

## DA ESCOLA PARA CASA: ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO REMOTA

Lucila Didier <sup>1</sup>

### RESUMO

A pandemia e o consequente isolamento trouxeram grandes mudanças na vida cotidiana das pessoas e na organização das sociedades. Entre essas mudanças, a escola tem sofrido uma grande transformação: pela primeira vez em muitos países do mundo os estudantes e os professores não conseguiram ir para a escola presencialmente pois estas fecharam. Assim, os processos de ensino/aprendizagem mudaram e foram comandados pela escola mas concretizados nas casas. Reconhecendo que estas mudanças exigiram transformações dos professores na hora de dar aula, este artigo tem como objetivo analisar as estratégias que foram implementadas pelos professores da escola PROA (Córdoba, Argentina) para afrontar a educação remota desde a interrupção da presencialidade. Baseia-se numa pesquisa qualitativa, onde os dados foram coletados com entrevistas semi abertas aos professores, que participaram voluntariamente após serem escolhidos por amostra intencional. Para a análise dos dados, usou-se análise crítica do discurso e criaram-se categorias discursivas. Como principais resultados pode-se refletir que as estratégias implementadas pelos professores têm muita importância e que são um importante ponto de partida para refletir sobre a escola quando a presencialidade volte a ser uma normalidade. Além disso, as principais estratégias foram: criar novos elos de comunicação com estudantes, planejar aulas em distintos formatos, ter um planejamento flexível e pensar num processo de aprendizado mais personalizado. Este estudo pode contribuir para pensar na continuação de muitas dessas estratégias na volta à escola presencial.

**Palavras-chave:** Educação Remota. Estratégias. Pandemia. Ensino

### INTRODUÇÃO

Naomi Klein (2012) no seu livro “A doutrina do shock” concebe as crises como espaços e momentos de poder pensar, analisar e avaliar situações, introduzindo mudanças que, de outro modo, teriam sido muito difíceis de incorporar. Nem as paredes rígidas das instituições historicamente concebidas, como as escolas, conseguiram resistir às mudanças que a pandemia da Covid-19 provocou.

Quando ficar em casa transformou-se, mundialmente, na estratégia de cuidado por excelência, a interrupção da presencialidade nas escolas fez com que quinhentos

---

<sup>1</sup> Doutoranda do curso de educação da Universidade Federal da Bahía [didierlucila@gmail.com](mailto:didierlucila@gmail.com)

milhões de estudantes e sessenta milhões de docentes de 138 países fossem deslocados (UNESCO, 2020); eles tiveram que migrar para um processo de educação remota ou teleeducação.

Com este cenário, este artigo faz parte de uma análise do desafio que sugere a continuidade da educação comandada pela escola, mas concretizada em casa (TERIGI, 2020), sobretudo desde a perspectiva dos professores como atores-chave destes processos. São variados os eixos para a leitura das complexidades que a interrupção da presencialidade trouxe, porém este artigo centraliza-se nas estratégias que três professores de uma escola de Córdoba, Argentina, colocaram em prática para continuarem o trabalho de ensino durante o isolamento social, preventivo e obrigatório em função da pandemia de Covid-19.

Para que os processos de educação escolar pudessem continuar foi necessário implementar diferentes estratégias e recursos, alguns dos quais já estavam dentro das salas de aula (livros, cadernos, brinquedos) e outros que não eram tão frequentes como as tecnologias digitais, rádios e inclusive a programação da televisão. Ao pensar na educação concretada nas casas, fica claro que as tecnologias digitais (TD) fazem parte fundamental da nova cena pedagógica e com isso parece que a pandemia, fato imprevisível, coloca em evidência as desigualdades previsíveis de nossas sociedades (FERNANDEZ ENGUITA, 2020).

Ao falar de TD temos que ter em conta os diferentes tipos de lacunas digitais existentes hoje nas sociedades. As cifras demonstram que, na atualidade, na Argentina, 18% dos jovens não têm conexão com a internet e que 37% não têm os dispositivos necessários para realizar tarefas escolares (UNICEF, 2020). O Observatório Argentinos por la Educación, publica cifras similares quando afirma que 37% dos lares não têm conexão e que, no ensino fundamental, um de cada cinco estudantes não tem internet, enquanto 15,9% dos estudantes de ensino médio também não acessam à internet.

Num estudo feito no marco da pandemia (2020), o Observatório destacou que, embora 72,7% dos estudantes tenham conseguido continuar sem maiores interrupções no seu processo escolar, alguns apresentaram dificuldades para poder fazê-lo. Uma dessas dificuldades está vinculada à qualidade de conexão à internet que, em 83,3% dos casos é analisada como insuficiente para dar conta das tarefas. A principal fonte de internet são os dados móveis (45,4%) dos quais 29,9% são pré-pagos e 15,6% com pós-pago. Por outro lado, o *wifi* ou conexão de banda representa 39% da amostra. Ainda

que esses dados demonstrem que a maior parte da população estudantil tem internet e dispositivos, também evidencia que a penetração das TD não é total.

Na Argentina, 79,2% dos estudantes fazem as tarefas da escola pelo celular e apenas 13% com o computador; porém, 80,3% deles compartilham os dispositivos com outros familiares, 8,4% compartilha com irmãos e, só 11,3% tem acesso total a essas TD (TIRAMONTI, G; VOLMAN, V. e BRAGA, F; 2021). Tais dados permitem inferir que essas restrições poderiam repercutir na realização das atividades nos tempos previstos e influir na organização e na qualidade dos estudos.

Partindo desses dados este artigo coloca o foco em três docentes dessa mesma escola, não apenas pelo acesso facilitado, mas também porque todos esses estudos vão contribuir para um olhar muito mais amplo do constructo de pesquisa.

As escolas PROA são um programa de ensino médio experimental, criado e gerenciado pelo governo do estado de Córdoba, Argentina, em 2014. Seu principal objetivo é melhorar a relação qualitativa dos jovens com as TD, assim, os estudantes têm disciplinas específicas de programação e robótica e terminam seus estudos com a graduação em “Desenvolvimento de *Software*”. Além disso, PROA apresenta outras características que as diferenciam das outras escolas do estado, tais como: organização escolar, formação e seleção docente, espaços e tempos escolares e avaliação dos conteúdos (DIDIER, 2018).

Conhecendo as particularidades que o ano letivo 2020 trouxe, este artigo tem por objetivo analisar as estratégias que foram implementadas pelos professores da escola PROA para afrontar a educação remota desde a interrupção da presencialidade. Conhecer essas estratégias é fundamental para saber de que forma estão atuando e como pode-se pensar a escola que virá após a pandemia.

Para realizar esta análise, foram feitas entrevistas semiabertas e de participação voluntária de três docentes dessa escola PROA, através do correio eletrônico e mensagem do *Whatsapp*. Suas respostas foram logo analisadas e categorizadas segundo a análise crítica do discurso de Van Dijk (2009), método já utilizado na tese doutoral da autora. Após isso, essas categorias foram relacionadas com as palavras dos autores do campo de trabalho para fazer uma análise mais substantiva das mesmas.

## **METODOLOGIA**

Este artigo se enmarca também dentro de uma pesquisa qualitativa, uma vez que esta ajuda a compreender os sentidos e significados das práticas e ações sociais dentro do seu contexto singular e através do olhar interpretativo dos próprios participantes (KATAYAMA, 2014).

Além de ser uma pesquisa qualitativa, enfoca-se desde a perspectiva da fenomenologia que permite compreender os fenômenos na sua natureza contextual singular e desde as significações próprias dos atuantes, com uma “dinamicidade muito mais próxima da complexidade e diversidade das ações humanas” (MACEDO, 2004, p.44).

Para do objetivo, selecionaram-se três docentes da escola através da técnica de amostra intencional ou seletiva (KATAYAMA, 2014) e tendo em conta os seguintes critérios: maior tempo de atuação na escola, quantidade de cursos referentes a sua função, tipo de disciplina que ensina, docentes implicados nas atividades gerais da escola, diversidade de formação acadêmica e laboral. A participação destes professores foi voluntária e temos garantido o seu anonimato colocando uma letra do alfabeto grego para cada um deles.

Para conhecer as estratégias implementadas, se fez uma entrevista para cada docente, semiaberta (FLICK, 2015) escrita e feita pelo correio eletrônico ou pelo *Whatsapp*, demonstrando que a pandemia não só precisou de uma adaptação dos processos de ensino mas também dos processos de pesquisa. Todas as entrevistas possuem quinze perguntas, para todos iguais, sendo a última delas um convite para descrever livremente a sua experiência de ensinar em tempos de pandemia. As entrevistas foram feitas no mês de junho de 2021.

Para a análise das entrevistas, tem-se utilizado uma leitura analítica, orientada pela análise do discurso proposta por Teun Van Dijk (2009), na qual se fez uma tripla análise: em primeiro lugar, as entrevistas foram analisadas individualmente; em seguida, foram analisadas entre si, no intuito de encontrar as continuidades e discontinuidades e, por último, foram analisadas em relação aos autores teóricos propostos na introdução deste artigo, para estabelecer uma vinculação. A seguir, descrevem-se as categorias surgidas desta análise.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste apartado apresentam-se os resultados da análise das entrevistas realizadas a três docentes da escola PROA, sede La Calera, no estado de Córdoba, Argentina, à luz de diferentes autores, com o propósito de analisar as estratégias implementadas por eles para enfrentar a educação remota durante o isolamento na pandemia.

### Desigualdades de hoje, problemáticas de ontem

Milhões de estudantes e professores tiveram que migrar para o ambiente virtual a fim de continuar seus processos de ensino/aprendizagem; isso deixou em evidência as grandes desigualdades que existem dentro do sistema educativo nacional e as lacunas tecnológicas presentes nas comunidades, famílias e escolas. Porém, estas lacunas que hoje parecem ser tão simples de identificar, respondem às problemáticas de ontem: a falta de acesso a dispositivos tecnológicos, falta de conexão à internet, sub uso das tecnologias, falta de capacitação docente, etc. Para conhecer e analisar as estratégias implementadas, temos primeiro que conhecer qual era a realidade da escola PROA antes da pandemia. Por isso, perguntou-se aos professores sobre: quantidade e qualidade de dispositivos tecnológicos da escola; conexão à internet; uso da aula virtual e relação da escola com tecnologias.

PROA é uma escola com ênfase em tecnologias digitais, o que poderia significar uma presença variada de dispositivos tecnológicos. Os professores Gamma e Beta confirmam esse pressuposto e expõem que a escola, antes da pandemia, possuía variados dispositivos para uso geral: microfones, caixas de som, projetores, calculadoras científicas, laboratório de ciências, computadores HP, modems de internet móvel e televisores LCD (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021).

Por sua parte, o professor Beta adiciona que tinham os computadores do Programa Conectar Igualdad (PCI) entregues aos estudantes de quinta e sexta série. Além disso, durante 2019, a escola, com dinheiro da cooperadora, comprou caixas de som, projetores, televisores e outros dispositivos de uso geral que foram adicionados aos já existentes. Infelizmente, um último lote de computadores do PCI ficou na escola, sem que pudesse ser entregue aos estudantes por causa da pandemia (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021).

Em relação à conectividade, os três professores concordam que a internet da escola é de qualidade ruim e insuficiente para o desenvolvimento das atividades do cotidiano. A professora Gamma expõe: “sim, tínhamos conexão, mas tinha muitos inconvenientes, portanto, às vezes eram necessários os modems de internet móvel que

nem sempre tinham saldo” (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021). Enquanto o professor Beta afirma que, embora todas as propagandas políticas digam que todas as escolas têm conectividade, esta é insuficiente e não chega a todos os setores da escola, ou seja, serve apenas para as tarefas administrativas. Para o desenvolvimento das atividades escolares, precisam recorrer aos dados móveis dos celulares de professores e estudantes (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021).

Um das particularidades de PROA, em relação a outras escolas de ensino médio, é que antes da pandemia já tinha uma sala de aula virtual, que podia ser usada por estudantes e professores. Ainda que o recurso exista, os professores coincidem quanto a sua subutilização por falta de recursos tecnológicos (baixa conexão à internet na escola e falta de dispositivos nos lares) e por uma falta de capacitação docente/estudantil sobre o uso da mesma, tornando-a um meio pouco amigável. O professor Alpha diz que os professores compartilhavam os materiais na aula virtual, mas os estudantes não acessavam (Alpha, E1: Pessoal, Junho de 2021), coincidindo com o olhar da professora Gamma: “tem se utilizado mais como repositório de atividades, já que os estudantes não têm a acessibilidade nos seus lares e a internet da escola é precária. Isso tem provocado um escasso ingresso dos estudantes à aula virtual” (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021). De sua parte, o professor Beta diz que em 2017 e 2018 utilizou-se mais, mas em 2019 esse uso tinha diminuído pela falta de recursos tecnológicos e porque a sala virtual não era um meio amigável para que os estudantes conseguissem entrar sozinhos nas suas casas. Além disso, a falta de possibilidades técnicas na escola tem provocado a perda do que é mais valioso na aula virtual: a sincronidade e a velocidade para resolver tarefas juntos de forma colaborativa (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021).

Os depoimentos anteriores têm demonstrado que, mesmo com possibilidades tecnológicas variadas, isso não é suficiente para fortalecer uma relação integral entre os processos de ensino/aprendizagem e as tecnologias. Essa repetida falta de acesso nos lares dos estudantes tem limitado ainda mais essas possibilidades. Fica evidente também que o acesso às tecnologias não implica um uso de qualidade das mesmas e, por isso, não pode ser visto de forma isolada, é preciso desenvolver capacitações e alfabetizações digitais que acompanhem a chegada das tecnologias às salas de aula.

Além do uso particular que cada docente faz das TD nas suas aulas, PROA demonstra ser uma escola que tem fomentado o uso de TD em todas as áreas, como é

refletido nas falas dos professores: “é uma escola com orientação em utilização de TD e programação, portanto, além das adversidades (conexão, elementos quebrados e outras limitações) os professores tem feito muito esforço para que as TD sejam utilizadas” (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021); o professor Alpha adiciona que “mais que uma exigência, era um desejo de toda a comunidade educativa. Temos usado nossos dados móveis, pensamos aulas para a virtualidade e para a vida *offline* (...), sempre temos realizado projetos que se refletirão no digital, mas seu desenvolvimento é complexo” (Alpha, E1: Pessoal, Junho de 2021). O professor Beta diz que a relação escola/tecnologias foi sempre ambivalente entre o desejo de poder usá-las e a realidade de não poder ficar no aguardo de que funcione para continuar as aulas (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021). Embora estas palavras demonstrem que o percurso até o uso integral das TD é complexo e limitado, colocam em evidência o desejo da escola de poder fazê-lo, o que já é uma distância muito grande de outras instituições.

#### A saída é coletiva: estratégias da escola PROA

Frente a um cenário desconhecido e desconcertante como o que foi imposto pela pandemia desde março de 2020, a presença da escola como centro de referência para professores e estudantes é de muita importância. Por isso, para analisar as estratégias que foram implementadas pelos docentes é preciso conhecer primeiro as estratégias que foram implementadas pela escola. Os três professores têm destacado o rol ativo, contínuo e comprometido de PROA desde que a presencialidade viu-se interrompida, mantendo a comunicação por meio de *Whatsapp* com docentes, estudantes e famílias e possibilitando o vínculo entre eles. No primeiro momento, organizaram-se os espaços curriculares em oito áreas temáticas para facilitar o curso: uma semana eram cursadas quatro áreas e na semana seguinte as outras quatro, tendo um dia livre para completar tarefas pendentes. Isso gerou uma organização do tempo e permitiu um encontro entre os docentes das áreas.

Na primeira metade do ano, a escola centralizou as comunicações no *Whatsapp* da escola, recebendo as atividades dos professores, distribuindo para os estudantes e recebendo logo após as respostas destes. Essa centralização permitiu-lhe sistematizar as informações e fazer um seguimento das diferentes tarefas. Ao começo, procurava-se que as atividades fossem escritas para facilitar o envio e complementam-se com materiais impressos para aqueles que não tinham conectividade.

Na segunda metade do ano, a escola incorporou as videochamadas permitindo voltar para a sincronidade que foi afetada e foi descentralizando as comunicações: os docentes possibilitaram o contato de seus estudantes através de correios eletrônicos e números de telefone pessoais, gerando uma maior possibilidade de intercâmbio e um seguimento mais individualizado. A escola criou seus próprios jeitos de armazenar, arrumar e distribuir as informações através de planilhas de cálculo. Em palavras do professor Beta, “as estratégias que a escola organizou foram fundamentais” (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021). A professora Gamma acrescenta, “a instituição na qual trabalho acompanhou e esteve à altura da situação” (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021) coincidindo com o olhar do professor Alpha, “a coordenação tem atuado perfeitamente” (Alpha, E1: Pessoal, Junho de 2021).

#### A riqueza do pessoal: estratégias docentes individuais

Conhecer as estratégias que os docentes implementaram frente à interrupção das aulas presenciais é muito importante, já que, desde o início, conseguiram encontrar formas de acompanhar os alunos. Quando a presencialidade retornar, essas diferentes estratégias podem ser avaliadas para serem mantidas. Além disso, no olhar sobre as práticas está a chave para a reflexão e a possibilidade de aprimoramento da tarefa docente e/ou do desempenho de outros atores institucionais como a coordenação, direção e estado.

Os três docentes alinharam-se às estratégias implementadas pela escola, porém, cada um deles contribuiu, desde a sua experiência pessoal, com ricas estratégias em relação aos seus próprios conhecimentos e as características da disciplina que ensinam.

Conhecendo a escassez de recursos de seus estudantes, pensaram nas aulas em diferentes formatos: Beta propôs aulas para celulares que não requerem o uso do computador, dando prioridade para as atividades escritas. Para Música, uma das disciplinas que ele ensina, implementou os audios de *Whatsapp* como se fossem uma rádio ao vivo, que permitiu-lhe trabalhar com elementos sonoros (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021). Gamma distribuiu materiais em *PDF* para todos os estudantes, acompanhados de vídeos no *YouTube* para ampliar as explicações. Contemplando aqueles estudantes que não têm conexão, fez materiais impressos que foram distribuídos pela escola (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021). Alpha pensou as aulas em três direções: totalmente escritas, produção audiovisual e criação pessoal. Todas as suas

aulas estão pensadas para ser lidas em *Whatsapp*, já que é o meio mais utilizado pelos seus estudantes (Alpha, E1: Pessoal, Junho de 2021).

As estratégias dos professores têm demonstrado que fizeram uma leitura atenta das realidades de seus estudantes e um trabalho relevante em propor formas diversas e criativas de ensino, que cheguem a todos, se afastando de uma constante na incorporação das TD na escola: a reprodução das formas de ensino conhecidas, reduzindo o digital a uma ferramenta e não a um ambiente (TERIGI, 2020).

Além de pensar as aulas em diferentes formatos, atendendo as necessidades particulares dos estudantes, os docentes também procuraram cortar as distâncias habilitando novas formas de se comunicar. Gamma afirma: “eu optei por abrir um número de *Whatsapp* paralelo ao meu pessoal para estar em contato com os estudantes dentro de horários preestabelecidos, criar um *Instagram* de consultas, mandar e-mail a seus correios institucionais e também aos pessoais” (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021). Beta também ampliou as possibilidades de comunicação com os seus estudantes, colocando no seu telefone mais um chip exclusivo para o trabalho, habilitando *Whatsapp*. Ele enfatizou para seus estudantes, insistentemente, a importância da comunicação por esse meio, já que a sincronicidade permite que as dúvidas sejam resolvidas muito mais rápido e, gera um vínculo de retroalimentação genuíno (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021).

Os relatos anteriores demonstram que os professores têm analisado as possibilidades e as limitações técnicas que os ambientes e as tecnologias prantearam às decisões pedagógicas, procurando novos formatos de ensino mas também habilitando novas formas de interagir que, antes, davam-se de um jeito bem mais natural no espaço-tempo escolar (TERIGI, 2020). Através das estratégias implementadas, os docentes conseguiram evitar que os seus estudantes perdessem o contato com eles e com a escola, ainda quando foi necessário utilizar métodos caseiros com um grande esforço (PUIGGRÓS, 2020). Para atender a essas demandas, de comunicações por diversos meios e aulas em variados formatos, os docentes tiveram que adquirir saberes tecnológicos e habilitar novas formas de se relacionar que têm modificado estruturas e formalidades que estavam nas escolas há mais de um século e meio (PUIGGRÓS, 2020). Isso se reflete nas palavras de Gamma: “já não tinha que saber apenas de matemática, também tive que aprender sobre redes sociais e ampliar meus canais de

comunicação. Quer dizer, aquilo que só tinha “de ouvido” devia agora incorporá-lo a minhas formas de dar aula” (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021).

Todas as estratégias que foram sendo implementadas têm sofrido inúmeras modificações, já que foram se observando dificuldades nos processos de ensino/aprendizagem: Alpha diz que “têm se complicado os mecanismos de avaliação e retroalimentação” e que, por isso, ele mudou frequentemente as suas planificações de aula (Alpha, E1: Pessoal, Junho de 2021). Gamma adiciona que, “na medida em que ia planejando tinha que ir fazendo uma avaliação de quais coisas estavam funcionando e quais não. Foi um trabalho muito difícil e as estratégias mudaram muito de acordo com as situações” (Gamma, E1: Pessoal, Junho de 2021). Beta também indicou que as estratégias foram mudando segundo cada caso. Ele implementou diversas estratégias didáticas de acordo com a necessidade da turma: “com a primeira série eu tinha uns palitos de cores com os nomes de cada um deles, então eu aproximava o frasco com os palitos e alguém escolhia um desses, o nome que estivesse lá era a pessoa que tinha que falar” (Beta, E1: Pessoal, Junho de 2021). Esta estratégia foi utilizada por Beta para alternar as falas dos estudantes que, nas videochamadas, não estavam fluindo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das entrevistas dos três professores em relação às estratégias que foram implementadas durante a educação remota, pode-se concluir que em períodos de incerteza e mudanças profundas pode se produzir transformações históricas que, dificilmente, ocorreriam com essa velocidade em contextos habituais. Os professores foram ensaiando e propondo diversas estratégias que permitiram não apenas continuar com a educação comandada pelas escolas (mas concretada nas casas), senão também, contribuir para uma nova forma de pensar e olhar a escola (TERIGI, 2020).

Certamente, muitas das estratégias que foram implementadas em 2020 serão mantidas e enriquecerão a vida educativa. Nesse sentido, Alpha expressa seu desejo: "Tomara que continue a educação remota para sempre, mas com recursos. As aprendizagens devem-se adaptar ao mundo digital e isso tem me entusiasmado" (E1: Pessoal, Junho de 2021).

Assim como Alpha expressa o entusiasmo por poder continuar alguns dos processos iniciados em 2020, reconhecem-se, desde este artigo, outras estratégias muito

importantes que poderiam contribuir para as melhorias da educação escolar em geral e que foram implementadas pelos três docentes entrevistados.

Em primeiro lugar, o fato de ter que planejar aulas em múltiplos formatos para atender às heterogeneidades dos estudantes reforça a importância do planejamento de aula, não desde o caráter administrativo senão desde o sentido pedagógico. Por exemplo, um planejamento *on demand* que foi ensaiado e avaliado constantemente por parte dos professores e que possibilitou que um mesmo conteúdo pudesse ser transmitido em diferentes formatos e com diferentes recursos.

Em segundo lugar, os professores reconhecem a individualidade de cada estudante, atendendo às suas trajetórias pessoais e oferecendo devoluções qualitativas e personalizadas das tarefas realizadas. Ainda que na prática cotidiana isso demande um grande desafio para os docentes pelo trabalho que supõe, é importante reconhecer que o vínculo gerado através dessas retroalimentações é um reforço positivo para o trajeto escolar dos estudantes e, ajuda a reconhecer não apenas aqueles aspectos negativos (tarefas incompletas, respostas incorretas) senão também o positivo, colocando à escola como aquele lugar onde é possível errar (DUSSEL e TERIGI. 2020).

Os três professores rapidamente tiveram que incorporar saberes tecnológicos, conhecimentos de redes sociais e habilitar novas formas de comunicação com os seus estudantes. Deste modo, o vínculo docente/estudante viu-se modificado, gerando um conhecimento do outro que foi além do pedagógico. Olhar para dentro das casas, através das telas, olhar a foto de perfil, conhecer as famílias e animais de estimação sugere um tipo de relação entre os atores que até o momento não se havia experimentado, fazendo com que os papéis reconfiguram-se. Ainda que, em muitos casos, isso possa ter trazido medos e incômodos, no caso dos docentes entrevistados, a observação é de como salientam a participação dos estudantes e o contato com eles através de todos os meios possíveis, tendo os vínculos como a coisa primordial.

Por último, vale destacar como as estratégias dos três professores estiveram alinhadas com as estratégias propostas pela escola, demonstrando que, frente à incerteza da interrupção da presencialidade, o lugar da escola como instituição central e como elo entre estudantes e docentes foi e é chave. Neste caso, os três professores reconhecem como importante e positivo o rol da escola e as ações que propôs.

Concluindo, retoma-se a fala de Gamma que resume a experiência de um ano que tem movimentado significativamente a escola e é também um ponto de inflexão

para repensar a escolaridade, ao destacar como positivo o “reconhecimento por parte da comunidade da necessidade de que exista a escola, já que muitas vezes coloca-se em dúvida se a escola é uma fonte real de distribuição de conhecimentos e se suas aprendizagens são válidos” (E1: Pessoal, Junho de 2021).

## REFERÊNCIAS

- DIDIER, Lucila. Innovaciones pedagógicas en la escuela secundaria. Reconstrucción de la experiencia escolar de los/las estudiantes de una escuela ProA en Córdoba. *In: VII JORNADAS DE ESTUDIANTES, TESISISTAS Y BECARIXS*. 2008. Córdoba. **Anais eletronicos**. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. <https://sociales.unc.edu.ar/content/vii-jornadas-de-estudiantes-tesisistas-y-becarixs>
- DUSSEL, Inés y TERIGI, Flavia. El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento. *In: MESA PANEL DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE*. 2020. Buenos Aires. **Anais eletronicos Mesa panel**
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Fernando. Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. **Cuaderno de campo**. Salamanca, 31 de março del 2020. Disponível em: <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata. 2015
- KATAYAMA, Roberto. **Introducción a la investigación cualitativa**. Jesus María: Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. 2014
- MACEDO, Roberto. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2da. edición. Salvador: EDUFBA. 2004
- PUIGGRÓS, Adriana. Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. *In: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío. Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE. 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- TERIGI, Flavia. Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. **RevCom**. La Plata. 11. 26 de novembro de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- TIRAMONTI, Guillermina; VOLMAN, Víctor e BRAGA, Federico. ¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de las clases presenciales?. **Observatorio Argentinos por la Educación**. Buenos Aires. Febrero del 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13hPxvSxJ32Y9KWW39GhhtiRErNmG9FtP/view>
- UNESCO. **Inclusión y educación: todos, sin excepción**. París: UNESCO. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNICEF. **Encuesta COVID Percepción y actitudes de la población**. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana. Buenos Aires: UNICEF. 2020. Disponível em: <https://unicef.org/argentina/media/8051/file>
- VAN DIJK, Teun. **Discurso y poder: contribuciones a los estudios críticos del discurso**. Barcelona: GEDISA. 2009