteúdos para o desenvolvimento da aprendizagem. A narrativa da professora Sara expõe essa demanda da adaptação curricular para atender todos os alunos, considerando a sua singularidade: *“Precisávamos construir materiais acessíveis para os alunos realizarem sem o auxílio presencial dos professores”* (2CPSA25).

Utilizando a analogia de Milton Santos, quando afirma que territórios luminosos são porções territoriais dotados de informação “competem vantajosamente com as que deles não dispõem” (Santos, 1988, p. 194), é evidente que os estudantes que dispõem de recursos digitais participaram dos processos de ensino de forma mais significativa, enquanto os estudantes que não dispõem desses recursos digitais não participaram da construção dos conceitos, essenciais à estruturação do conhecimento. Isso reflete que vivemos entre contradições políticas e econômicas, em meio a uma conjuntura globalizada, adversa, agressiva e imensamente excludente (Santos, 2021). A globalização integra, mas também fomenta uma enorme desigualdade social, econômica, cultural e educacional para a maioria dos pobres e desfavorecidos que vivenciam, de formas muito cruéis, as novas formas de exclusão que levam regiões e populações inteiras às margens das necessidades básicas de sobrevivência.

A docência e a educação escolar foram abaladas na pandemia. A educação se transforma, à medida que as necessidades da sociedade se modificam. A educação sempre ocupou um lugar emancipatório para aqueles que a alcançam. Entretanto, sempre foi pensada e conduzida para poucos, posteriormente, ampliada para as camadas da população para que estes pudessem se reproduzir como força de trabalho alienante, com o objetivo de manter a dominação. Sendo assim a educação sempre foi foco dos poderosos, como forma de manter o status quo. “Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pela demanda do capital e pelo esmagamento dos cortes dos recursos dos orçamentos públicos” (Meszáros, 2015, p. 16). A narrativa da professora Vivi destaca essa realidade:

“O aluno, precisou enfrentar a realidade de não ter acesso adequado, obrigando-se a dividir o tempo de estudo com irmãos e pais, em um ambiente inadequado e sem a concentração necessária para aprender, além de terem de enfrentar perdas decorrentes da própria pandemia” (1CPVi33).

“Tudo isso [...] resultado catastrófico da educação pública. Foram tantas as perdas que serão necessários muitos anos e esforços para superá-las” (1CPVi34).

“Atualmente, de volta ao ensino presencial, constato que essas perdas foram jogadas no colo do professor. Espera-se que elas sejam recuperadas pelo professor em sua sala de aula, como se isso fosse possível e como se o poder público não tivesse também sua parcela de responsabilidade quanto a isso” (1CPVi35).

A nova estrutura do trabalho docente levou a uma intensificação e precarização das condições de trabalho do professor. Os desafios docentes apontam limitações na sua formação inicial, pois ao migrarem para o Ensino Remoto Emergencial, os docentes tiveram que reinventar as práticas pedagógicas, construindo novos saberes para utilizar as diversas ferramentas digitais. Entretanto, o professor é um trabalhador que convive com a desvalorização profissional, tal situação desestimula e inviabiliza o acesso a novos processos formativos e ainda, inibe condições de aquisições de recursos para um aprofundamento teórico, somados a isso ocorre a falta de investimentos na educação que acaba reverberando na qualidade de ensino. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução de uma sociedade do capital (Meszáros, 2015).

Diante desse cenário, Freire (2020) afirma que os indivíduos têm diferentes atitudes diante das situações-limites que condicionam. Ou as percebem como obstáculos que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda, como algo que sabe que existe e que precisa ser rompido e se empenham na sua superação. O autor assevera ainda quando destaca que o indivíduo percebe criticamente a situação limite que os impõem, sentem-se desafiados a resolver o problema social da melhor maneira possível (Freire, 2020). Desta forma, mesmo imerso nas situações-limites da pandemia, a capacidade de resiliência e alteridade do professor evidenciam-se nos excertos em destaque: *“Não dava tempo para desanimar,*

embora internamente eu vivia o caos” (2CPSA15). “Era tempo de fazer de um limão uma limonada, e assim os professores da escola pública fizeram, assim eu me esforcei pra fazer” (2CPSA16).

A precariedade do sistema de ensino é intencional, e a própria formação docente surge como exemplo de ações necessária para romper com essas situações-limites. O professor não estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, todo o tipo de barreiras para o desenvolvimento de aulas remotas convergem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente, evidenciando um descaso da educação pública.

Essa precariedade estrutural acaba por ocasionar uma demanda laboral maior do professor diante do contexto da pandemia, isso certamente, trouxe impactos em termos de bem-estar e saúde para a maioria dos profissionais da categoria. A instabilidade emocional pode ser categorizada como um efeito colateral das angústias, insônia, medo e incertezas perante a pandemia, precárias condições laborais, altas cargas de exigências, falta de habilidade com a tecnologia e dificuldades econômicas. Esse contexto mostrou a invisibilidade do sofrimento docente. A precarização do trabalho do professor, que já era recorrente, se acentuou muito nessa pandemia evidenciando-se na narrativa dos professores nos excertos destacados:

“O professor teve sua rotina alterada e sua demanda de trabalho triplicada obrigando-se a usar todo seu tempo, sua casa, sua energia e seu equipamento em uma jornada muito maior que sua carga horária de trabalho” (1CPVi32).

“E logo veio a dupla jornada, aulas síncronas, aulas remotas, correção de material impresso” (2CPVi20).

“Foi um período desafiador, já que na época minha filha estava com menos de 2 anos, em casa trabalhando comigo” (2CPSA8).

“As formações, reuniões e atendimentos só se intensificaram, e em seguida descobri que estava esperando um bebê...enfim tudo acontecendo ao mesmo tempo, sem contar o medo e as angústias em relação ao vírus, sem vacina” (2CPSA9).

“Como professor, me vi diante de vários desafios e também precisei me reinventar durante este período pandêmico: foi preciso refazer todas

as aulas, elaborar novos exercícios, escrever apostila, gravar aulas em vídeo, ou aulas síncronas, mudar avaliações, trabalhar o letramento digital, nos familiarizarmos com os ambientes virtuais de aprendizagem, e também fazer a busca ativa dos estudantes” (1CPM34).

A sobrecarga laboral docente é uma narrativa que faz parte nas discussões docente, não somente no Ensino Remoto Emergencial. Se faz presente ainda no retorno das atividades presenciais, já que os desafios persistem na sala de aula. Desafios que agora somam-se com os desafios que já se faziam presentes antes da pandemia e que se incorporam à realidade docente. Segundo Tardif (2014):

O saber do professor deve ser compreendido em uma íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem os saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e de suas situações, condicionantes e recursos ligados a esse trabalho. Em suma esse saber, está a serviço do trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p. 17).

Para atender as exigências da profissão que emergem, o docente necessita estar atento a sua formação continuada (Tardif (2014); Pimenta (2012); Nóvoa (2021),) e aos chamados que a sociedade faz. Se entende que a formação inicial é apenas o começo de uma longa jornada, pois o caminho a percorrer trás com ele novos contextos, dos quais demanda uma ação reflexiva ao acervo de saberes teóricos e práticos, visto que a sociedade pós-moderna exige uma autoavaliação sobre a sua ação, de forma que o professor redirecione constantemente o seu trabalho e desenvolva novos saberes.

Além disso, o cenário extremo de isolamento social trouxe a necessidade de reinventar possibilidades e solidificar a tecnologia aliada à criatividade, como instigadora para que a educação chegasse aos estudantes. Diante disso, trouxe a necessidade de perceber o aluno em sua totalidade, analisando e compreendendo o contexto social vivido, ressignificando os objetos do conhecimento para integrá-lo a realidade social fortalecendo o indivíduo enquanto sujeito social.

Portanto, compreendo que a docência na educação básica exigiu que o professor mobilizasse múltiplos saberes docentes e ambientais, para dar continuidade aos

processos de ensino. A profissão docente, através da prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social. E sendo a educação uma prática social que implica a relação entre teoria e prática, a busca de condições necessárias à sua realização se faz necessário. Sendo assim, é importante a mobilização desses saberes em prol de um projeto político de emancipação educacional.

3 APRENDIZAGENS TECIDAS PELA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

As narrativas expressas nas Cartas Pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, expressam o quão desafiador foi este contexto do fazer docente nesta nova modalidade experienciada do Ensino Remoto Emergencial. Desta forma, este estudo possibilitou realizar múltiplas interpretações sobre os desafios prática docente e das ações da Educação Ambiental frente a estes cenários.

Freire (2011, p. 35) assevera que faz parte do pensar certo a “disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho”, ou seja, em tempos que o atual modo de produção que descortina as desigualdades sociais e teima em sobreviver e exacerbar a insanidade consumista, torna-se urgente a reflexão-ação da práxis docente quanto a possibilidades de construir o novo.

A demanda exigiu do professor da Educação Básica propor, reinventar, adaptar novas metodologias que possibilitassem problematizar, mediar para a construção de saberes com vistas à formação de sujeitos autônomos, e capazes de contribuir para as transformações. Desta forma, a formação permanente dos professores é imprescindível para a (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade, que inclui aquelas relacionadas à integração das tecnologias digitais à prática pedagógica.

Com o enfrentamento de todos esses desafios frente ao isolamento social e o Ensino Remoto Emergencial, a Educação Ambiental ganha destaque por evidenciar o nosso ser e estar no mundo, e que tipo de relação temos com o outro, conosco mesmo e com o meio ambiente. Assim, surge a necessidade de ressignificação e retomada da consciência humana individual e planetária frente aos problemas socioambientais.

Nessa premissa, Freire anuncia: “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 2011, p. 89).

Portanto, a tomada de consciência, tanto nas relações de ensino e de aprendizagem, quanto na práxis social, ocorre por meio de uma relação dialógico-problematizadora. Isto significa que, quando o ser humano questiona o seu “estar no mundo”, seu “lugar no mundo”, ele também questiona o porquê, mas não sozinho, e sim entre outros sujeitos, na organização, mesmo que incipiente e tímida (Freire, 2011; 2019). Ao se questionarem, os sujeitos se (re)posicionam e se auto-organizam para (des)organizar o que está posto e a própria história (Freire, 2011).

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. Prefácio. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. (orgs.). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, A. C. P. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- DICKMANN, I. **As dez características de uma carta pedagógica. Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. Chapecó, SC: Leprologia, 2020.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. edição revisada e atualizada. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FIORI, E. M., Prefácio. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. Carta-prefácio. **Pedagogia da Gratidão: cartas a Paulo Freire**. São Paulo: Dialogar, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação- Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HABERMAS, J.; ENCARNAÇÃO, G. L. **Comentários à ética do discurso**. 1999.

HARVEY, D. David Harvey: política anticapitalista em tempos de coronavírus. **Blog da Boitempo**, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus>. Acesso em 14/12/2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2015.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, [s.l.], v. 142, p. 13-15, 2001. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonionova>. Acesso em: 22 out. 2021.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

Contribuições de autoria

1 – Caroline Cruz Alvariz

Mestranda em Educação Ambiental (PPGEA/FURG)

<https://orcid.org/0000-0002-7127-2404> • carol.alvariz@hotmail.com

Contribuição: Escrita - primeira revisão

2 – Danielle Monteiro Behrend

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande–FURG, Mestre e Doutora em Educação Ambiental

<https://orcid.org/0000-0002-2411-0488> • daniellefurg@yahoo.com.br

Contribuição: orientações e revisão do trabalho

3 – Claudia da Silva Cousin

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), Mestre e Doutora em Educação Ambiental

<https://orcid.org/0000-0002-8250-6800> • profaclaudiacousin@gmail.com

Contribuição: orientações e revisão do trabalho

Como citar este artigo

ALVARIZ, C.C; COUSIN, C.S; BEHREND, D.M. Carta Pedagógica: um convite ao diálogo de saberes experienciados e construídos no Ensino Remoto Emergencial. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 27, e73668, p.1-29, 2023. Disponível em: 10.5902/2236499473668. Acesso em: dia mês abreviado. ano.