

Grupo de acolhimento com professoras: desafios frente ao ensino remoto emergencial

Welcoming groups for teachers: challenges arising from emergency remote education

Antonio Carlos Barbosa da Silva¹

Bruna Bortolozzi Maia²

Resumo: O presente relato narra uma intervenção que se deu através de um grupo operativo realizado com professores de diversas localidades que tiveram que se adaptar ao ensino remoto emergencial (ERE) diante da pandemia de Covid-19. Os objetivos eram: acolher os professores, analisar suas dificuldades frente a ERE e repensar as aulas remotas, de forma a torná-las mais críticas. As professoras durante a intervenção queixaram-se de suas dificuldades na elaboração de aulas remotas, stress por exposição contínua na internet, dificuldade em orientar os pais no acompanhamento dos alunos frente ao ensino remoto. Dessa forma, o embate na intervenção valorizou a função da professora como uma trabalhadora essencial que auxilia o sujeito a interpretar esse momento pandêmico. O grupo de acolhimento foi um dispositivo de grande valia para explicitar as dificuldades e na reflexão no desenvolvimento de ações críticas frente ao ERE.

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto emergencial. Professores. Psicologia

Abstract: This article reports an intervention that took place in an operational group carried out with teachers from different locations who had to adapt to emergency remote education (ERE, Brazilian acronym) in the face of the COVID-19 pandemic. The objectives were to welcome teachers, analyze their difficulties with ERE, and rethink their remote classes in order to make them more critical. During the intervention, the teachers complained about their difficulties in preparing remote classes, their stress due to continuous exposure to the Internet, and their difficulties in guiding parents on how to monitor students' remote learning. Thus, the intervention debate valued the teacher's role as an essential worker who helps individuals interpret this pandemic moment. The welcoming group was a valuable device to expose the difficulties and reflect on the development of critical actions concerning ERE.

Keywords: Education. Emergency remote education. Teachers. Psychology.

¹Professor Doutor do Departamento de Psicologia evolutiva, social e escolar da Unesp - Assis. Docente da disciplina Formação, cultural e brasileira, Psicologia da educação e supervisor de estágio na ênfase Desenvolvimento humano e processos educativos. Coordenador de projetos extensionistas. E-mail: tom@assis.unesp.br

²Discente curso de Psicologia Unesp-Assis. integrante do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Vincularidade - Lapsivi. E-mail: bruna.b.maia@unesp.br

A Educação remota emergencial (ERE)

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa do ciclo básico de educação e visa o desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social da criança, complementando as ações de seu primeiro grupo de pertencimento social - sua família e sua comunidade. Entretanto, a eclosão do Sars-CoV-2 levou a determinação, pelos governos estaduais, de fechar escolas como medida de biosegurança, necessária para impedir o alastramento do vírus. Isso levou as autoridades responsáveis pela educação brasileira a adotarem o Ensino Remoto Emergencial (ERE), para amenizar as consequências da pandemia e dar continuidade às atividades escolares na Educação. A partir daí, discussões sobre a viabilidade desta proposta têm se intensificado (MONTEIRO; PEREIRA, 2020).

Diante desse cenário, as autoridades educacionais sugerem que as escolas devem desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, físicos e socioemocionais (BRASIL, 2020).

Para Aquino (2015), a LDB 9394/96 mostrou que o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças por parte dos professores é uma medida educativa essencial. Nos primeiros anos de vida, a criança se relaciona de forma muito particular com o mundo e com o conhecimento, o que exige uma educação com características mais integrais, globais, considerando as múltiplas dimensões humanas (corporal, cognitiva, afetiva, linguística, cultural), não se restringindo à transmissão de informações e atividades formais de instrução.

Portanto, o ERE levou a educação infantil a se afastar de elementos extremamente valiosos, tais como o brincar, a interação com adultos e outras crianças, a sociabilidade e a experiência do compartilhamento. Essa situação colocou os professores na berlinda, uma vez que foram preparados justamente para trabalhar presencialmente no desenvolvimento das habilidades interpessoais do alunado.

Além destas questões pedagógicas que exigem contato intrapessoal, a necessidade de acesso à conectividade, de uma rápida preparação para o ERE e a de dominar um novo tipo de comunicação criou um clima de insegurança junto aos professores. Os docentes se viram na obrigação de melhorar a conectividade na rede em sua residência, dominar diversas tecnologias para confeccionar suas aulas - gravar vídeos, preparar materiais interativos, criar cenários para as aulas online etc. e, ainda se preocupar como seria a participação e aceitação dos estudantes junto a estas aulas.

O preparo para dominar essas tecnologias exige tempo, dedicação e estudo; entretanto, a pandemia do novo coronavírus exigiu uma rápida e parca preparação dos educadores para dominar essa tecnologia. Por isso, o que ocorreu foi uma tendência dos professores em reproduzir o modelo presencial em suas aulas online, adaptando o conteúdo programático presencial ao ensino remoto. Esse é um grande problema, pois a postura pedagógica em ERE difere muito de outro tipo de atividade educativa que utiliza a internet há mais tempo e é comumente elogiado - a EAD (Educação a Distância)ⁱ. Isso faz com que os professores tentem adaptar suas atividades remotas à EAD, o que torna o ERE uma atividade manquitola.

Dessa forma, poder-se-ia afirmar que as aulas remotas online através de plataformas de reunião da internet (*google meet, zoom, classroom, etc*) são modalidades simples e as mais utilizadas atualmente pelos professores durante a pandemia. Os professores tentam fazer as aulas remotas mais semelhantes às aulas presenciais e, ao tentar estabelecer essa semelhança, surgem diversos problemas. Um dos mais sérios enfrentados pelos professores ao utilizar essa modalidade é a falta de acessibilidade a uma rede de comunicação de qualidade em sua residência e, principalmente, por parte de seus alunos.

A pesquisa TIC Educação 2020 aponta um grande desafio para estabelecer o ERE que fora montado às pressas. Segundo os dados da pesquisa TIC (2020), apenas 12% dos domicílios das classes D têm computadores e acesso à Internet. A presença apenas de Internet nos domicílios, pelo contrário, aumenta quanto mais baixo o nível socioeconômico: em 2019, cerca de dois a cada cinco domicílios das classes D, e E (38%) tinham apenas Internet. Esses resultados, em conjunto com os demais indicadores sobre o acesso individual à Internet, demonstram a limitação do acesso à conexão em rede, o que faz com que os estudantes tenham dificuldade para acessar as aulas online e conteúdos remotos.

No contexto da pandemia, a diferença de acesso à conexão e a ferramentas tecnológicas impactam a capacidade de realizar atividades de teletrabalho e de ensino a distância. Assim, o ensino a distância depende da disponibilidade de conexão e de dispositivos adequados. A baixa qualidade da conexão e a quantidade e qualidade de dispositivos disponíveis (computador, notebook, tablet) na residência dos alunos impedem a realização concomitante dessas atividades, o que pode precarizar as experiências de teletrabalho e ensino remoto, impactando parcelas já vulneráveis da população (TIC, 2020 p. 64).

Contribuições da Psicologia Crítica ao ERE

Apesar dessas dificuldades e limitações que o ERE gera, pode-se afirmar que o professor, enquanto sujeito mais consciente e crítico, é capaz de transformar esse ambiente educativo e torná-lo menos pernicioso. Numa perspectiva crítica e materialista, o homem é descrito enquanto ser social, histórico e plástico, capaz de se adaptar às dificuldades e limitações do ambiente. O sujeito pode pensar dialeticamente e ler os acontecimentos do mundo como provenientes de multideterminações.

O ERE deve ser visto de forma crítica, como uma ação com multideterminações. Esse sistema, tal como a educação formal, está respondendo às imposições de uma sociedade neoliberal que atua na celeridade e qualquer tentativa de modificar seus movimentos, tal como o estabelecimento de um confinamento que paralisaria a economia e o consumo, é malquista. Esses dois últimos elementos são considerados pelo neoliberalismo os motores de vida dos sujeitos, que não podem ser desligados mesmo que seja para salvar vidas. Por isso a grande resistência dos comerciantes e industriários em relação às tentativas de confinamento da população para controlar a pandemia. Com o slogan ideológico defendido pelo Governo Federal atual, “a economia não pode parar”, a adesão ao confinamento para evitar o alastramento do Covid-19 pela maioria da população foi irrisória.

Dessa forma, percebe-se que a educação em uma sociedade capitalista segue os ditames do mercado que a transformou em uma mercadoria valorizada pela suposta quantidade de conhecimento pragmático que possa ser oferecido à clientela e não pelo aparato de saberes afeitos ao debate, à reflexão e à revisão do sujeito frente a sua vida – elementos essenciais que conduziriam o sujeito a ter consciência de seus carecimentos e a repensar a vida cotidiana e a sociedade.

Diante deste contexto, tendo em vista que na sociedade contemporânea vários grupos têm carecimentos radicais (mulheres, jovens, minorias raciais, movimento LGBTQIA+, estudantes etc.), entendemos que, a partir da consciência desses carecimentos, eles podem repensar a sociedade e lutar por sua transformação. Para Patto (1993), em um determinado momento, as necessidades destes grupos se tornaram maiores do que a sociedade capitalista pode satisfazer. Carecimentos radicais são analisados como necessidades historicamente geradas. Daí os movimentos de negros, mulheres, estudantes, reivindicando uma participação mais efetiva numa sociedade em que a classe operária está acomodada. É nesse sentido que Heller afirma que o sujeito da história não é estritamente a classe operária; é todo e qualquer grupo que seja objeto de exploração, dominação, discriminação, que careça das condições de vida prometidas pelo neoliberalismo, mas não realizadas pela sociedade capitalista.

Vale lembrar que as professoras, principalmente da educação infantil (em sua maioria mulheres), exercem dupla ou tripla jornada de trabalho, condição histórica devido à entrada tardia da mulher no mercado de trabalho e consequência da constituição de um país machista e elitista que vê na mulher a responsabilidade de cuidar dos demais membros da família e não consegue ver a educação infantil, principalmente aquela destinada às camadas mais pobres da população, como algo necessário para o processo de humanização. Para Schwarcz (2015) recai sobre a mulher a responsabilidade sobre os cuidados domésticos bem como a responsabilidade pelo sustento da casa. A mulher historicamente, na sociedade brasileira, continua a ser considerada uma cidadã de segunda ordem.

Fraser (2020) afirma que os processos de "reprodução social" têm sido considerados trabalhos de mulheres, embora os homens realizem parte deles. O cuidado afetivo e material, frequentemente realizado sem remuneração, é essencial para a constituição da sociedade. Sem eles, não poderia haver cultura, economia ou organização política. Nenhuma sociedade que enfraquece sistematicamente sua reprodução social consegue durar muito. Hoje, no entanto, uma nova configuração da sociedade capitalista está transformando as relações. Relações sociais concretas que são determinadas pelos meios de produção capitalista. Os meios de produção contemporâneos exigem pessoas que façam parte da sociedade de consumo, que estejam abertas a um mundo que esteja sempre em movimento e que seja inovado constantemente. Resultado disso é uma enorme crise, não apenas de cuidados, mas também de reprodução social em seu sentido mais amplo. Estamos diante de mulheres que são cobradas para

participar ativamente da vida produtiva capitalista, consumir e ser responsável pelos cuidados dos demais.

Neste ínterim, ressaltamos que professores e alunos podem estar atentos aos seus carecimentos e reivindicá-los. Carecimentos que valorizem a democratização de um ensino de qualidade e igualitário a todos, a profissão de professor e o papel da mulher na sociedade.

No capitalismo a educação aparenta ser uma instituição democrática com ótimos empregos, ambiente saudável onde se desenvolve o saber e que possibilita aos cidadãos o acesso igualitário aos aparatos de conhecimentos necessários para alcançar o capital disponível na sociedade. Entretanto, isso é uma representação de uma falácia. A educação em uma sociedade capitalista é utilizada para reforçar o domínio das classes dominantes e defender itens de uma cartilha cognitiva que reforça a retórica da ascensão social para aqueles que têm domínio sobre a linguagem culta, idiomas diversos, cultura global, conservadorismo, economia liberal, branquitude, etc.

Por isso a educação, mesmo em uma época de crise, não pode ser paralisada, pois essa instituição é essencial para reforçar valores da sociedade neoliberal. É através da educação que a sociedade justifica a desigualdade através da meritocracia e, dessa forma, mantém os privilégios das classes dominantes. Manter uma educação capenga na pandemia, principalmente para aqueles que mal têm acesso aos dispositivos tecnológicos, passa a impressão de que ela continua a proporcionar as mesmas oportunidades a todos.

Aceitar plenamente essa situação é achar que a ordem social é igual em suas ofertas educativas e que basta a todos trabalhar duro para não perder o ano letivo. Estar de acordo com isso beira a um insulto para os mais carentes, geralmente o estudante da rede pública, porque implica colocar mais uma dificuldade para aquele que já está passando por momentos difíceis com a crise econômica decorrente da pandemia.

Diante de tudo isso, o professor que é comprometido com uma educação de qualidade e igualitária sente-se impotente. Por isso, um aprofundamento sobre as questões que estão envolvendo a educação em tempos de pandemia se faz necessário. Para Bock (2003), é preciso compreender, com clareza, a dimensão política da educação, para escapar de pensá-la como imparcial. A educação transmite modelos sociais de comportamento, forma a personalidade, difunde ideias políticas. Estas relações e imbricações devem estar claras para os agentes

educacionais, pois as intenções e projetos sociais existentes para a escola estão na sala de aula. Dessa forma, o professor deve saber lidar com essas questões, deve percebê-las em seu discurso, deve enxergá-las nos livros didáticos e práticas escolares.

Essa compreensão é relevante para o professor atuar de forma transformadora sobre o mundo e, ao fazer isso, transformar-se também. O educador, ao compreender a importância de seu papel na escola, pode enriquecer o ensino com conteúdo da realidade próxima aos educandos, possibilitando ao aluno ampliar a sua compreensão do mundo que o cerca, potencializando uma intervenção transformadora sobre sua realidade cotidiana.

Diante da limitação educativa que a pandemia traz, cabe aos professores evitar que as aulas remotas reforcem, ainda mais, a desigualdade de oportunidades e a validação da cultura elitista, para que ela não seja defendida como a única que salvaguardará o sujeito da bancarrota.

A concepção de educação como acesso à cultura elitista continua a vigorar e as populações pobres se sentem menos competentes e capazes porque não dominaram tal cultura e lutam para que seus filhos não sigam o mesmo caminho; fazem, então, enorme esforço para que seus filhos frequentem a escola e se apropriem da Cultura, podendo concorrer no mercado em "pé de igualdade" com todos os outros filhos. Iludidos em relação ao papel da educação e o trabalho da escola, as camadas baixas desenvolvem uma autodesvalorização muito forte, pois as condições foram dadas e seus filhos não souberam aproveitar, ou, na melhor das hipóteses, são fracos da cabeça. (BOCK, 2003, p. 13)

Nesse ínterim, não se pode esquecer que a educação pode ser utilizada para acobertar situações sociais, desvirtuando a prática educativa. Assim, o discurso educativo prega a liberdade e igualdade, enquanto a prática escolar, em seu currículo oculto, reforça a desigualdade, a diferença e os preconceitos. A escola fornece para a população pobre informações pouco importantes que permitem a revisão da ideologia da sociedade capitalista. Além disso, a própria escola, por não aceitar a cultura do aluno e impor outra, tende a desvalorizar a experiência de vida que os alunos trazem consigo. Esta atitude pode fazer com os alunos não gostem de estar na escola e não absorvam a noção subjetiva que possa resultar do trabalho escolar.

Poder-se-ia pensar que essa situação não ocorre potencialmente no ensino infantil, já que a aprendizagem nesta faixa etária não é tão abstrata, é muito mais desenvolvida a partir de brincadeiras. Mas, justamente esse tipo de atividade

advém de experiências concretas e interativas em que aulas mediadas por tecnologia não são suficientes. Além disso, os professores têm que se preocupar com mais uma questão: o acesso e a disponibilidade dos pais em acompanhar ou realizar as tarefas remotas com as crianças. Situação muito difícil de ser realizada, já que é sabido que a maioria dos pais continuou a trabalhar, seja presencial ou remotamente.

Sabendo que o homem é um ser social que se constrói nas e pelas condições sociais, daí a importância da sociabilidade desde a mais tenra infância, pode-se verificar os prejuízos do confinamento social e da limitação das aulas remotas. Dessa forma, a importância do professor é ainda mais requisitada. Como oferecer, através do ensino remoto, ferramentas críticas que permitam ao aluno iniciar a construção de sua história?

Para Meira (2003), os homens não se constituem nem como criadores da realidade, nem como reflexos passivos da infraestrutura, meros suportes das relações sociais. Um sujeito consciente tem um papel ativo no processo histórico. Acredita-se que a Psicologia, enquanto área crítica da sociedade, pode contribuir para resgatar o sujeito histórico em suas ações escolares durante a pandemia.

Neste sentido, nosso trabalho visa instituir reflexões junto a um grupo de professoras da educação infantil - rede pública - que tiveram que adaptar suas aulas durante a pandemia de Covid-19. Reflexões que surgem a partir de um acolhimento e discussões da passividade que envolvem os professores em uma sociedade capitalista. Além disso, há o questionamento das medidas educativas remotas feitas às pressas, as quais findarão por prejudicar, ainda mais, a camada mais pobre da sociedade que não terá como competir com uma elite que dispõe de um aparato tecnológico e capital para usufruir de tais medidas.

O acolhimento ao professor durante a ERE e o grupo operativo no contexto da pandemia

O acolhimento implica uma ação política de recebimento que permite o acesso a todo paciente que procura por tratamento. Refere-se a uma escuta qualificada da queixa do paciente, avaliação dos recursos necessários para manejo e tratamento de cada caso em sua singularidade, definindo uma estratégia terapêutica. Além disso, inicia o vínculo do paciente ao serviço, sendo este o fator mais importante quando falamos em adesão ao tratamento.

Acolher é dar acolhida, admitir, aceitar, dar ouvidos, dar crédito a agasalhar, receber, atender, admitir. O acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa, em suas várias definições, uma ação de aproximação, um “estar com”

e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão. Essa atitude implica, por sua vez, estar em relação com algo ou alguém. É exatamente nesse sentido, de ação de “estar com” ou “estar perto de”, que o acolhimento é considerado uma das diretrizes de maior relevância ética/estética/política da Política Nacional de Humanização do SUS (M S, 2006). A ideia é acolher o usuário, compreender e esclarecer sua demanda por meio de uma escuta diferenciada, clínica, assim como desenvolver a escuta e o raciocínio clínicos.

O acolhimento, sendo coletivo na sua textura, valoriza a singularidade daquele que é acolhido. Dessa forma, grupo de acolhimento é um grupo verbal, onde se dão as primeiras apresentações, tanto dos usuários como do serviço, e tem tempo para começar e para terminar. No grupo de acolhimento não existe tema pré-determinado, ele emerge no grupo. Os pacientes variam a cada encontro, não há membros fixo, a rotatividade é a regra. Em cada grupo um novo encontro, um novo tema, uma atmosfera diferente a ser criada e trabalhada.

Por outro lado, o grupo operativo, desenvolvido por Pichon-Rivière (2000), é um dispositivo grupal centrado na tarefa, o que propicia refletir sobre determinada experiência afetiva e cognitiva que está em curso (ZIMERMAN, 2002). A tarefa é, ao mesmo tempo, uma práxis e uma trajetória de caráter multidimensional e dialética, a qual guiará a ação grupal, exigindo rupturas de estereotípias dos esquemas referenciais ou da pré-tarefa (sentimento, modos de ser, de pensar e sentir) que exprime uma resistência à mudança e são representados, reafirmados e recolocados através de papéis que executamos nos grupos. Esse tipo gera novos modos de comunicação e efeitos de sentido, possibilitando uma transformação grupal.

Ou seja, o grupo operativo assemelha-se ao funcionamento de um conjunto de pessoas reunidas por constantes de tempo e espaço, articulada por sua mútua representação interna, que se propõe, implícita ou explicitamente, uma tarefa que constitui sua finalidade. Embora caracterize a adaptação à realidade como forma de aprendizagem, considera a dialética sócio-histórica de condição de permanente movimento da vida, promovendo, assim, adaptação ativa.

Yalom (2006) mostrará que a técnica dos grupos operativos auxilia na minimização dos medos básicos e favorece o rompimento dos estereótipos que funcionam como barreira à mudança. A tarefa do grupo é se envolver em uma comunicação significativa com os outros membros do grupo, revelar-se, dar

feedback válido e examinar os aspectos implícitos e inconscientes dos próprios sentimentos, comportamentos e motivações.

Esse tipo de grupo, portanto, permite a produção de um conhecimento que se pode adquirir por meio da convivência grupal. Para aceder a esse conhecimento, fruto de uma construção coletiva, é preciso tomar consciência dos processos obstrutivos e das ansiedades paralisantes que ameaçam o cumprimento da tarefa proposta, levando o grupo à estereotipia e estagnação (BEHELLI; SANTOS, 2001). Um exemplo da aplicação do conhecimento desses pressupostos teóricos está relacionado ao desenvolvimento dos vínculos estabelecidos com os pares/colegas e o sentimento de pertença a uma instituição ou serviço.

Os grupos operativos podem ser aplicados nos mais diversos contextos: clínica, escola, organizações, comunidade e nas mais diferentes instituições. O que varia, basicamente, é a tarefa grupal. Por meio das atividades que desempenham, as pessoas se engajam em determinadas relações, que são fruto de suas interações ao longo da vida. No grupo operativo com finalidade de ensino-aprendizagem, os participantes trabalham concretamente sobre um determinado tópico, e o fazem enquanto se desenrolam concretamente suas interações.

Metodologia e descrição do grupo

O grupo desenvolvido com as professoras parte de uma proposta de estágio de ênfase na área de social e educação do curso de psicologiaⁱⁱ, e tinha como proposta metodológica mesclar a ideia de um grupo de acolhimento, que se mostrou de grande valia no momento da pandemia (ASSIS, et. al, 2020), já que buscava a escuta das demandas e dos sofrimentos da população atendida, com os grupos operativos de P. Rivière (2009), centrando-se numa tarefa, a de refletir sobre a educação e o trabalho de educadora em meio à pandemia de COVID-19 no Brasil.

As participantes do grupo de acolhimento aqui relatado foram reunidas a partir de um formulário online divulgado em grupos de redes sociais de professoras da rede pública. O questionário foi desenvolvido com os seguintes objetivos: (1) explicar os objetivos do grupo; (2) recolher os dados pessoais das participantes para contato; (3) reunir dados sobre sua atuação profissional, como em que cidades trabalhavam, se o faziam em mais de uma escola e em que nível

de escolarização, para que pudéssemos conhecer nosso público; (4) investigar sobre as possíveis demandas e temas a serem trabalhadas. Para isso, com base em pesquisas em publicações recentes sobre os desdobramentos da pandemia, sugerimos alguns temas e abrimos espaço para que os professores trouxessem suas próprias e, por fim (5) buscar um horário comum para a realização do grupo.

Após a reunião das participantes, entramos em contato com cada uma delas individualmente para checar se havia interesse na participação do grupo. Também reunimos os temas que mais apareceram no questionário, tais como: excesso de trabalho e aumento da carga horária; dificuldade em conciliar o trabalho remoto com o doméstico; dificuldades técnicas relacionadas ao uso da tecnologia; questões emocionais relacionadas ao trabalho remoto; a relação aluno/professor em tempos de pandemia.

Esses dados reunidos, montamos o grupo no horário que mais as contemplava, de acordo com o formulário. No total, dezoito professoras da rede pública participaram da proposta, mas nem todas participaram de todos os encontros, de forma que cada dia tinha uma média de cinco participantes. Todas eram mulheres e a maioria delas lecionava no estado de São Paulo (n=16), no ensino infantil ou creche (n=12), de forma que neste relato recortaremos esta perspectiva. O grupo tinha duração de uma hora, com frequência semanal. Foram realizados sete encontros, nos quais desenvolvemos os temas recolhidos, a depender da demanda que era trazida naquela semana, escutando, acolhendo e desenvolvendo discussões, que serão apresentadas a seguir.

A experiência no ensino remoto: discussões e angústias compartilhadas no grupo de acolhimento

No decorrer dos encontros, algumas problemáticas apareceram no relato das participantes com muita frequência; dentre elas, podemos destacar o excesso de trabalho a partir da implementação do ensino remoto. As participantes atribuíam este excesso ao aumento da demanda com as aulas online que exigiam a reinvenção dos modos antigos de lecionar. As profissionais relataram que esse cansaço com a adaptação aos meios digitais foi mais intenso no início da pandemia, já que foram obrigadas fazê-lo de forma repentina. Apontaram também que a ajuda e a compreensão das colegas foram essenciais neste processo, já que algumas tinham mais facilidade com vídeos e tecnologias do que outras, desenvolvendo assim uma rede de apoio e ajuda entre elas.

Discutimos o fato de que esta nova realidade não envolve apenas dominar novas ferramentas, mas também construir um novo mundo interno, trazendo grande estresse e demandas psíquicas, já que as atividades cotidianas que estavam acomodadas precisarão ser modificadas. Para Patto (1993), o pensamento cotidiano (conceito desenvolvido por Agnes Heller) orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Essa unidade imediata faz com que o "útil" seja tomado como sinônimo de "verdadeiro", o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática e sem consciência.

Diante disso, examinamos o quanto estas novas práticas cotidianas podem ser resignificadas e se tornarem conscientes na medida em que as formas de lecionar envolvem novas reflexões e concatenam com novos pressupostos teóricos, além daquela desenvolvida cotidianamente, com a qual já estavam acostumadas. As novas ações devem ter incluídas as reflexões sobre a educação em nosso país junto à comunidade escolar (professores, pais e alunos).

Outra questão que percebíamos enquanto debatíamos em grupo era o cansaço das docentes. Entretanto, poucas vezes este elemento era tratado como algo pernicioso, merecedor de uma reflexão. O trabalho realizado pelas mulheres no Brasil deve ser potencializado, pois é comum elas exercerem uma dupla ou tripla jornada de trabalho, algo muito comum para o grupo. Condição recorrente e histórica na imensa maioria das famílias brasileiras (SCHWARCZ, 2015), nas quais recai sobre a mulher a responsabilidade sobre os cuidados domésticos bem como a responsabilidade pelo sustento da casa. Essa realidade intensificou-se na pandemia, extrapolando a doença em si e exacerbando desigualdades pré-existentes (ESTRELA, et al., 2020).

Apesar disso, as professoras participantes do grupo, como a maioria das mulheres brasileiras, não consideram o trabalho doméstico como um serviço extra. Ele faz parte do cotidiano ou, como diriam as participantes, um expediente de lazer, um "descanso do trabalho", demonstrando que não há um pensar crítico sobre questões que envolvem a dupla ou tripla jornada de trabalho. Diante deste cenário, problematizamos as questões de interseccionalidade, ou seja, a dupla ou tripla opressão, muitas vezes sofridas por estas mulheres, tanto de raça quanto de gênero e classe (AKOTIRENE, 2019), refletindo sobre a sobrecarga do trabalho doméstico ainda destinado às mulheres.

A respeito desta problemática, também discutimos sobre o cuidado que historicamente se colocou em curso nas sociedades capitalistas desde a separação

do trabalho para reprodução social, aqueles que dizem respeito ao cuidado essencial para a vida do ser humano, e o trabalho para reprodução econômica, ou seja, aquele que gera capital (FRASER, 2020). Esta autora mostra que, deste modo, as sociedades criaram a base institucional para as formas modernas de subordinação das mulheres, obscurecendo e não reconhecendo a importância do trabalho que não seja para a reprodução econômica, enquanto este trabalho - o doméstico - é o responsável por sustentar a economia e manter a cadeia produtiva em funcionamento. Em épocas de capitalismo financeiro, globalizado e cada vez mais neoliberal, a autora observa ainda que a reprodução social é cada vez mais mercantilizada, usando as forças de trabalho daqueles mais subalternos. Algumas classes sociais que têm condições financeiras para contratar os “cuidados” vão encontrar no mercado toda uma gama de sujeitos dispostos a cuidar de sua família: babás, domésticas, cozinheiros, empregados para serviços gerais, etc.

A crise do cuidado relaciona-se a outro sentido atribuído pelas professoras ao cansaço excessivo pelo trabalho. O Estado, que deveria prover garantias e apontar diretrizes para a atuação das profissionais diante da crise sanitária imposta pela pandemia, mostrou-se desorganizado ao fazê-lo, lançando, conforme apontam Monteiro e Pereira (2020) diversas portarias, muitas vezes incompletas ou com poucas informações, sobre o ensino remoto emergencial, recaindo sobre o professor a obrigação de dar conta construir uma aula que chamasse a atenção dos alunos.

Deixam-se assim as responsabilidades de manejo da situação para as secretarias de educação municipais bem como as próprias professoras. Ainda segundo esses pareceres, as instituições de Educação Infantil deveriam elaborar orientações e sugestões para que as famílias pudessem realizar as atividades com as crianças em suas residências. Aqui percebe-se a grande responsabilidade que se coloca sobre as professoras, que agora deverão ensinar aos pais a ter intencionalidade pedagógica. Segundo o parecer Brasil (2020), as atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens.

As participantes do grupo relatam não se sentirem confortáveis em seguir todas essas diretrizes e sofriam com as incertezas de não saber se, em algum momento, lançar-se-ia algum decreto ou portaria que as obrigaria a transformar novamente seu modo de trabalho. Além disso, queixaram-se do aumento das demandas burocráticas e a pressão de prefeitos e diretores para que elas mostrassem que seu trabalho estava sendo feito corretamente, exigindo que elas

se mantivessem enviando relatórios de cada aluno individualmente, mesmo que não tivessem contato com o desenvolvimento concreto deste. Por outro lado, as professoras que estavam em área de coordenação não se sentiam à vontade por exigir tais documentos das demais, já que entendiam a dificuldade em fazê-lo num contexto no qual há pouco contato com as crianças.

Essa questão relaciona-se à grande frustração em relação ao não retorno dos pais das crianças das atividades enviadas pelas professoras. Essas, que lecionavam no Ensino Infantil, relatam que a grande maioria das atividades desenvolvidas nesta faixa etária estão relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e aos relacionamentos interpessoais. Considerando que estas atividades são mais facilmente desenvolvidas em grupo, no contato entre as crianças, havia grande dificuldade em disponibilizar um material, em formato de aula gravada, para crianças tão pequenas. Monteiro e Pereira (2020) destacam, neste ínterim, que nas orientações sobre as atividades dadas ao país e nos vídeos enviados para a Educação Infantil sobressai a ideia de que é preciso cumprir um currículo e preencher os relatórios burocráticos e que é esta a especificidade única do trabalho docente.

Diante disso, algumas professoras relataram que gravar áudios ou vídeos explicando para os pais as propostas pedagógicas de cada atividade causava grande apreensão. A linguagem destinada às crianças deve ser simples e concreta. Transmitir uma ideia a adultos envolve seriedade e abstração. Traduzir essas ideias envolvia confusão de linguagem, timidez e stress – nem todos os pais aceitavam e criticavam tais tarefas. Entretanto, essas mesmas professoras apontaram que a pandemia foi, por outro lado, importante para que os pais das crianças percebessem que a educação infantil era muito mais do que “formas e cores”, visando desenvolvimento global da criança. Isso se deu pelo fato de as famílias observarem que as atividades desenvolvidas na escola tinham uma orientação e uma complexidade maior do que aquelas desenvolvidas no cotidiano e iniciou-se um processo de maior contato dos professores com os pais, estabelecendo um diálogo mais questionador e educativo.

Essa proposta foi aproveitada e testada por outras participantes, que relataram ser uma ação interessante contar com a participação dos pais no desenvolvimento das atividades. Aqui surge algo importante para construirmos uma nova forma de pensar a educação infantil e mostrar aos pais que o brincar é algo muito maior, que amplia o mundo interno da criança e que permite traduzir sua realidade. Através do brincar a criança adquire cultura e interpreta seu

mundo. Dessa forma, as professoras não estão educando só as crianças, mas seus pais também e repensando a sociedade.

Aquino (2015) afirma que a brincadeira e as interações são eixos norteadores das propostas pedagógicas. As interações são fundamentais se entendermos que o processo de apropriação e criação da cultura ocorre neste movimento de interpsicológico para o intrapsicológico (VYGOTSKY, 1989), em que a brincadeira tem papel fundamental nos primeiros anos de vida.

Monteiro e Pereira (2020) apontam ainda a ideia de que podemos apostar nossas fichas nas atividades que se fazem cotidianamente em cada família, abrindo mão do engessamento do planejamento do currículo da escola e ampliando o sistema para aquilo que configura a realidade concreta de cada criança em seu meio de convivência. Isso abre ao questionamento sobre o que é realmente relevante ou o que é a prioridade quando falamos de Educação Infantil, já que neste caso o encaminhamento de atividades à família não deveria priorizar a atividade em si, mas a criatividade da criança e os valores experienciais em sua realização.

Apesar disso, quase todas elas relataram muita frustração por ter despendido tanto tempo para desenvolver criativamente as atividades remotas e receber tão pouco retorno por parte dos pais das crianças. As discussões, nesse sentido, corriam tanto no âmbito da desvalorização social da profissão quanto no sentido de compreender as possíveis dificuldades que os pais de seus alunos poderiam estar enfrentando. Além disso, as professoras sentiam que suas aulas remotas não eram significativas, pois pelo fato de não acompanharem os alunos em seu dia a dia não estariam oferecendo conteúdo para a resolução de problemas cotidianos.

Particularmente, essa última questão é muito interessante, pois evidencia a influência perniciosa das pedagogias neo-escolanovistas na educação infantil. Para Duarte (2010), refletir sobre conteúdos que não tenham a ver com a prática do aluno tornou-se uma medida antipedagógica. Para a educação neoliberal os conteúdos a serem ensinados devem ter alguma utilidade prática em seu cotidiano. O conhecimento deve ser trabalhado para solucionar problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares.

Diante desse fato, apontamos para as professoras a importância de socializar os saberes que vão além das práticas cotidianas. Solicitar que os pais

leiam livros para seus filhos, resgatem brincadeiras que traduzam a cultura de nosso país, ensinar a fazer receitas que resgatem a cultura alimentar brasileira, talvez seja mais relevante que passar brincadeiras orientadas que apenas estejam deixando o sujeito mais pragmático.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

Outro ponto amplamente relatado pelo grupo diz respeito à culpa que as participantes sentiam por não estarem desempenhando suas atividades da melhor forma possível, por não ter notícias das crianças, já que algumas delas só apareciam na escola para receber cestas básicas ou comida que antes eram destinadas à merenda. Culpavam-se também pelo fato de as crianças não estarem desenvolvendo propriamente aquilo que estava designado para aquela faixa etária no plano de educação, e o fato de que, independentemente disso, seguiriam aos próximos anos do ensino infantil.

Diante disso, debatemos o excesso de culpa individual que cada uma delas estava sentindo por um processo muito mais estrutural, relacionado à falta de sustentação dos governos e muitas vezes dos secretários municipais de educação, para que elas desempenhem suas atividades. Esse diálogo sobre a superestrutura foi importante para que as professoras repensassem sua vida cotidiana, tanto pessoal quanto do trabalho, entendendo que, apesar das cobranças internas e externas, era preciso impor limites aos horários de trabalho e às possibilidades de cada uma.

Nesse sentido Han (2017) afirma que as pessoas na sociedade contemporânea se tornam, cada vez mais, gerentes de si mesmas, ou seja, responsáveis por seu próprio desempenho e mérito individual. Da mesma forma, são elas mesmas que desempenhavam a função de cobrança por resultados, impelindo a um modo de funcionamento multitarefas, no qual não se pode parar. Segundo o pensador, este tipo de esgotamento não é o cansaço de uma potência positiva, mas sim uma modalidade de cansaço que nos incapacita de fazer qualquer coisa.

Todas estas discussões levadas ao grupo como a responsabilização e culpa individuais típicas do neoliberalismo, questões relacionadas às opressões de classe, raça, gênero, ou mesmo ao papel da educação nestes tempos de pandemia caminharam de acordo com nossa proposta de levar questionamentos e tirar o sujeito do conformismo que o cotidiano impõe, e mostrando que ele é capaz de conduzir sua vida e se tornar sujeito de sua história.

Considerações Finais

As reflexões aqui desenvolvidas tiveram em vista as diversas mudanças e incertezas causadas pela pandemia do vírus Sars-Cov-2 e o fechamento das escolas para biossegurança que culminou na implementação emergencial do ERE. Partiu do pressuposto, também, da importância das profissionais da educação em nossa sociedade, já que a educação pode estar a serviço da emancipação e autonomia, bem como reproduzindo os ditames neoliberais que perpetuam desigualdades. A partir daí, buscamos, através de reflexões e acolhimento de um grupo de professoras que tem uma tripla jornada de trabalho e enfrentam diversas dificuldades nesta nova situação. Junto às professoras procuramos entender suas demandas e sofrimentos neste novo contexto, sublinhar as intersecções e a superestrutura envolvidas neste sofrimento e provocar reflexões sobre sua prática cotidiana, possibilitando que ela se torne, na medida do possível, inovadora.

No discurso das professoras, sublinhamos que elas tiveram que se preparar às presas para um novo tipo de ensino, sem apoio adequado do Estado, se sentem culpadas por não dominar as tecnologias que envolvem um ensino remoto e não tem retorno positivo de seu trabalho – questões que fogem do controle de suas didáticas, já que estão experimentando algo novo. Diante disso, temos que nos concentrar em resgatar a dignidade do trabalho do professor que merece respaldo neste momento e mostrar o seu papel enquanto sujeito pensador da sociedade. Assim, as professoras podem promover medidas e ações que vão além das práticas pragmáticas da educação infantil.

O grupo aqui relatado foi um espaço valioso para que as participantes percebessem que podem sair do lugar de culpa e desenvolver novas ações que envolvem pais e crianças a partir de suas realidades e práticas cotidianas. Resgatar brincadeiras e jogos populares em que reforcem a interação entre pais e filhos, incentivar leituras que elevam o espírito humano, não só das crianças

como dos pais, além de favorecer o processo de apropriação da cultura, os tornam mais críticos para frente a sociedade.

Não estamos dizendo que devemos abandonar os projetos pedagógicos, tal como o ERE, mas ampliá-lo, e aproveitar esse momento para sermos mais criativos, mais questionadores e capazes de socializar o saber produzido pela sociedade. Dessa forma, a experiência da pandemia oferece uma possível abertura para um debate público sobre o que realmente é uma valiosa contribuição para o bem comum, para além do veredito da mercantilização da educação. Ainda é relevante que as professoras sejam valorizadas em suas ações, reconhecidas como trabalhadoras essenciais.

Tendo isso em vista, pudemos concluir que o grupo de acolhimento associado ao grupo operativo foi de grande valia para o conhecimento da realidade das professoras neste novo contexto e mostrou-se um espaço relevante para fazê-las refletir sobre sua prática cotidiana, a serviço de uma educação mais emancipatória. Além disso, pudemos deduzir desta experiência que a pandemia pode ser o início de um amplo debate público sobre como reconhecer a importância do trabalho do professor da educação infantil e das contribuições dessas pessoas para a sociedade.

Referências

- AQUINO, L. M. L. de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43, Apr. 2015
- ASSIS, A., et.al. ACALENTO: grupo de acolhimento virtual dos profissionais de saúde de Ouro Preto, Minas Gerais. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v.8 n.1, p. 202-212, jan.-jun., 2020.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BEHELLI LPC, SANTOS MA. **Psicoterapia de Grupo**. Noções Básicas. Ribeirão Preto (SP): Legis Summa; 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27.01.2021.
- BOCK, A. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica in MEIRA, M. ANTUNES, M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº.5/2020**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

DUARTE, N. O Debate contemporâneo das teorias pedagógicas in MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ESTRELA, Fernanda Matheus et al. Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 3431-3436, Sept. 2020.

FRASER, N. Las contradicciones del capital y los cuidados. **La peste.org: artículos de economia, política, trabalho, feminismo, gênero**. Maio, 2020. Disponível em <<https://lapeste.org/2020/05/nancy-fraser-las-contradicciones-del-capital-y-los-cuidados/>>. Acesso em: 27. 01. 2021.

GRECO, C. O grupo de acolhimento: um dispositivo para facilitar a adesão ao tratamento. **Trabalho de Conclusão do Programa de Aprimoramento Profissional em Saúde Mental**. Unicamp. Campinas, 2009.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva; PEREIRA, Raquel Rinco Dutra. Desafios e possibilidades em tempos de pandemia: pensando acolhimento no contexto da educação infantil **Revista de Ciências Humanas**, vol. 20, n. 1, jan./jun. 2020.

TIC Domicílios 2019 [livro eletrônico] **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households: ICT Households 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. 3600 KB; PDF Edição bilíngue**

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 16, 1993.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Manoel Antônio dos et al. Grupo operativo com professores do ensino fundamental: integrando o pensar, o sentir e o agir. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 39-50, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702016000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jan. 2021.

SCHWARCZ, L. **Brasil: uma biografia**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

YALOM, I.D & YALOM, M.L. **Psicoterapia de grupo: teoria e prática**; tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZIMMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NOTAS:

ⁱ O EAD ocorre, geralmente, a partir de uma plataforma digital, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O AVA é caracterizado por sistemas que reúnem materiais didático-pedagógicos, exercícios e dispositivos de cursos online (vídeos, conteúdos em texto, tarefas e exercícios) que podem ser acessados por alunos. O EAD disponibiliza vários dispositivos de ensino-aprendizagem, como fóruns de discussão, chats, palestras, videoconferências que possibilitam o diálogo com os professores, tutores e demais colegas.

ⁱⁱ Da UNESP –Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, e contou com a participação de duas outras estagiárias: Bruna Bortolozzi Maia, Isabela Bazaglia Pinhata Teixeira e Geovana de Souza Santanna.

Recebido em fevereiro de 2021

Aceito para publicação em: abril de 2021