

EDUCAÇÃO BÁSICA E PANDEMIA: ENTREVISTA COM PROFESSORES DE QUATRO PAÍSES

BASIC EDUCATION AND PANDEMIC: INTERVIEW WITH TEACHERS FROM FOUR COUNTRIES

Andréa Rodrigues¹, Gleice Coelho Gomes da Silva², João Gabriel de Vasconcelos Nascimento³, Katiúscia Lucas Severino⁴, Marc Rollin⁵, Marcia Prime⁶, Marcos André de Oliveira Moraes⁷, Maria das Graças da Silva Cêia⁸, Monique Souza Santos⁹, Raquel Danielli Mota¹⁰, Salah Tigourdi¹¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil
andrearodrigues.lettras@gmail.com

² Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Niterói, RJ, Brasil
gleicecoelho@gmail.com

³ Secretaria Municipal de Educação de Araruama (SME-Araruama), Araruama, RJ, Brasil
jg_vasnas@hotmail.com

⁴ Secretaria Municipal de Educação de Queimados (SME-Queimados), Queimados, RJ, Brasil
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaguaí (SMEC-Itaguaí), Itaguaí, RJ, Brasil
orientacaolp.prof.katiuscia@gmail.com

⁵ Collège G. Clemenceau, Lyon, França
r-marcos@orange.fr

⁶ Aberdeenshire Council, Aberdeen, Escócia
marciaprime@hotmail.com

⁷ Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-Caxias), Duque de Caxias, RJ, Brasil
Secretaria Municipal de Educação de Maricá (SME-Maricá), Maricá, RJ, Brasil
prof.amoraes@gmail.com

⁸ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio (SME-Cabo Frio), Cabo Frio, RJ, Brasil
gracinhaceia@gmail.com

⁹ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
souzasantos.monique@gmail.com

¹⁰ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
raquel.danielli@yahoo.com.br

¹¹ Aljahid High School, Safi, Marrocos
Alliance Française de Safi (AF-Safi), Safi, Marrocos
s.tigourdi@gmail.com

Entrevista realizada de 20 de novembro a 30 de dezembro de 2020.

Resumo: A crise gerada pela pandemia da Covid-19 fez com que, no mundo inteiro, professores e alunos enfrentassem novos desafios nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa entrevista, reunimos depoimentos de professores de quatro países, sobre suas experiências com o ensino nesses tempos pandêmicos. São eles Marc Rollin (França), Salah Tigourdi (Marrocos), Marcia Prime (Escócia), e, no Brasil, a partir de diferentes cidades do Estado do Rio de Janeiro, Gleice Coelho Gomes da Silva (Niterói), João Gabriel de Vasconcelos Nascimento (Araruama), Katiúscia Lucas Severino (Queimados e Itaguaí), Marcos André de Oliveira Moraes (Duque de Caxias e Maricá), Maria das Graças da Silva Cêia (Cabo Frio), Monique Souza Santos (Rio de Janeiro) e Raquel Danielli Mota (São Gonçalo).

Andréa Rodrigues – Como tem sido sua experiência como professor/a nessa pandemia? O que mudou do começo para os dias atuais?

Marcia Prime – *Eu sou professora numa escola primária da Escócia. A escola tem mais ou menos 460 crianças entre 3 e 11 anos e está situada numa área rural. Nossa diretora decidiu fechar a escola em março porque, com a informação que tínhamos na época, não teríamos funcionários suficientes para continuar abertos (pessoas com certas doenças como diabetes, por exemplo, ou vivendo na mesma residência de alguém com câncer, por exemplo, teriam que ficar em casa). O governo escocês fechou todas as escolas dois dias depois da minha escola fechar.*

Porém, as escolas não fecharam totalmente. Os filhos de key workers¹ podiam continuar indo para uma escola central por região. Minha escola foi escolhida para continuar aberta e receber os filhos dos key workers. As equipes de direção das escolas locais se revezaram, trabalhando presencialmente durante os meses de março e agosto. Escolas de diferentes regiões continuaram abertas com esse propósito.

Para todos os demais, as aulas continuaram virtualmente, via computador. Antes do fechamento das escolas, nós usávamos uma plataforma chamada Seesaw para mandar fotos das crianças em sala de aula para os pais e decidimos continuar usando a Seesaw para o nosso remote learning². Toda manhã os professores colocavam atividades para as crianças continuarem aprendendo, e mantinham contato com elas em determinados horários.

Nós tínhamos só um computador em casa e meu marido também estava trabalhando estilo home office. Tentei comparar um laptop no final de março, mas devido à grande procura na época – muita gente precisou se organizar para poder trabalhar em casa, inclusive comprando laptops – não encontrei nada para o meu orçamento, então minha diretora me emprestou um dos laptops da escola.

No final de maio comecei a ter dores de cabeça sérias e não conseguia ler. Fiz uma consulta por telefone com o meu médico e tive que ser atendida no hospital da cidade mais próxima. Como a maioria das pessoas, eu não queria ir ao hospital no

¹ Pais de alunos cujo trabalho é fundamental para o combate à Covid-19, como por exemplo profissionais da área da saúde.

² Ensino remoto.

meio da pandemia, mas fui. Meu problema era simples: por estar usando o computador por tantas horas, minha visão deteriorou significativamente e eu precisava de óculos novos. Nenhuma ótica estava aberta, no entanto, e tive que parar de usar o computador para trabalhar.

O ano letivo da Escócia termina na primeira semana de julho e o novo ano letivo começa em meados de agosto. Voltamos ao trabalho presencial em agosto. A direção da escola planejou o retorno dos alunos de acordo com as recomendações de prevenção ao vírus – crianças organizadas em grupos menores, observando 2 metros de distância entre todos numa sala de aula. Teríamos 3 grupos (A, B e C) de 10 alunos de segunda a quinta. Semana 1 grupo A iria para a escola; semana 2 grupo B; semana 3, grupo C. Cada grupo ficaria na escola uma semana e teria duas semanas aprendendo em casa. Isso foi chamado de *blended learning*³. Os professores teriam a sexta-feira para contato com os alunos que estivessem aprendendo em casa. Esse projeto, no entanto, não foi considerado viável e todas as crianças voltaram à escola como antes, em classes de até 33 alunos. E assim tem sido desde agosto de 2020.

A pandemia aumentou o gap⁴ entre os mais pobres e os mais abastecidos terrivelmente e o acesso à tecnologia é só uma das questões relevantes, mesmo em países mais desenvolvidos. Nossos professores tentaram criar tarefas tendo em mente equidade, e várias atividades eram desenvolvidas no quintal das casas, com materiais naturais colecionáveis numa visita à floresta, por exemplo. O foco foi mais em consolidar o que já tinha sido visto em sala de aula. Eu fiquei com medo de me contaminar voltando para a escola, mas acredito que o trabalho presencial era necessário, talvez usando o aprendizado híbrido.

Marc Rollin – ⁵Na França, o confinamento (de março a maio de 2020), ligado à crise do coronavírus, fez com que fosse necessário recorrer a ferramentas digitais em matéria de educação, o que trouxe aos alunos e às famílias uma espécie de “solidão” (o coletivo é habitualmente a norma na escola “ordinária”: colegas, grupos de trabalho, perguntas aos professores...) o que também colocou à prova suas capacidades de adaptação e de autonomia⁶. Na educação nacional, a implementação da modalidade virtual foi muito rápida, uma vez que foi preciso, em alguns dias apenas, propor uma solução de “continuidade pedagógica” (expressão do ministério da educação nacional) a todos os alunos franceses, da pré-escola à

³ Aprendizado híbrido.

⁴ Distância.

⁵ A tradução das respostas de Marc Rollin foi feita por Andréa Rodrigues e Nicolas Candido. A versão original das respostas, em francês, está disponível ao final da entrevista.

⁶ No centro do sistema educacional, nós entendemos aqui a noção de autonomia no sentido de capacidade dos alunos para trabalharem sozinhos ou sem a ajuda mas também para a autorrealização.

universidade. Segundo o Ministério⁷, no ensino médio, a continuidade pedagógica era:

destinada a garantir que os alunos dessem prosseguimento às atividades escolares, permitindo-lhes progredir em seus aprendizados, manter as aquisições já desenvolvidas desde o começo do ano (consolidação, aperfeiçoamentos, exercícios...) e adquirir competências novas sempre que as modalidades de aprendizagem à distância permitem. As atividades propostas são uma extensão natural do que se fazia em aula antes e/ou uma possível preparação do que será feito no retorno ao estabelecimento.

Mas os problemas materiais foram muitos e surgiram rapidamente: para alguns havia um só computador para toda a família, para outros uma conexão de internet de má qualidade, o trabalho na pequena tela do celular para muitos, etc. É óbvio que esses problemas foram mais ou menos numerosos de acordo com o equipamento das famílias e os usos que elas fazem das diferentes ferramentas digitais⁸.

A essas dificuldades foram acrescidos problemas pedagógicos maiores: pais tentaram substituir a função dos professores ou tentaram explicar as lições de diferentes disciplinas (percebendo logo os limites dessa prática) e os alunos mostraram interesses diferentes face a essa nova forma de estudar. Sobretudo eles não tinham e não têm a mesma autonomia seja no uso de ferramentas digitais (saber navegar no Youtube ou utilizar uma rede social não é saber lidar com o processamento do texto, carregar vídeos, imagens ou documentos de diferentes formatos), seja no trabalho: alguns alunos não souberam fazer malabarismos entre as aulas, os exercícios, os trabalhos para entregar, etc, ou se forçar a um ritmo de trabalho próximo daquele da aula “real”, habitual, presencial.

Duas pesquisas da DEPP (Direção da Avaliação, da Prospetiva e do Desempenho) trazem resultados em números. Uma primeira indica que “foram poucos os alunos que declararam ter dificuldade em efetuar trabalhos com autonomia (15% tiveram com frequência ou com muita frequência), mas perto de dois alunos em cinco indicam terem sentido falta de motivação com frequência ou com muita frequência” e que os alunos consideraram as dificuldades ligadas à informática “esporádicas (41%) mais que recorrentes (25%)”⁹. A segunda pesquisa constata que “o investimento escolar” foi “essencialmente diferenciado segundo o

⁷ Vademecum continuité pédagogique (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 20 mar. 2020, p. 11). Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

⁸ O Baromètre du numérique 2019 indica que o nível de renda só explica parcialmente as diferenças de equipamentos entre a população. É necessário considerar outros fatores como a faixa etária, o sexo, o grau de escolaridade, o status profissional. Acesso em: 29 dez. 2020.

⁹ Conferir a note d'information n°20.26 de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) (BARHOUMI et al., juil. 2020, p. 3). Acesso em: 29 dez. 2020.

nível escolar” dos alunos e que “as meninas e os alunos de grupos mais favorecidos também estudaram mais”¹⁰.

Para completar, essa dupla fratura pedagógica (em torno da autonomia e do trabalho pessoal) e digital (forma de “iletronismo” para empregar um neologismo que está em moda¹¹) se viu agravada pela falta de formação e de equipamentos dos professores¹² que se encontraram sozinhos diante de suas telas, tentando “fazer o melhor”. Eles também descobriram uma espécie de “milfolhas” digital: “minha sala de aula em casa”, operador do ministério, espaços virtuais de trabalho que dependem de diferentes coletividades territoriais (departamentos, metrópoles, regiões), plataformas ou programas privados (Pronote, Zoom...), etc.

Os professores se transformaram, frequentemente, em formadores em ambiente virtual ou em informática, apesar de suas próprias condições, passando horas incalculáveis chamando os alunos ou respondendo às suas mensagens para confirmar, explicar, pedir o trabalho... à carga de trabalho habitual de preparação das aulas e de correção de trabalhos (carga ampliada com o fato de ser preciso provar ter uma criatividade em um tempo record), eles precisaram acrescentar todo o trabalho de acompanhamento de alunos... e de eventuais situações de demandas legítimas dos pais. Os professores também viram a fronteira entre a vida privada e a vida profissional diminuir. Dito de outro modo, no ensino por meio virtual, os professores também se descobriram ao ensinar o virtual, fazendo alguns alunos saírem de uma utilização recreativa ou lúdica das ferramentas digitais para seus usos pedagógicos.

No que diz respeito às aulas, os professores se encontraram sozinhos na escolha de fazer revisões, aprofundamentos dos conteúdos ou introdução de novas noções, com as orientações dos coordenadores de disciplinas sendo muito sumárias, muito diretivas ou muito distantes da realidade da situação para que servissem concretamente para algo¹³. Os professores foram, como nunca, artesãos:

¹⁰ Conferir a note d’information n°20.42 de la DEPP (Direction de l’Évaluation, de la Prospective et de la Performance) (BARHOUMI, nov. 2020, p. 1). Acesso em: 29 dez. 2020.

¹¹ De acordo com l’étude n°1780 de l’INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques), 17% dos franceses estariam incluídos nesse grupo em 2019. Acesso em: 29 dez. 2020.

¹² Conferir a pesquisa l’enquête de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire) com cerca de 4000 pessoas, que mostra as expectativas dos profissionais da educação nacional em relação à tecnologia digital. Acesso em: 29 dez. 2020.

¹³ A título de exemplo, os coordenadores de língua da academia de Lyon propuseram aos professores que desenvolvessem uma interação oral pelo celular, ou seja, chamando, um a um, os alunos! (lettre électronique n°3 des IPR de langues de Lyon, 14/04/20). Isso mostra uma total falta de conhecimento do terreno: os professores em geral não têm o número pessoal de seus alunos, inclusive na escola os celulares não podem ser utilizados (eles devem ser desligados e guardados na mochila dos alunos). Além de tudo, poucos alunos da escola são capazes de sustentar uma conversa telefônica em língua estrangeira (espanhol), mesmo se essa fosse preparada com antecedência. Por fim, isso é totalmente incompatível com os níveis A1 e A2 do CECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) que se supõe ser o nível de referência para os alunos em LV2 (segunda língua estrangeira estudada). Quantas horas, enfim, seriam gastas para trocar 5 minutos de fala com 150 a 200 alunos?

pressionados a retomar seu trabalho, a questioná-lo, a adaptá-lo face às restrições, eles não tiveram o tempo nem os meios necessários para refiná-lo, ajustá-lo, no período que atravessaram, diante do que poderíamos chamar de « histeria digital coletiva » que atingiu toda a comunidade educacional, convocada a (re)inserir os alunos no trabalho. Ou seja, o confinamento revelou que não havia condições para um real ensino à distância na França.

Raquel Danielli Mota – *O ensino remoto, em decorrência da pandemia, tem sido desafiador. Na rede pública estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, foi adotado o uso da plataforma Google, na qual postávamos semanalmente atividades para os/as alunos/as. A interação se dava, principalmente, por meio das atividades entregues, entretanto, somente cerca de 15% dos/as estudantes conseguiam acessar regularmente. O número e frequência dos acessos foi reduzindo gradativamente à medida em que os meses avançavam e as incertezas quanto aos procedimentos que deveríamos tomar foram se acentuando. Aos/às que não conseguiam ter acesso ao conteúdo disponibilizado na plataforma, foram entregues apostilas.*

Além disso, coube aos professores arcar com os recursos necessários para o trabalho remoto, acesso à internet e computador, bem como aprender como lidar com a plataforma sem treinamento adequado. Para além da adequação do trabalho pedagógico, muitos professores enfrentaram também dificuldades de ordem material, já que não recebemos auxílio por parte da secretaria de educação.

Na tentativa de manter contato com as turmas, acabamos criando também grupos no whats app para ajudar os/as alunos/as, tirar dúvidas ou tentar estimulá-los para que não desistissem. Todos ficamos exaustos. O trabalho se tornou cada vez mais desgastante, muitas reuniões aconteceram na tentativa de orientar e alinhar o trabalho diante de tantas dúvidas e mudanças de direção da secretaria de educação. Pessoalmente, o meu sentimento foi de frustração por entender que as medidas estabelecidas não contemplavam as necessidades dos/as alunos/as da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

Salah Tigourdi – ¹⁴*No Marrocos, durante o confinamento, a realidade pedagógica mudou. O teletrabalho ficou à frente, o que em princípio não seria evidente. Nem eu nem meus alunos estávamos acostumados a esse tipo de ensino-aprendizagem. Em 16 de março de 2020, o Estado decretou confinamento total. O contato com meus alunos foi perdido. Professor de francês como língua estrangeira, depois de duas semanas, eu retomei o contato graças à possibilidade de contactar alunos com quem eu já tinha amizade virtual no Facebook. Eu divulguei a informação de que retomaria as aulas em lives no Facebook. Por outro lado, o*

¹⁴ A tradução das respostas de Salah Tigourdi foi feita por Andréa Rodrigues. A versão original das respostas, em francês, está disponível ao final da entrevista.

número de visualizações caía dia após dia. Sabendo que meus alunos seriam levados a fazer exames de certificação no final do ano, eu pensei numa outra forma de retomar o contato. Os alunos propuseram que eu trabalhasse com o Whatsapp. Foi quando eu tive a ideia de converter minhas ferramentas didáticas para esse suporte. Algumas semanas depois, a direção havia me convocado a produzir vídeos curtos que seriam difundidos em canais da rede televisiva nacional, paralelamente ao trabalho individual com meus alunos. Nós conseguimos concluir o Programa!

Monique Souza Santos – Neste período pandêmico, passei por diversas situações e de maneiras distintas na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). No começo do isolamento, fomos submetidos a cursos on-line de formação pelas duas secretarias. Começamos a acessar plataformas institucionais para aulas síncronas e assíncronas pela SEEDUC, e fizemos tais acessos por meio do Google Sala de Aula. Além disso, usamos grupos de WhatsApp a fim de facilitar a participação de mais alunos.

Por volta do mês de julho, a SEEDUC, almejando diminuir as dificuldades de acesso por parte dos alunos aos materiais postados na plataforma, imprimiu as apostilas das atividades autorreguladas e as enviou aos endereços de cada aluno da rede. No entanto, outro problema surgiu, pois sendo a maioria dos alunos moradores em espaços de difícil acesso, muitas apostilas voltaram para as escolas, e os estudantes precisaram resgatá-las, o que gerou, por sua vez, a problemática de que até hoje, muitas dessas apostilas ainda estão na escola.

Tendo os alunos realizado as atividades dessas apostilas, entregaram-nas de volta na escola e nós, professores, as resgatamos para correção. Esse movimento acontece até hoje a fim de viabilizar a participação de todos em alguma atividade proposta ao longo desses meses.

Já na rede municipal do Rio de Janeiro, a nossa atuação tem sido bem diferente. Cada disciplina envia um conjunto de atividades com gabaritos semanalmente, por exemplo, às segundas, esse envio ocorre por parte dos professores de Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês.

Essas atividades são disponibilizadas aos alunos por meio de um drive no Facebook da escola e, após serem respondidas, são enviadas pelos alunos aos nossos e-mails institucionais.

Por volta do mês de julho, a SME divulgou a transmissão de aulas temáticas na TV Escola, a fim de incentivar a participação dos alunos, uma vez que a grande maioria, pelo menos da minha escola, não vinha realizando nenhuma atividade até aqui proposta.

Cabe dizer que na rede municipal ficou a critério de cada diretor de escola definir como seriam desenvolvidas as atividades durante o período da pandemia.

Mantivemo-nos neste ritmo até o dia 11 de novembro, quando a Portaria CVL/SUBSC/CGRH Nº13 de 10 de novembro de 2020, alterou o sistema para o ensino híbrido. Na atual realidade, os alunos das terminalidades, no caso da nossa escola, os alunos do 9º ano, foram divididos em dois grupos, A e B, e os professores também.

Às segundas e terças, um grupo de professores atenderia aos alunos do grupo A; ao passo que às quintas e sextas, outros professores atenderiam aos alunos do grupo B.

Contudo, cabe observar que até a data de hoje, 24 de novembro de 2020, nenhum aluno retornou à escola, e que as atividades remotas permanecem conforme já foram descritas aqui.

Gleice Coelho G. da Silva – É bastante difícil definir minha experiência como professora na pandemia. Então, em uma palavra, diria que tem sido complexa. O afastamento radical da sala de aula presencial trouxe como primeiro impacto a ausência de contato com os alunos, o que gerou muita incerteza do que vinha pela frente. De imediato, essa situação mostrou-se impositiva; mas com o passar do tempo, houve questionamento se eu deveria agir, ou seja, se eu mesma deveria fazer, por conta própria, um movimento de aproximação, enquanto a rede pública municipal de Niterói (RJ) – em que atuo – tentava traçar estratégias para que os alunos voltassem a estudar de forma remota. Reconheço aqui que havia uma pressão externa, esperava-se que os professores assumissem um protagonismo maior, que fizessem “algo”, como se estivessem parados, de “férias”. Havia muita dúvida do que fazer nesse momento. Decidi abrir diferentes canais de comunicação, WhatsApp, Facebook e Instagram “profissionais”, com o objetivo exclusivo de voltar a ter contato mais direto com os alunos. De alguma forma, sabia que os pais esperavam por isso e os alunos também – ainda que a escola não tivesse a iniciativa de abrir um canal de comunicação exclusivo para o atendimento aos pais (a escola usava o Facebook como mural de recados, mas não respondia ou dialogava com os responsáveis e alunos). Para isso, fui pessoalmente à escola (que nesse dia abriu para fins administrativos) e copiei manualmente um a um os contatos de, aproximadamente, 100 alunos. Depois adicionei todos os responsáveis e entrei em contato com todos, mandando mensagens individualmente. Nesse momento, já estávamos em maio e os professores começavam a organizar postagens no Facebook de forma voluntária. Um material impresso havia sido distribuído aos alunos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Infelizmente, constatamos baixíssimo acesso às atividades propostas no Facebook. É claro que isso se deve a vários fatores, mas era um tanto frustrante perceber que tantos alunos não acessavam o Facebook, como também não faziam as atividades. Sabíamos que as justificativas eram várias, tais como: 1) o desconhecimento da informação de que atividades estavam sendo postadas (já que

o único canal de comunicação da escola com a comunidade escolar era via Facebook, quem não tinha acesso, não ficava sabendo das informações); 2) falta de acesso à internet e/ou a computadores e celulares; 3) corte de internet por parte de traficantes da região, obrigando os moradores a usarem internet oferecida por eles; 4) inadequação do suporte usado para as atividades (O Facebook foi escolhido por ser uma rede social oferecida gratuitamente em muitos pacotes de celular pré pago), o que gerou desmotivação para o acompanhamento das atividades; 5) dificuldade de interação com o professor. Percebemos, portanto, o quanto estávamos despreparados em termos de tecnologia (não havia plataforma educacional eficiente); que os professores não tinham informação quanto às possibilidades de produção de videoaula; que o acesso à internet por parte dos alunos era muito restrito entre outras diversas questões. Isso tudo gerou desgaste físico e emocional, pois a exigência por produtividade aumentou gradativamente, mesmo sem termos os recursos físicos, como computador e celular adequados, e conhecimentos necessários. Convocada a fazer videoaula, por exemplo, não tinha recursos físicos nem conhecimentos necessários; fiz curso à distância, comprei programa, câmera e microfone, tudo para tentar produzir um material ainda muito aquém do que realmente captaria a atenção do aluno e conseguiria atingir o objetivo principal que é o aprendizado. Foi um momento muito desgastante, pois a produção de videoaula é extremamente difícil para quem não tem a menor prática e talento para tal.

Já no final do ano, uma plataforma educacional oficial foi oferecida para que os professores pudessem fazer suas postagens, agora já com os alunos cadastrados. As dificuldades de acesso por parte dos alunos, no entanto, permaneciam. Nesse momento, ter o contato dos meus alunos pelo Whatsapp facilitou muito para que eu pudesse orientá-los no que estava ao meu alcance. Entretanto, muitas questões eram técnicas e, como professora, havia um limite de atuação nesse sentido. Por outro lado, não havia um suporte técnico eficiente para sanar dúvidas e problemas de acesso dos alunos à plataforma. Algumas mães, inclusive, me perguntavam, num tom bastante impaciente, sobre questões diversas acerca da escola, como reprovação, avaliação, matrícula, datas para distribuição de material impresso etc. Muitas respostas eu não tinha, pois eram administrativas, no entanto a noção para mim estava clara: era aos professores que os responsáveis recorriam, pois o contato direto passou a ser muito conosco do que com qualquer outra instância da escola (secretaria, coordenação pedagógica, direção).

Chegado o final do ano, o que posso afirmar é que apenas um grupo reduzido de alunos conseguiu acesso à plataforma oferecida e é com esse pequeno grupo que tenho trabalhado. Apesar da frustração ainda existir por não termos conseguido atingir à maioria dos alunos com o ensino remoto, tive pequenas conquistas. Uma delas foi fazer encontros on-line semanais com as minhas turmas para tirar dúvidas e explicar um pouco sobre os conteúdos postados na plataforma. Com esse contato, alguns laços foram se estreitando e, de quatro turmas de aproximadamente 30

alunos, uma média de 15 alunos se manteve nesses encontros. Descobri que gostam de alguns tipos de gêneros textuais e pudemos fazer uma roda de conversa especialmente sobre esses gêneros. Eles ficaram à vontade para falarem sobre suas experiências de leitura e, em nosso último encontro on-line do ano, ao propor um sorteio de livros que eu tinha para doar, um aluno sugeriu criarmos um Clube do Livro. A ideia foi muito bem aceita pelo grupo! Então, criamos um grupo de Whatsapp para iniciarmos nosso Clube!!! Como presente e incentivo, enviei os livros pelos Correios, com a autorização dos responsáveis, para os alunos. Então, comparando o início com o fim do ano, considero que algumas dificuldades foram superadas, o que nos dá um certo alívio para o trabalho. No entanto, há ainda muitos alunos que estão à deriva, aguardando soluções que lhes deem novo norte.

Maria das Graças da S. Cêia – Inicialmente foi muito mais difícil pelo acúmulo de novidades (plataforma desconhecida, reuniões virtuais) e incertezas (duração do período de isolamento, meios de acesso à plataforma). Pairava acima da questão do ensino remoto o medo da contaminação, a preocupação com a própria segurança e com a dos colegas (ter de voltar a qualquer momento, por exemplo) e ainda com o bem-estar dos alunos e dos colegas. Eu não queria tratar de conteúdo, só pensava em conversar com os discentes, mas na prática foi quase impossível. Superado o impacto inicial, tenho um pouco mais de contato com alguns alunos. Na rede pública estadual do Rio de Janeiro, o acesso às atividades pelos alunos fica em torno de 50%. Na rede pública municipal de Cabo Frio (RJ), infelizmente, no máximo 10% dos alunos têm frequentado nosso encontro semanal com duração de 2 horas.

Andréa Rodrigues – **Boaventura dos Santos, no livro A cruel pedagogia do vírus¹⁵, afirma que a quarentena expôs ainda mais as desigualdades sociais. Como você vê essa desigualdade na educação em tempos de pandemia?**

Salah Tigourdi – Efetivamente, a pandemia expôs as injustiças sociais no nível do ensino-aprendizagem. No Marrocos, sendo eu professor do meio rural, meus alunos, pertencentes a famílias pobres, perderam, em sua maioria, o contato comigo. No começo, a diminuição de visualizações nas lives que eu realizei pelo Facebook eram causadas, seja pela falta de instrumentos de conexão (telefone, tablet, computador...), seja pela impossibilidade de ter uma conexão, essa estando disponível ou por 4G ou por uma ligação via cabo. Essa constatação foi cruel! Utilizar o recurso do Whatsapp foi indispensável, pois os alunos esgotavam seus créditos na visualização dos vídeos. Consequentemente, a fim de atenuar essa situação, as fotografias e as gravações em áudio foram utilizadas. Por outro lado, os alunos das escolas privadas continuavam a seguir seus estudos, porque tinham os

¹⁵ SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. E-book.

meios para isso. É verdade que o Estado havia pensado em fornecer uma plataforma para aulas virtuais. Entretanto, os alunos não tinham nem o conhecimento em informática nem os meios para participar desse tipo de aprendizagem. Além disso, os professores nunca tiveram formação para isso.

Marc Rollin – De acordo com a experiência descrita na resposta à pergunta anterior, os alunos dos meios populares foram os mais prejudicados, tanto porque ao mesmo tempo em que estavam bem menos equipados do ponto de vista material tinham menos ferramentas no plano pedagógico mas também porque eles foram os menos apoiados por duas razões: seja porque os pais se sentiram sem condições de apoiá-los nas tarefas, seja porque os pais não estavam em teletrabalho e deviam continuar saindo para trabalhar, deixando seus filhos sozinhos diante dos conteúdos ensinados.

São também esses alunos que têm menos autonomia sobre o plano do trabalho (ver acima). Para os que viviam no campo, a dificuldade às vezes foi acentuada pelo acesso desigual à internet na região, mesmo que não seja possível afirmar isso para todas as regiões rurais¹⁶. Pierre Périer¹⁷ resumiu a situação da seguinte maneira:

As famílias populares vivem sempre em espaços reduzidos, com a dificuldade de dedicar tempo para o trabalho com as crianças, com empregos precários e sem ferramentas ou sem o domínio das ferramentas para as aprendizagens. As desigualdades se juntam umas às outras. Não se transfere apenas a essas famílias os deveres a fazer mas toda a responsabilidade pelas aprendizagens. Social impensado e catalisador de desigualdades: eis os dois traços dominantes da situação de confinamento.

Outro elemento: alguns pais acentuaram a distância entre aqueles que não estavam satisfeitos com a « continuidade pedagógica » e a complementaram de diversos modos (aulas ou ajudas suplementares) e aqueles que se satisfizeram com ela.

Tudo isso se confirmou desde setembro¹⁸, data da retomada das aulas presenciais: os alunos que mais “desistiram” durante o confinamento do ano letivo anterior são muitas vezes os que vêm das camadas populares da sociedade e lutam para uma readaptação ao ensino e aos códigos escolares.

Com efeito, estar na escola não significa apenas estudar mas também se adequar às normas (que são uma condição e um objetivo) que nós podemos resumir

¹⁶ De acordo com o governo francês, em seu site « quase metade dos franceses não tem acesso a uma conexão de alto desempenho ». Disponível em: <https://www.gouvernement.fr/accelerer-encore-la-couverture-en-tres-haut-debit-des-territoires-ruraux>. Acesso em: 29 dez. 2020.

¹⁷ Pierre Périer, « Dans le silence de l'École, la montée des inégalités », artigo do *Café pédagogique* (30 mars 2020). Disponível em: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/30032020Article637211503666747207.aspx>. Acesso em: 29 dez. 2020.

¹⁸ Os anos escolares, na França, vão do começo de setembro ao começo de julho.

como as que fazem referência ao comportamento socialmente apropriado (em sala, com os colegas, dirigido aos adultos...) e as que remetem a uma postura adaptada e eficaz diante do trabalho escolar. Ora, o contexto de ensino-aprendizagem em sala não é aquele da casa onde os alunos passaram várias semanas, se desconectando dos códigos e das normas sociais específicas da escola. Em outras palavras, as competências sociais, inscritas numa base comum (um dos referenciais dos professores), tornaram-se, nessa retomada das aulas, um objetivo central em relação a certos alunos.

João Gabriel de V. Nascimento – *Infelizmente, a desigualdade se acentuou bastante nesse período de pandemia, pois não adianta desenvolver ou incentivar o uso de ambientes virtuais se o acesso não é oportunizado. Muitos alunos não tiveram contato com as plataformas digitais por falta de recursos disponíveis para compra de computador ou celular e até mesmo o sinal de internet banda larga. O governo também não ofereceu nenhum recurso tecnológico e somente deixou os alunos optarem por retirar o material na forma impressa. Diante desse quadro, é possível compreender que o ensino remoto não alcançou a maioria dos alunos e aumentou ainda mais as desigualdades na educação.*

Raquel Danielli Mota – *Por fazer parte do corpo docente tanto da rede pública de ensino quanto da rede privada, pude observar na prática como, durante a pandemia, a dimensão das desigualdades sociais ficou mais exposta – desigualdade que todos nós já conhecíamos mas que, presencialmente, trabalhávamos para contornar. Enquanto nas escolas particulares nas quais leciono tínhamos aulas síncronas, alunos/as conectados, fazendo uso com tranquilidade das ferramentas tecnológicas que não só auxiliam no processo de ensino e aprendizagem como também nos aproximam, mesmo que virtualmente, praticamente não tive contato com os/as alunos/as da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Muitos dos alunos da escola pública onde leciono sequer possuem computador, a maioria precisa usar o celular para conseguir realizar as atividades. O acesso à internet é restrito, o pacote de dados que possuem não dá conta das demandas do ensino remoto e, segundo relatos dos/as poucos/as alunos/as com quem pude ter contato, mesmo que tenham condições econômicas para contratar pacotes de internet residencial, são impedidos, pois, como acontece em muitos bairros do município de São Gonçalo, as empresas se recusam a prestar o serviço por conta da violência. Assim, com perdas e ganhos, as aulas na rede privada aconteceram. Na rede pública, a troca de experiências com os/as alunos/as praticamente ficou lá nos primeiros meses do ano letivo, os rostos, as vozes ficaram na memória de um ano para nós interrompido.*

Marcos André de O. Moraes – Ficou escancarada para mim a desigualdade social brasileira nesse contexto pandêmico, uma condição que atinge não só alunos mas também docentes. Dizer que todos os alunos estão conectados, pois têm celulares, é generalizar de maneira fria e cruel a real situação dos agentes envolvidos no contexto educacional. Sei de alunos, por exemplo, que dependiam do aparelho dos responsáveis para a tentativa de acesso às plataformas. Além disso, havia aqueles que não dispunham de um pacote de dados suficiente para a alta demanda de materiais que eram disponibilizados diariamente. Por outro lado, também ficou patente que muitos profissionais da educação precisaram comprar computadores e aumentar o acesso à internet a fim de que conseguissem trabalhar.

Andréa Rodrigues – **Você considera que de um modo geral os professores da Educação Básica estão sendo mais cobrados em comparação ao trabalho presencial realizado nos anos anteriores?**

Maria das Graças da S. Cêia – Creio que o fato de as atribuições se darem de forma diferente gera a impressão de haver muito mais trabalho. Temos muito mais reuniões, é verdade, e dúvidas, além da constatação de que o ensino remoto é ainda mais excludente, provocando frustração. Nas escolas em que atuo o apoio e a compreensão da equipe diretiva são constantes. O mesmo não posso dizer das Secretarias de Educação, principalmente a municipal. Decisões postergadas, responsabilidades não assumidas, falta de transparência.

João Gabriel de V. Nascimento – Sim, porque, além de postar os materiais na plataforma digital, é preciso acompanhar os alunos individualmente e, na maioria das vezes, incentivá-los semanalmente a cumprirem as atividades, cobrar a devolução de trabalhos e avaliações. É preciso ficar disponível para atender e tirar dúvidas dos alunos fora do horário das aulas; disponibilizar também o número de telefone e as redes sociais como uma forma alternativa de comunicação, interação e entrega das atividades. No modo presencial, o trabalho docente era desenvolvido e se limitava aos horários estabelecidos na grade curricular.

Katiuscia Lucas Severino – Não sei se a palavra seria “cobrado”, exatamente. Porque as cobranças são fluxos naturais de uma organização de trabalho, pelo menos no sentido do cobrado que me vem aqui na mente e que eu naturalizei aqui. O que ocorre com as regulamentações das gestões me parece que ganha um outro caminho e que vem pautado na ideia de que “se o professor está em casa, está desocupado e pode me atender a hora que for”. Recebo documentos, solicitações, exigências e cumprimentos de prazos instantâneos a qualquer hora e dia. Literalmente, estamos sendo obrigados a assumir múltiplas funções que extrapolam o limite e o respeito às nossas cargas horárias. E não digo do modo como foi organizada a forma de atendimento ao aluno, mas a ideia de que você pode receber

uma solicitação a qualquer momento (em vários momentos) e tem que atendê-la prontamente na mesma lógica de conexão que se estabeleceu. Nós nos tornamos a própria rede de dados, conectados 24 horas. E a problemática se acentua com as determinações díspares de decisões que surgem sem o menor aviso prévio e diálogo. Ou seja, em geral não estamos a par de como são pensados os rumos do ano letivo e eles nos chegam como uma bomba, repleta de inúmeras questões sobre as quais não tivemos a mínima consulta, com materiais prontos, trazendo atividades a serem aplicadas – e que serão corrigidas por nós. Tudo isso faz com que estejamos perdendo, em muitos casos, a nossa autoria docente. Nós também estamos cansados de estar longe da escola, não faz nenhum sentido esse movimento à distância, não queremos mais. Infelizmente, a situação desenhada é a do distanciamento... Acredito que minimamente poderíamos estar pensando nos rumos de 2021, mas me parece que o desenho será o mesmo: cobranças, culpabilizações e documentos sobre educação vazios de sentido, apenas cheios de burocracia e satisfação social.

Andréa Rodrigues – Como você considera que o trabalho do professor está sendo significado nesses tempos de pandemia? Poderíamos afirmar que há somente críticas? Conseguimos vislumbrar reconhecimentos?

Marcos André de O. Moraes – *Creio que a sociedade brasileira pode perceber, ainda que de maneira superficial, a importância do trabalho docente. Isso chega a ser cômico, uma vez que muitos pais não estão suportando o aumento de sua participação na educação escolar de seus filhos e filhas. Por outro lado, como o trabalho do professor não está mais circunscrito apenas ao ambiente da sala de aula, percebo um aumento das críticas a algumas propostas pedagógicas. Creio que isso aconteça, porquanto, neste momento, pais e mães estão mais atentos às aulas, que invadem o espaço doméstico, fazendo inclusive intervenções durante o processo.*

Salah Tigourdi – *Certamente a direção responsável pela educação e ensino (MEN) no Marrocos valorizou o trabalho dos professores: foram enviados comunicados internos de reconhecimento e incentivo. Contudo, o verdadeiro reconhecimento vinha dos alunos e de seus pais. A pandemia coroou os médicos, os agentes de segurança e os professores. Estes últimos, a quem foi atribuído o sucesso do ano escolar 2019-2020, continuam a se adaptar às novas pedagogias. Sem formação a respeito do ensino virtual, ou à distância, eles continuam inovando e criando para atender às necessidades de seus aprendizes. O reconhecimento, tanto moral, quanto material, deve ser objeto de discussão e de consulta, para incentivar e motivar os professores a se dedicar ainda mais!*

Gleice Coelho G. da Silva – *Considero que o trabalho do professor foi, de certa forma, reconhecido como fundamental. Houve um consenso, a meu ver, sobre a importância das aulas presenciais e da figura do professor. Nesse sentido, acho que houve reconhecimento em perceber que o professor, como elo importante no processo ensino-aprendizagem, tem um papel para além da transmissão de conteúdo, que é o de auxiliar o aluno a enfrentar desafios e estimular a superar dificuldades. Ter um professor presente na pandemia, em diálogo constante com seus alunos, significou, a meu entender, que “a escola” não o abandonou. Consigo vislumbrar reconhecimento do trabalho de escuta, de atenção, preocupação, que foi mais importante do que o currículo nesse momento.*

Maria das Graças da S. Cêia – *Entendo que a valorização nos chega das mesmas pessoas ou setores que antes já reconheciam nosso trabalho. As redes sociais e a mídia veicularam textos jornalísticos, de opinião ou artísticos de homenagem aos professores. Mas todos que defendem ou não o retorno às aulas presenciais raramente mencionam os riscos para os docentes. A preocupação gira em torno dos alunos apenas.*

Andréa Rodrigues – ***Considerando que experiências novas costumam trazer novos aprendizados, qual seria o principal aprendizado que você destacaria como professor na sua experiência com o ensino remoto?***

Gleice Coelho G. da Silva – *Destacaria como principal aprendizado o reconhecimento de que nós, professores e alunos, devemos nos inserir no mundo da tecnologia. Não é possível mais ignorar que precisamos nos atualizar nesse sentido, usar mais os recursos tecnológicos a nosso favor (como jogos e aulas on-line) e ensinar também os alunos a usar ferramentas fora de seu dia a dia, como e-mail, apresentação em Power point e até mesmo Word.*

Katiuscia Lucas Severino – *Como acredito que aprendizado nós colhemos (ou deveríamos colher) de todas as experiências, fica para mim que é preciso ainda um longo caminho para se pensar em ensino remoto, principalmente na Educação Básica. Da perspectiva de educação que tenho desenhado, libertadora, antirracista, plural, inclusiva, afirmo que os caminhos são ainda mais difíceis, porque mesmo não sendo de hoje essa discussão é tampouco natural, ainda que o Movimento Negro e muitos especialistas da Pedagogia tenham lutado e escrito sobre esses rumos, ele não é consensualmente visto na escola “física” quiçá num modelo on-line, com muitos deslizamentos a serem analisados. Em se tratando de acesso é preciso implementar políticas públicas na escola para garantir que possamos assumir novas tecnologias em nossas aulas e começar a tecer uma construção de educação com uso de tecnologias já que isso não ocorre ainda. E por fim, a pandemia não trouxe nenhuma miséria; expôs séculos de abandono a nós, camadas menos favorecidas,*

e a escola é um dos instrumentos estatais que reproduzem o descaso, lamentavelmente, ela é abandonada e endossa a naturalização do abandono. O que fica de aprendizado deve ser que precisamos mais que nunca lutar por uma educação outra, com outro olhar, com outros sentidos.

Andréa Rodrigues – Que cenário você imagina ou já vivencia num retorno presencial “pós”-pandemia?

Katiuscia Lucas Severino – Acredito que nós sonhamos incansável e insistentemente com a vacina. Ela se tornou nossa esperança mais urgente. No início eu ficava mais pessimista com o retorno, imaginando mil problemas, mas eu ainda estava com o fio da minha profissão em mim, tinha força para desenhar a escola na minha cabeça. Porém o tempo foi passando...

E com toda sinceridade, eu depois disso só imagino poder voltar, retornar, abraçar minhas crianças (minhas alunas e alunos), sentar em roda e contar umas histórias de riso largo, chorar se for preciso e continuar... eu preciso do chão da escola para me nutrir como professora novamente, eu estou muito carente de viver a educação... o restante a gente reconstrói, reinventa... isso eu aprendi com os meus ancestrais.

Marcos André de O. Moraes – Infelizmente não creio que o cenário será dos melhores, pois a escola é um reflexo da sociedade. No Brasil, as autoridades continuam em sua atitude negacionista, irresponsável e omissa. As ruas estão cheias de pessoas sem máscara. Os bares estão lotados. Personalidades dão festas para centenas de convidados. Os meios de transporte continuam carregando pessoas amontoadas. Logo, será difícil convencer nossos alunos de que, na escola, devem proceder diferentemente.

Marc Rollin – Desde a retomada das aulas presenciais em setembro, é necessário de agora em diante adaptar os conteúdos das aulas e as práticas aos alunos que saem do ano precedente com um nível muito diversificado, que seguiram mais ou menos o conjunto das aulas, que se distanciaram mais ou menos da escola, de suas regras e seus códigos, e que foram confrontados a partir daí a outras restrições: o uso permanente de máscaras, lavagem regular das mãos, distanciamento físico, retorno a aulas mais “dialogadas”, menos projetos e saídas, etc.

No caso que nos ocupa, a saber o ensino de uma língua estrangeira, trata-se então de retomar o caminho da produção oral (em continuidade e em interação), do trabalho em grupo em sala, da fonologia e da pronúncia (antes relegadas a um segundo plano durante o confinamento, hoje sendo trabalhada por trás de uma máscara), da memorização regular, etc.

O desafio consiste, principalmente, em inserir novamente todos os alunos em suas aprendizagens, tentando preencher as “lacunas” do ano passado e avançar no programa do ano em curso, sem que os programas tenham sido adaptados. Ou como o professor se descobre fazendo o papel de equilibrista na corda bamba...

Sobre os entrevistados

Gleice Coelho Gomes da Silva

Possui Mestrado em Letras pela FFP-UERJ (Campus São Gonçalo) e graduação em Letras Português-Literaturas pela UERJ (Campus Maracanã). Desde 2005, é professora II da Rede Municipal de Educação de Niterói – RJ (FME – Fundação Municipal de Educação). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na FFP-UERJ.

João Gabriel de Vasconcelos Nascimento

Mestrando em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense, com Especialização em Leitura e Produção de Textos pela mesma universidade. Atualmente, é professor regente de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental II - da Prefeitura Municipal de Araruama (RJ). Membro também do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na FFP-UERJ.

Katiuscia Lucas Severino

Atualmente é mestranda do programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especializada em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá e graduada em Letras pelas Faculdades Integradas Simonsen. Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino dos municípios de Queimados e Itaguaí há 9 anos. Integra o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na FFP-UERJ. É Mulher de terreiro, na luta antirracista e pela descolonização dos saberes.

Marc Rollin

Doutorando em Ciências da Linguagem na Universidade Paul Valéry, em Montpellier, França. Professor diplomado do ensino secundário em língua espanhola, literatura e civilização, possui Mestrado em Sociodidática, Contatos de Idiomas e Culturas; ensina o espanhol no Collège G. Clemenceau, em Lyon, França, no ciclo 4 (ciclo de aprofundamento que abrange o 7º, o 8º e o 9º ano) e na seção de língua e cultura espanhola.

Marcos André de Oliveira Moraes

Mestre em Letras pela FFP-UERJ (Campus São Gonçalo), Especialização em Latim e Graduação em Letras pela UERJ (Campus Maracanã). Desde 2006, é professor I da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ) e da Secretaria Municipal de Educação de Maricá (RJ). Ex-professor da rede pública de ensino estadual - RJ, atuou também como professor de língua portuguesa para estrangeiros. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na FFP-UERJ.

Marcia Prime

Trabalha como professora de apoio à inclusão em Aberdeenshire Council, Aberdeen, Escócia. Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1995), Pós-graduada em Práticas Inclusivas em Educação pela Universidade de Aberdeen (2009), Pós-graduada em Ensino e Aprendizagem no Contexto de Escolas Primárias pela Universidade de Aberdeen (2017), Pós-graduada em Liderança em Contextos Profissionais (Universidade de Aberdeen, em andamento 2020/2021).

Maria das Graças da Silva Cêia

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialização em Ensino de Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Fluminense. Graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Língua Portuguesa na rede estadual do Rio de Janeiro, no Ensino Médio, e na rede municipal de Cabo Frio (RJ), no Ensino Fundamental II. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na FFP-UERJ.

Monique Souza Santos

Atualmente, cursa o Mestrado Profissional em Letras na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui Graduação em Letras pela mesma Universidade, com Especialização em Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa: Portugal e África pela Universidade Federal Fluminense. Desde 2007, é professora de língua portuguesa - Ensino Médio pela Secretaria Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC) e, desde 2015, é professora de língua portuguesa – Ensino Fundamental II – da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (SME). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na FFP-UERJ.

Raquel Danielli Mota

É professora da rede estadual do Rio de Janeiro de educação desde 2007, SEEDUC, ministrando aulas de língua portuguesa, língua inglesa e literatura. Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Membro do grupo de pesquisa NELID – Núcleo de Estudos em Língua e Discurso, da FFP-UERJ.

Salah Tigourdi

Iniciou seu doutorado em 2016 na faculdade Ciências da Educação anexadas à Universidade Mohammed V em Rabat. Professor primário desde 2002, professor de francês como segunda língua na Aljahid High School, afiliado ao diretor provincial de Safi em Marrocos e professor de francês como língua estrangeira na Alliance Française de Safi.

Sobre a entrevistadora**Andréa Rodrigues**

Doutora em Letras pela PUC-Rio (2001), com estágio de Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (França, 1997) e Pós-Doutorado no Programa de PósGraduação em Memória Social da UNIRIO (2013). Fez Mestrado em Linguística (UFRJ, 1993) e Graduação em Letras (UFF, 1987). Professora Associada do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), onde ministra aulas na Graduação em Letras, no Programa de PósGraduação em Letras e Linguística (PPLIN) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID), na mesma instituição.

Obs. As respostas dos professores Marc Rollin (França) e Salah Tigourdi (Marrocos) na versão original estão disponíveis nas páginas seguintes.

RÉPONSES DE MARC ROLLIN

Enseignement des langues à distance lors du confinement en France: artisanat et/ou funambulisme?

**Témoignage de Marc Rollin, enseignant d'espagnol au collège¹⁹ public²⁰ G.
Clemenceau de Lyon²¹.**

Andréa Rodrigues – Quelle a été votre expérience en tant qu'enseignant dans cette pandémie? Qu'est-ce qui a changé du début à nos jours?

Marc Rollin – En France, le confinement (mars à mai 2020), lié à la crise du coronavirus, a entraîné un recours forcé aux outils numériques en matière d'éducation qui a renvoyé les élèves et les familles à une forme de "solitude" (le collectif est d'habitude la norme à l'école "ordinaire": camarades, travaux de groupes, questions à l'enseignant...) et qui a aussi mis à l'épreuve leurs capacités d'adaptation et d'autonomie²². Dans l'éducation nationale, la mise en place a été très rapide, puisqu'il a fallu, en quelques jours à peine, proposer une solution de « continuité pédagogique » (expression du ministère de l'éducation nationale) à tous les élèves français, de la maternelle à l'université. Selon le Ministère²³, dans le second degré, celle-ci était:

destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...) et d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent. Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement.

¹⁹ Le collège accueille sans examen de passage tous les élèves à la fin de l'école primaire. Il permet de scolariser tous les élèves dans un cadre unique. La fourchette d'âge est, généralement, de 11-12 ans à 14-15 ans. La scolarité au collège comporte quatre années: la 6e, la 5e, la 4e et la 3e. Par extension, « collège » est le nom de l'établissement où se fait cet enseignement.

²⁰ Le système éducatif en France est centralisé et piloté par le ministère de l'Éducation nationale. La scolarité est obligatoire de 3 à 18 ans. En France, le service public d'enseignement qui est majoritaire (85% environ, d'après les chiffres du Ministère) coexiste avec des établissements privés, soit « sous contrat » (soumis au contrôle de l'État, ils bénéficient de son aide), soit « hors contrat » (enseignement marginal en France). Les enseignants, recrutés dans le cadre de concours nationaux, sont fonctionnaires d'État. [consulté le 29/12/20]

²¹ Lyon est une commune française située dans le sud-est de la France, au confluent du Rhône et de la Saône.

²² Au centre du système éducatif, nous entendons ici la notion d'« autonomie » au sens de capacité des élèves à travailler seuls ou sans aide mais aussi à la réalisation de soi.

²³ Vademecum continuité pédagogique (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 20/03/2020, p. 11). [consulté le 29/12/20]

Mais les problèmes matériels ont été nombreux et ont vite surgi: un seul ordinateur pour toute la famille pour les uns, une connexion Internet de mauvaise qualité pour les autres, le travail sur le petit écran du téléphone portable pour beaucoup, etc. Il va de soi que ces problèmes ont été plus ou moins nombreux selon l'équipement des familles et les usages qu'elles font des différents outils numériques²⁴.

À ces difficultés se sont ajoutés des problèmes pédagogiques majeurs: des parents ont essayé de faire cours à la place des enseignants ou ont essayé d'expliquer les leçons de différentes matières (voyant très vite les limites de la chose) et les élèves ont montré des appétences différentes face à cette nouvelle façon d'étudier. Surtout, ils n'avaient et n'ont pas la même autonomie soit dans l'usage des outils numériques (savoir surfer sur Youtube ou utiliser un réseau social, ce n'est pas savoir manier le traitement de texte, déposer des vidéos, des images ou des documents dans différents formats), soit dans le travail: certains élèves n'ont pas su "jongler" entre les cours, les exercices, les visios, les travaux à rendre, etc., ou se contraindre à un rythme de travail proche de celui de la classe "réelle", habituelle, en présentiel.

Deux enquêtes de la DEPP donnent des indications chiffrées. Une première indique que les élèves ont été « peu nombreux à déclarer avoir été en difficulté pour travailler en autonomie (15 % l'ont souvent ou très souvent été), mais près de deux élèves sur cinq indiquent avoir manqué de motivation souvent ou très souvent » et que les élèves ont considéré les difficultés informatiques « épisodiques (41 %) plutôt que récurrentes (25 %) »²⁵. Une seconde précise que « l'investissement scolaire » a été « essentiellement différencié selon [le] niveau scolaire » des élèves et « les filles, et les élèves de milieux très favorisés, ont également travaillé davantage. »²⁶

Pour couronner le tout, cette double fracture pédagogique (autour de l'autonomie et du travail personnel) et numérique (forme d'« illectronisme » pour reprendre un néologisme à la mode²⁷) s'est vue aggravée par un manque de formation et d'équipement des enseignants²⁸ qui se sont retrouvés seuls devant leurs écrans à essayer de "faire au mieux". Ils ont aussi découvert une sorte de "mille-feuille" numérique: « ma classe à la maison », opérateur du ministère, espaces numériques de travail qui dépendent de différentes collectivités territoriales

²⁴ Le Baromètre du numérique 2019 indique que le niveau de revenu n'explique que partiellement les différences d'équipement au sein de la population. Il faut y rajouter d'autres facteurs comme l'âge, le sexe, le niveau de diplôme, le statut professionnel. [consulté le 29/12/20]

²⁵ Voir la note d'information n°20.26 de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) (Barhoumi et al., juillet 2020, p. 3). [consulté le 29/12/20]

²⁶ Voir la note d'information n°20.42 de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) (Meriam Barhoumi, novembre 2020, p. 1). [consulté le 29/12/20]

²⁷ Selon l'étude n°1780 de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques), 17% des Français étaient concernés en 2019. [consulté le 29/12/20]

²⁸ Voir l'enquête de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire) auprès de près de 4000 personnes qui fait connaître les attentes des personnels de l'éducation nationale sur le numérique. [consulté le 29/12/20]

(départements, métropoles, régions), plateformes ou logiciels privés (Pronote, Zoom...), etc.

Ils se sont donc souvent transformés en formateurs au numérique ou en informatique malgré eux, passant des heures incalculables à appeler les élèves ou à répondre à leurs courriels pour rassurer, expliquer, demander le travail... à la charge de travail habituelle de préparation de cours et de correction de copies (charge augmentée du fait de l'inventivité dont il a fallu faire preuve en un temps record), ils ont dû se rajouter tout ce travail d'accompagnement des élèves... et des parents qui craquaient parfois, légitimement. Ils ont aussi vu la frontière entre vie privée et vie professionnelle diminuer. Dit autrement, à l'enseignement avec le numérique, les enseignants se sont également retrouvés à enseigner le numérique, en faisant sortir certains élèves d'une utilisation récréative ou ludique des outils numériques pour aller vers des usages pédagogiques.

En ce qui concerne les cours, les enseignants se sont retrouvés seuls à devoir choisir et/ou articuler révisions, approfondissement de sujets ou introduction de nouvelles notions, les consignes des inspecteurs des différentes disciplines étant souvent trop sommaires, trop directives ou trop éloignées de la réalité de la situation pour qu'elles servent concrètement à quelque chose²⁹. Jamais les enseignants n'auront été à ce point des artisans: poussés à reprendre leur travail, à le questionner, à l'adapter face aux contraintes, ils n'ont cependant pas toujours eu le temps ni les moyens nécessaires pour le peaufiner, dans la période traversée, face à ce qu'on pourrait nommer une "hystérie numérique collective" qui a pris toute la communauté éducative, sommée de (re)mettre les élèves au travail.

Autrement dit, le confinement a révélé que les conditions n'étaient pas réunies pour un réel enseignement à distance en France.

Andréa Rodrigues – Boaventura dos Santos, dans le livre *La cruelle pédagogie du virus*³⁰, déclare que la quarantaine a révélé encore plus d'inégalités sociales. Comment voyez-vous cette inégalité dans l'éducation en période de pandémie?

Marc Rollin – Dans l'expérience décrite dans la réponse à la question précédente, ce sont les élèves des milieux populaires qui ont été les plus fragilisés, à

²⁹ A titre d'exemple, les inspecteurs de langue de l'académie de Lyon ont invité les enseignants à mettre en place une interaction orale par smartphone, c'est-à-dire en appelant, un par un, les élèves ! (lettre électronique n°3 des IPR de langues de Lyon, 14/04/20). Cela montre une totale méconnaissance du terrain: les enseignants n'ont généralement pas le numéro personnel de leurs élèves, d'autant qu'au collège, les téléphones ne peuvent pas être utilisés (ils sont censés être coupés et mis dans le sac des élèves). Surtout, peu d'élèves de collège sont capables de soutenir une conversation téléphonique, même si celle-ci est préparée en amont. Cela est totalement contradictoire enfin avec les niveaux A1 et A2 du CECRL qui est censé être le niveau de référence pour les élèves en LV2 (langue vivante 2). Enfin, combien d'heures cela représenterait-il ne serait-ce que d'échanger 5 minutes avec 150 à 200 élèves?

³⁰ SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. E-book.

la fois parce qu'ils ont été moins bien équipés sur le plan matériel et/ou outillés sur le plan pédagogique mais aussi parce qu'ils ont été moins aidés pour deux raisons: soit les parents se sont sentis démunis face à la tâche, soit ils n'étaient pas en télétravail et devaient continuer à aller travailler à l'extérieur, laissant les enfants seuls face aux savoirs enseignés.

Ce sont aussi souvent ces élèves qui ont le moins d'autonomie sur le plan du travail (cf. *supra*). S'ils vivaient à la campagne, la difficulté s'est parfois trouvée accentuée du fait de l'inégal accès à Internet sur le territoire, même si ce n'est pas vrai de tous les endroits ruraux³¹.

Pierre Péri³² a résumé les choses de la manière suivante:

Les familles populaires vivent souvent dans des espaces réduits, avec la difficulté à dégager du temps pour le travail des enfants, avec des emplois précaires et sans les outils ou la maîtrise des outils pour les apprentissages. Les inégalités s'ajoutent les unes aux autres. On ne transfère pas seulement à ces familles les devoirs à faire mais toute la responsabilité des apprentissages. Impensé social et catalyseur d'inégalités: voilà les deux traits dominants de la situation de confinement.

Autre élément: certains parents ont accentué les écarts entre ceux qui ne se sont pas contentés de « la continuité pédagogique » et l'ont complétée par divers moyens (cours ou aides supplémentaires) et ceux qui s'en sont satisfaits.

Tout cela est confirmé depuis septembre³³, date de la reprise des cours en présentiel: les élèves qui ont « décroché » le plus pendant le confinement de l'année scolaire précédente sont souvent issus des couches populaires et peinent à renouer avec les apprentissages et les codes scolaires.

En effet, être à l'école ne signifie pas qu'étudier mais aussi se conformer à des normes (qui en sont une condition et un objectif) que nous pouvons résumer à celles qui font référence au comportement socialement approprié (en classe, avec les camarades, envers les adultes...) et à celles qui renvoient à une posture adaptée et efficace face au travail scolaire. Or, le contexte d'enseignement-apprentissage en classe n'est pas celui de la maison où les élèves ont passé plusieurs semaines, les déconnectant des codes et normes sociaux spécifiques de l'école. En d'autres termes, les compétences sociales, inscrites dans le socle commun (un des référentiels des enseignants), deviennent, en cette reprise, un objectif central avec certains élèves.

Andréa Rodrigues – Quel scénario imaginez-vous ou vivez-vous déjà lors d'un retour en personne « post » pandémie?

³¹ D'après le gouvernement français, sur son site, « près de la moitié des Français n'ont pas accès à une connexion performante ». [consulté le 29/12/20]

³² Pierre Péri, « Dans le silence de l'École, la montée des inégalités », article du Café pédagogique (30/03/20). [consulté le 29/12/20]

³³ Les années scolaires, en France, vont de début septembre à début juillet.

Marc Rollin – *Depuis la reprise en présentiel en septembre, il faut désormais adapter les contenus de cours et les pratiques à des élèves qui sortent de l'année précédente avec un niveau très hétérogène, qui ont plus ou moins suivi l'ensemble des cours, qui se sont plus ou moins éloignés de l'école, de ses règles et de ses codes, et qui sont désormais confrontés à d'autres contraintes: masques en permanence, lavage régulier des mains, distanciation physique, retour à des cours plus "dialogués", moins de projets et de sorties, etc.*

Dans le cas qui nous occupe, à savoir l'enseignement d'une langue étrangère, il s'agit donc de reprendre le chemin de la production orale (en continu et en interaction), du travail en groupe-classe, de la phonologie et de la prononciation (hier relayées à un second plan pendant le confinement, aujourd'hui se travaillant derrière un masque), de la mémorisation régulière, etc.

Le défi consiste, en somme, à faire à nouveau entrer tous les élèves dans les apprentissages, en essayant de combler les "trous" de l'an dernier et d'avancer sur le programme de l'année en cours, les programmes n'ayant pas été aménagés. Ou comment l'enseignant se retrouve à faire le funambule...

L'interviewé

Marc Rollin

Doctorant en Sciences du Langage à l'Université Paul Valéry de Montpellier, France. Enseignant certifié en langue, littérature et civilisation espagnoles et titulaire d'un Master de Sociodidactique, Contacts des Langues et des Cultures, il enseigne l'espagnol dans un collège de Lyon, en France, au cycle 4 (cycle des approfondissements qui recouvre les classes de 5^e, 4^e et 3^e) et en section de langue et culture espagnoles.

RÉPONSES DE SALAH TIGOURDI

Andréa Rodrigues – Quelle a été votre expérience en tant qu'enseignant dans cette pandémie? Qu'est-ce qui a changé du début à nos jours?

Salah Tigourdi – Au Maroc, pendant le confinement, la réalité pédagogique a changé. Le télétravail a pris le dessus, chose qui n'est pas vraiment évidente. Ni moi ni mes élèves étions accoutumés à ce genre d'enseignement-apprentissage. Le 16 mars 2020, l'Etat a déclaré confinement total. Le contact avec mes apprenants est perdu. Enseignant de FLE, après deux semaines, j'ai repris contact grâce à des contacts-élèves avec qui j'avais déjà eu des amitiés virtuelles sur facebook. J'ai lancé l'information: on reprend avec des cours en lignes sur ma page facebook (des lives). En revanche, le nombre de vues se dégradait jour après jour. Sachant que mes élèves seraient amenés à des examens certificatifs à la fin de l'année, j'ai pensé à un autre moyen pour reprendre contact. Des élèves ont proposé de travailler sur whatssap. C'est là où j'ai eu l'idée de convertir mes supports, mes outils didactiques. Des semaines après, la direction m'avait convoqué pour la réalisation de cours en capsule vidéo qui seraient diffusées sur les chaines de la télévision nationale, et ce parallèlement avec le travail individuel avec mes apprenants. On a réussi à finir le programme!

Andréa Rodrigues – Boaventura dos Santos, dans le livre La cruelle pédagogie du virus³⁴, déclare que la quarantaine a révélé encore plus d'inégalités sociales. Comment voyez-vous cette inégalité dans l'éducation en période de pandémie?

Salah Tigourdi – Effectivement, la pandémie a dévoilé les injustices sociales sur le plan enseignement-apprentissage. Etant professeur du milieu rural, mes élèves, issus de familles pauvres, ont majoritairement perdu contact avec moi. D'abord, le nombre de vue qui se dégradait dans les premiers lives que je réalisais sur facebook avait pour cause, sinon le manque d'outil de connexion (téléphone, tablette, ordinateur,...) du moins, l'impuissance d'avoir une connexion, celle-ci étant disponible soit avec du solde 4G ou avec une liaison par câble. Ce constat fut cruel! le recours à whatssap fut indispensable, car les élèves craignaient le solde épuisé à cause du visionnage de vidéos. Par conséquent, afin de remédier à cela, les photos et les enregistrements audio ont été utilisés. Par contre, les élèves des écoles privés continuaient à poursuivre leurs études, car, avaient les moyens. C'est vrai que l'Etat avait pensé à fournir une plate-forme de classes virtuelles. Néanmoins, les élèves ni les connaissances informatiques ni les moyens pour procéder à ce genre d'apprentissage. En plus, les professeurs, n'y ont jamais eu de formation.

³⁴ SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. E-book.

Andréa Rodrigues – Comment pensez-vous que le travail de l'enseignant est valorisé en ces temps de pandémie? Peut-on dire qu'il n'y a que des critiques? Pouvons-nous avoir un aperçu des reconnaissances?

Salah Tigourdi – Certes la direction responsable de l'éducation et de l'enseignement (MEN) au Maroc a valorisé le travail des enseignants: des communiqués internes de presse de reconnaissance et d'encouragement. Toutefois, la vraie reconnaissance était celle reçue des élèves et des parents d'élèves. La pandémie a couronné les médecins, les agents de sécurité et les professeurs. Ces derniers, à qui on a attribué la réussite de l'année scolaire 2019-2020, continuent à s'adapter avec les nouvelles pédagogies. Sans formation sur l'enseignement numérique, ou à distance, ils continuent d'innover et de créer pour subvenir aux besoins de leurs apprenants. La reconnaissance, tantôt morale, tantôt matérielle, devrait faire objet de discussion et de concertation. Afin d'encourager et motiver les enseignants à donner plus!

L'interviewé

Salah Tigourdi

A commencé son doctorat en 2016 au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Mohammed V à Rabat-Maroc. Professeur de primaire depuis 2002, de français langue seconde au lycée d'Aljahid affilié à la Direction Provinciale de Safi au Maroc et enseignant vacataire de français langue étrangère à l'Alliance Française de Safi.