

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: Ensino, aprendizagem e formação de professores**

**“NÃO TEM SENTIDO UMA ESCOLA SEM ALUNOS”:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE ESPAÇOS  
ESCOLARES A PARTIR DE SUAS VIVÊNCIAS NA PANDEMIA DE  
COVID-19**

**ROSANA LOPES ROMERO**

**MARINGÁ  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: Ensino, aprendizagem e formação de professores**

**“NÃO TEM SENTIDO UMA ESCOLA SEM ALUNOS”:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE ESPAÇOS  
ESCOLARES A PARTIR DE SUAS VIVÊNCIAS NA PANDEMIA DE  
COVID-19**

Tese apresentada por ROSANA LOPES ROMERO,  
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual de Maringá, como um dos  
requisitos para a obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e  
formação de professores.

Orientadora:

Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ  
2023



ROSANA LOPES ROMERO

**“NÃO TEM SENTIDO UMA ESCOLA SEM ALUNOS”: REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DOCENTES SOBRE ESPAÇOS ESCOLARES A PARTIR DE SUAS  
VIVÊNCIAS NA PANDEMIA DE COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual de Maringá,  
como um dos requisitos para a obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e  
formação de professores.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya – orientadora – UEM

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil – UFC – CE

Prof. Dr. Rodrigo Barchi – UNISO – SP

Profa. Dra. Ana Carla Vagliati – UEM

Profa. Dra. Mariana da Costa Nascimento – UEM

MARINGÁ, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2023.

Dedico este trabalho a todas as vítimas da covid-19 e  
a todos(as) aqueles(as) que sobreviveram e  
precisaram seguir adiante...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à Maria e a todos seus anjos, por me fortalecerem, guiarem e fazerem parte de minhas verdades e de tudo o que acredito.

À minha amada mãe, Maria de Fátima, por todas as vezes que, pacientemente, sentou-se e conversou comigo desde que eu era uma criança. Obrigada por responder meus “porquês” e por me abraçar tantas vezes com ternura. Você plantou em mim a alegria e o amor pela vida. Ao meu amado pai, José, por ter me apoiado em cada projeto e por acreditar em meus sonhos junto comigo. Você plantou em mim resiliência e coragem. A vocês, meus pais, minha eterna gratidão e meu imenso amor!

Ao meu esposo amado, Emerson Diego, por me incentivar em cada etapa do doutoramento, por estar ao meu lado sempre com toda paciência, todo aconchego e todo carinho, principalmente nos momentos mais difíceis. Amo dividir a vida contigo! Obrigada, meu amor!

Aos familiares que me acompanharam e que tiveram sempre uma palavra de apoio e de acolhimento para oferecer.

Ao tio Ico, à tia Dim e ao tio Celso... Perdas vividas nesses quatro anos, mas que se manterão vivas em minha memória e em meu coração.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa, por toda dedicação, atenção e minúcia com que sempre me orientou, por mais de uma década. A você, prof. querida, todo meu respeito, toda minha admiração e minha gratidão!

À Professora Dr<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya por ter me acolhido com tanto carinho, mesmo estando em reta final do processo de doutoramento. Obrigada, professora, por me acompanhar nesta finalização!

A todas as amigas e os amigos, especialmente ex-integrantes do Gepac/Cnpq/UEM e integrantes do Gpemec/Cnpq/UEM, que compartilharam comigo momentos enriquecedores. Obrigada!

A todos(as) os(as) colegas de disciplinas que conheci no doutorado, bem como as professoras e os professores. Aprendi muito com cada um de vocês!

A toda equipe do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) que tão atenciosamente me auxiliou.

Às professoras participantes desta pesquisa, que, desde a aplicação do piloto, mostraram-se disponíveis e receptivas, oferecendo seu tempo com tanta generosidade. Vocês têm todo meu respeito por tudo o que realizaram para manter os(as) discentes envolvidos(as) no processo educacional, mesmo diante da pandemia e da necessidade do ensino remoto.

À Secretaria da Educação de Marialva e a todas as pessoas que contribuíram com o andamento da presente pesquisa, mostrando-se sempre receptivas à pesquisa. Obrigada!

A todos(as) das escolas participantes desta pesquisa, que tão atenciosamente me abriram as portas.

Às equipes diretivas que me receberam com toda atenção e liberdade, mesmo em momento pandêmico.

A todos(as) da Escola Nilo Peçanha, instituição em que trabalho atualmente, que me incentivaram e fortaleceram, incluindo as crianças que sempre me adoçam a vida, mesmo em momentos de distanciamento. Obrigada!

Aos demais que não foram mencionados aqui, mas deixaram suas marcas em minha vida, durante o doutorado ou na vida pessoal, deixo aqui meu profundo apreço. Obrigada a todas e todos!

“Quero conquistar o meu lugar no mundo e trabalhar para a humanidade. O que sei é que a coragem e a alegria são os fatores mais importantes na vida! E não sei explicar o porquê. Escrevi tudo num caos [...]” (FRANK, 1998, p. 179).

## RESUMO

Com o anúncio da pandemia da covid-19, em 11 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas, as escolas foram fechadas às pressas e por tempo indeterminado e, dessa forma, deu-se início ao ensino emergencial remoto. Diante desse contexto de distanciamento social, questionamos: quais representações sociais as docentes construíram sobre os espaços escolares durante a pandemia de covid-19 e como elas imaginavam a ocupação desses espaços mediante o retorno presencial das crianças que se encontravam em ensino emergencial remoto? Com base nesse problema, o objetivo desta pesquisa foi problematizar as representações sociais de docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 de duas escolas do noroeste do Paraná em relação à ocupação dos espaços escolares em condições pandêmicas. Para tanto, adotamos a perspectiva quanti-qualitativa, com tratamento de dados por meio do *software* IRAMUTEQ e Análise de Conteúdo realizada a partir da triangulação dos dados. Participaram da pesquisa 39 docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1 de duas escolas, escolhidas em virtude do contraste entre seus espaços, bem como por sua localização. Realizamos, com as docentes, entrevistas presenciais, individuais e semiestruturadas a partir da produção de desenhos dos espaços escolares, além de questionários *online*, no período de setembro a novembro de 2020. Emergiram, a partir dos resultados, duas categorias denominadas Espaços escolares de saudade e Espaços escolares de não saudade. A primeira categoria mostrou que a pandemia despertou saudade nas docentes de ambas as escolas em relação aos espaços escolares, além de tristeza mediante os espaços vazios de crianças. O espaço que despertou mais saudade nas docentes de ambas as escolas foi a sala de aula. Já o espaço de maior saudade para as crianças, de acordo com as participantes, foi o pátio (escolas B e C). Por outro lado, os Espaços escolares de não saudade foram divergentes entre as duas escolas: o banheiro das crianças para as participantes da escola B e a saída das crianças para as participantes da escola C. O espaço de não saudade para as crianças apontado pelas professoras foi a sala de aula (escolas B e C). Consideramos que nas condições atípicas da pandemia de um vírus potencialmente letal, docentes representaram o espaço escolar no contexto da pandemia sob uma organização e um funcionamento similares aos existentes antes da pandemia da covid-19, o que ancorou tanto seus sentimentos, suas sensações e suas emoções quanto suas possibilidades de práticas pedagógicas mediante o retorno do ensino presencial.

**Palavras-chave:** Educação; Espaço escolar; Representações sociais; Pandemia.

## ABSTRACT

With the announcement of the covid-19 pandemic, on March 11, 2020, face-to-face classes were suspended, schools were hastily closed and indefinitely and, thus, remote emergency teaching began. Faced with this context of social distancing, we question: what social representations did the teachers build on school spaces during the covid-19 pandemic and how did they imagine the occupation of these spaces through the face-to-face return of children who were in remote emergency teaching? Based on this problem, the objective of this research was to problematize the social representations of Early Childhood Education and Elementary School 1 teachers from two schools in northwest Paraná in relation to the occupation of school spaces in pandemic conditions. For that, we adopted a quantitative and qualitative perspective, with data treatment through the IRAMUTEQ software and Content Analysis carried out from data triangulation. 39 teachers from Early Childhood Education and Elementary School 1 from two schools, chosen due to the contrast between their spaces, as well as their location, participated in the research. We carried out, with the teachers, face-to-face, individual and semi-structured interviews based on the production of drawings of school spaces, in addition to online questionnaires, from September to November 2020. From the results, two categories emerged called School Spaces of longing and School spaces of non-longing. The first category showed that the pandemic aroused nostalgia in the teachers of both schools in relation to school spaces, in addition to sadness due to the empty spaces of children. The space that aroused the most nostalgia in the teachers of both schools was the classroom. The most missed space for the children, according to the participants, was the courtyard (schools B and C). On the other hand, the school spaces of non-longing were divergent between the two schools: the children's bathroom for the participants of school B and the exit of the children for the participants of school C. The space of non-longing for the children pointed out by the teachers it was the classroom (schools B and C). We consider that in the atypical conditions of the pandemic of a potentially lethal virus, teachers represented the school space in the context of the pandemic under an organization and functioning similar to those existing before the covid-19 pandemic, which anchored both their feelings, their sensations and their emotions and their possibilities of pedagogical practices through the return of face-to-face teaching.

**Keywords:** Education; School space; Social representations; Pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Reabertura dos estabelecimentos de ensino pelo mundo.....	16
Figura 2 –	Objetivação da tristeza (P8EB).....	35
Figura 3 –	Ambiente virtual do <i>software</i> IRAMUTEQ.....	92
Figura 4 –	Exemplo de codificação.....	93
Figura 5 –	Exemplo de frequências e Nuvem de Palavras.....	94
Figura 6 –	Exemplo de Nuvem de Palavras.....	94
Figura 7 –	Representações das docentes sobre os espaços sem crianças.....	98
Figura 8 –	Representações das docentes sobre o retorno presencial com imunização.....	100
Figura 9 –	Espaços de saudade para docentes: sala de aula.....	101
Figura 10 –	Desenho de salas de aula (P7EB).....	103
Figura 11 –	Desenho da sala de aula (P15EC).....	104
Figura 12 –	Salas de aula (P3EB, P9EB e P20EB).....	105
Figura 13 –	Espaços de saudade para crianças: pátio.....	109
Figura 14 –	Pátio com crianças (P11EB).....	111
Figura 15 –	Representações docentes sobre o retorno presencial sem imunização.....	114
Figura 16 –	Representações docentes sobre a ocupação dos espaços escolares pelas crianças com uso de medidas restritivas.....	119
Figura 17 –	Espaços de não saudade para docentes: banheiro das crianças e saída das crianças.....	125
Figura 18 –	Banheiro das crianças vazio (P13EB).....	127
Figura 19 –	Banheiro das crianças com detalhes (P3EB).....	127
Figura 20 –	Banheiro das crianças com detalhes (P5EB).....	128
Figura 21 –	Recorte da entrada (P15EC).....	130
Figura 22 –	Recorte do desenho da P12EC.....	131
Figura 23 –	Espaços de não saudade para crianças: sala de aula.....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Perfil das participantes por gênero.....	82
Gráfico 2 –	Perfil das participantes por faixa etária.....	83
Gráfico 3 –	Perfil das participantes por tempo de atuação na docência.....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estudos sobre a temática.....	22
Quadro 2 –	Estudos atualizados sobre a temática.....	24
Quadro 3 –	Informações sobre docentes participantes da pesquisa.....	84
Quadro 4 –	Questões da primeira etapa da entrevista: impressões evocadas pelas docentes.....	86
Quadro 5 –	Questões da segunda etapa da entrevista: desenho da escola.....	89
Quadro 6 –	Elementos presentes nos croquis da Escola B.....	167
Quadro 7 –	Elementos presentes nos croquis da Escola C.....	170

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial por Correspondência
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Humana
BNTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CHC	Classificação Hierárquica Descendente
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPEMEC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais
GPPIN	Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância
GRUPEGI	Grupo de Estudo em Geografia da Infância
HPV	<i>Human Papiloma Virus</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
RIBA	<i>Royal Institute of British Architects</i>
Saeb	Sistema da Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 DAS POÉTICAS ESPACIAIS: A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE ESPAÇO</b> .....	30
2.1 SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	32
2.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE ESPAÇO .....	37
2.3 SOBRE REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO NA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE .....	41
2.4 SOBRE ESPAÇOS ESCOLARES NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	56
<b>3 DA EDUCAÇÃO E PESTES: PANDEMIA DA COVID-19</b> .....	64
3.1 PESTES E HUMANIDADE .....	66
3.2 PESTES E ESCOLAS BRASILEIRAS NOS SÉCULOS XX E XXI .....	72
<b>4 DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DE ESCUTA</b> .....	78
4.1 LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	85
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	90
4.3.1 Sobre o <i>software</i> IRAMUTEQ.....	91
4.3.2 Sobre a Análise de Conteúdo.....	95
4.3.3 Sobre a análise dos desenhos da escola.....	96
<b>5 DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES: O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR EM CONDIÇÕES PANDÊMICAS</b> .....	97
5.1 ESPAÇOS ESCOLARES DA SAUDADE: ESCOLAS B E C .....	98
5.2 ESPAÇOS ESCOLARES DE NÃO SAUDADE: ESCOLA B E C .....	113
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
<b>APÊNDICES</b> .....	160
<b>ANEXO</b> .....	173

## 1 INTRODUÇÃO

A responsabilidade de ser feliz aumenta com a morte de alguém. Estranhamente, temos mais motivos para viver, para não desistir, para não desperdiçar todo um legado, toda uma memória, o único exemplar que sobrou daquela biblioteca (CARPINEJAR, 2021, p. 40).

Bruscamente, o mundo mudou muito mais rápido do que de costume. Diante a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, com o anúncio oficial da pandemia da covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, também denominado novo coronavírus (BBC, 2020), a humanidade passou a conviver com grandes ondas de perdas, lutos, privações e saudades. Durante mais de um ano, vivemos intensamente o clima de morte e de medo, impregnado pelas saudades das pessoas que se foram, dos rostos sem máscaras, dos encontros, dos abraços, da liberdade, dos espaços cheios e de todos os sentidos que isso provocava. A escrita desta tese é, para além da pesquisa, um registro histórico cunhado na tentativa de que todas essas vivências e perdas experienciadas durante a pandemia de covid-19 não sejam em vão, como mostra o trecho do livro “Depois é nunca”, de autoria de Fabrício Carpinejar (2021)<sup>1</sup>.

As experiências epidêmicas, embora fossem inéditas para algumas gerações, foram presentes no decorrer de toda a história humana. Elas foram, dessa maneira, determinantes para o desenvolvimento das ciências médicas e farmacológicas, além de serem transformadoras de costumes sanitários e regras sociais. Michel Foucault (1987) menciona, por exemplo, que novas organizações sociais nasceram durante a peste vivida no século XVII, a partir da qual medidas sanitárias tornaram-se urgentes, como o isolamento e o distanciamento social. Para a vigilância e o controle desse isolamento, cada quarteirão das cidades passou a contar com a guarda de um síndico que, por sua vez, trancava as casas por fora e ficava com as chaves para impedir a saída dos moradores. Quem ousasse sair era condenado com pena de morte. Cada casa fornecia ao síndico informações sobre os seus doentes, e estas eram repassadas aos intendentess responsáveis por aplicar medidas médicas e controle do contágio. O autor menciona ainda que “[...] o registro do patológico deve ser constante e centralizado. A relação de cada um com a sua doença e sua morte passa pelas

---

<sup>1</sup> Como tradição mantida pelo nosso Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais – GPEMEC/UEM, citei o nome completo dos(as) autores(as) na primeira menção e, nas demais vezes, a referência foi feita pelo sobrenome.

instâncias do poder, pelo registro que delas é feito, pelas decisões que elas tomam” (FOUCAULT, 1987, p. 220).

Essa premissa de controle dos corpos foi similar à adotada pelas nações na peste atual, embora a pandemia da covid-19 encontrasse a humanidade em condições sociais e culturais distintas às condições do passado. A globalização, a tecnologia, a popularização da internet e o uso das redes sociais foram alguns aspectos responsáveis por compor este cenário diverso, inclusive no campo educacional, transformado abruptamente a partir das normativas do ensino remoto emergencial.

No Brasil, a partir da Portaria nº 356, do Ministério da Saúde, de 11 de março de 2020, que regulamentou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, o governo brasileiro dispôs a respeito do isolamento social, da adoção de quarentena e de demais medidas para conter a proliferação da covid-19 (BRASIL, 2020a, 2020c). As aulas presenciais, em âmbitos federal, estaduais e municipais, foram suspensas em março de 2020 a partir da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que dispensou a obrigatoriedade do cumprimento de duzentos dias letivos pelas instituições educacionais e passou a exigir o cumprimento da carga horária de oitocentas horas letivas em caráter excepcional com o estabelecimento do ensino remoto (BRASIL, 2020b).

No estado do Paraná, o Decreto Estadual nº 4.258, de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais, enquanto a deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná permitiu a retomada das aulas de maneira não presencial (PARANÁ, 2020). Em consonância com as legislações federal e estadual, a rede municipal de ensino da cidade de Marialva, local de desenvolvimento desta pesquisa, por intermédio dos Decretos nº 6.957, de 30 de março de 2020, e nº 6.979, de 30 de abril de 2020, respectivamente, suspenderam o calendário escolar e o retomaram, de maneira remota, desde maio de 2020 para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º anos) e para a fase I da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (MARIALVA, 2020a, 2020b). Esse segundo decreto estabeleceu, também, que o ensino remoto fosse feito a partir das videoaulas produzidas pela Secretaria de Educação de Curitiba. Com essas medidas legais, foi definido um cenário completamente atípico nas escolas, no qual os estudantes passaram a assistir às aulas em canal de televisão aberta ou via internet e a realizar atividades domiciliares impressas entregues a suas escolas de maneira presencial.

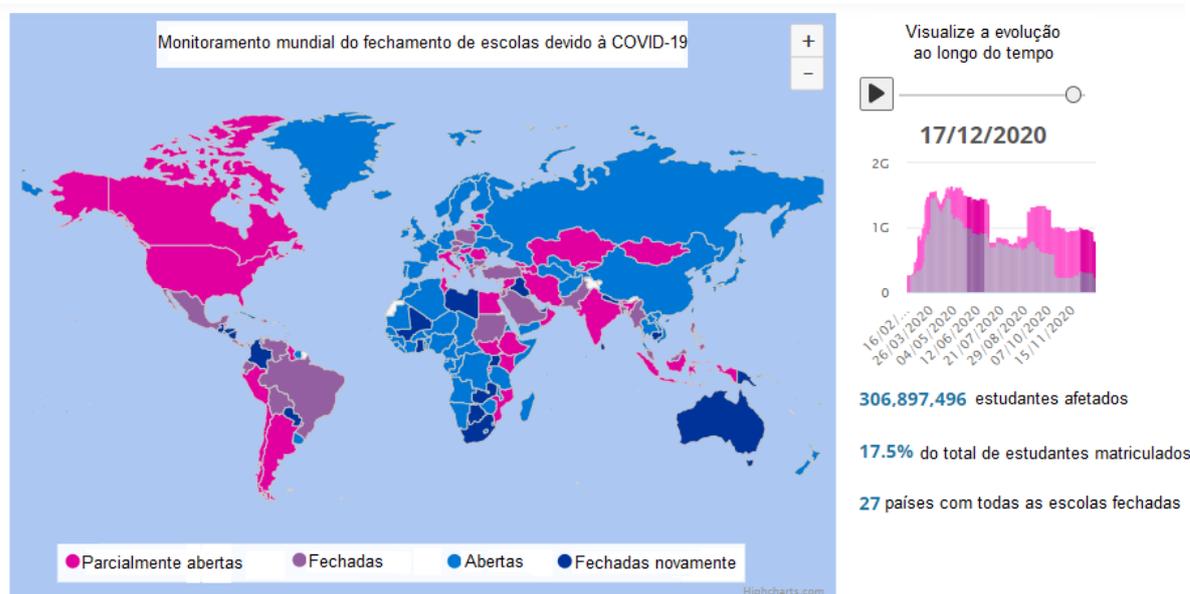
Distintamente da rotina estabelecida no Brasil, outros países da Ásia e da Europa viveram a redução de casos de infectados pela pandemia e experimentaram um retorno

antecipado e gradual do ensino presencial ou híbrido<sup>2</sup>. Países como França, Portugal, Holanda, Nova Zelândia, Coreia do Sul e China, por exemplo, retornaram às aulas mesmo antes do início da vacinação de suas populações.

Nesses países, com a abertura antecipada do ensino presencial, também foi recorrente o fechamento das escolas a cada aumento de contágio, como no caso da França, que teve suas escolas fechadas novamente uma semana após a reabertura pela disseminação do vírus entre funcionários. Nesse ritmo de aberturas e fechamentos atrelados à oscilação no contágio pela covid-19, a Unesco (2020)<sup>3</sup> definiu um guia de orientações para a ocupação adequada dos espaços escolares, de acordo com medidas sanitárias protetivas aplicadas durante o retorno gradual das atividades escolares presenciais em nível mundial, denominado Marco de ação e recomendações para a reabertura das escolas.

De acordo com dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), em 17 de dezembro de 2020, último dia do ano letivo das escolas municipais no estado do Paraná, 27 países mantinham suas escolas fechadas (Figura 1).

Figura 1 – Reabertura dos estabelecimentos de ensino pelo mundo



Fonte: Site da UNESCO (2020).<sup>4</sup>

<sup>2</sup> *Blended Learning* pode ser definido como ensino em que se “[...] mescla múltiplas estratégias, práticas, espaços, indivíduos, tecnologias e culturas, de maneira a potencializar a construção do conhecimento” (ROZA; VEIGA; ROZA, 2020, p. 3).

<sup>3</sup> Disponível em: <https://web.archive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acesso em: 20 dez. 2020.

<sup>4</sup> *Idem, ibidem.*

Apesar do enfrentamento da segunda onda viral nos últimos meses de 2020 e da adoção de medidas restritivas severas, alguns países da Europa e da Ásia seguiram com suas escolas abertas. Em contraposição, o Brasil e alguns países da América Latina e da África mantiveram as escolas fechadas, mesmo em períodos de flexibilização de outras atividades, como as comerciais e industriais (MELLO, 2020).

É inegável o prejuízo do fechamento das escolas às crianças e aos jovens brasileiros, dentre os quais estão: a evasão escolar, a insuficiência alimentar, o aumento de problemas oculares não tratados (BATISTA, 2021), o crescimento de casos de depressão, ansiedade e suicídios infantis e juvenis (MATTOS, 2021). Em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, com base em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), produzidos entre 2015 e 2017, estimou-se que, durante a pandemia da covid-19, o retrocesso na aprendizagem escolar pode ser equivalente a quatro anos. Dentre os estudantes mais prejudicados, a pesquisa apontou aqueles que não tiveram acesso ao ensino remoto, em sua maioria crianças e jovens do sexo masculino, pardos, pretos e indígenas, com mães sem escolarização ou que não concluíram o Ensino Fundamental (FGV, 2021).

Essas perdas foram enfrentadas, também, pelas equipes diretivas e docentes que precisaram adaptar subitamente o trabalho pedagógico ao ensino remoto sem ter muitos resultados positivos e sem, muitas vezes, serem consultadas a respeito de decisões da nova rotina na Educação escolar dos diferentes níveis (NAPOLITANO, 2020). No ambiente escolar, porém, uma das maiores perdas para todas as crianças, professoras e demais funcionárias foi a inexistência do contato pessoal. Espaços antes agitados, sonoros, cheios de crianças e de contatos físicos tornaram-se vazios, silenciosos e sem os mesmos sentidos de antes. Como docente da Educação Básica, lidar com essa situação insólita durante o período de ensino remoto inquietou-me<sup>5</sup>, de modo a rememorar o percurso de estudo anterior e repensar o significado dos espaços escolares, bem como o trecho retirado dos dados da presente pesquisa para o título desta tese. Senti-me perplexa e, assim como minhas colegas, me autoquestionava: qual o sentido dos espaços escolares sem alunos(as)?

Rememorei, então, a realização de estudo de mestrado (ROMERO, 2018), averigui que o significado do espaço pode interferir diretamente no andamento de uma pesquisa, como nos mostraram as entrevistas realizadas com as crianças da Educação Infantil participantes de minha pesquisa passada. Em princípio, realizei entrevistas na biblioteca, local que as gestoras

---

<sup>5</sup> Escolhi redigir esta tese na primeira pessoa do singular como quem rememora e conta uma história que viveu. Esclareço que em cada “Eu” mora também um “Nós” construído pelas pessoas que, de alguma forma, contribuíram com esta construção. Essas pessoas fazem parte de mim.

da escola disponibilizaram para a aplicação. Contudo, percebi, em conjunto com minha orientadora da época Geiva Carolina Calsa, que, nesse espaço, as crianças não se sentiam confortáveis para falar sobre si, o que me levou a refazer as entrevistas em outro local: no pátio da escola, sobre uma colcha de retalhos. Utilizada na escola para a realização das rodas de conversa da Educação Infantil, a colcha permitiu a espontaneidade das crianças durante as entrevistas, evidenciando a relevância dos espaços para o conforto físico e subjetivo delas (ROMERO, 2018).

Diante essa experiência, comecei a atentar-me para a utilização dos espaços escolares em minhas práticas pedagógicas com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Também, despertei meus sentidos para os significados sociais naturalizados atribuídos a esses espaços e para a determinação desses significados no comportamento das pessoas, o que me fez refletir fortemente sobre o papel da utilização dos espaços escolares na formação da identidade dos indivíduos e na perpetuação de práticas pedagógicas descontextualizadas.

Essas considerações foram similares às descritas por Gleice Azambuja Elali (2003), que, em estudo anterior, associou a qualidade do desenvolvimento infantil ao espaço físico do ambiente de estudo, como também de Fabio Sager *et al.* (2003) para quem as condições do espaço oferecido às crianças podem influenciar o comportamento e a subjetividade. Nesse sentido, significados sociais são associados a cada ambiente escolar, como é o caso do pátio, em geral, atrelado a brincadeiras e jogos.

São vários e de diversas áreas os estudos que discutem os significados atribuídos pela coletividade e pelos indivíduos aos espaços nos quais convivem; dentre eles, destacam-se Edward Said (1978), Yi-Fu Tuan (1983), Boaventura de Sousa Santos (2006) e Denise Jodelet (2017). Tuan (1983), estudioso pertencente à Geografia Humanista, mostrou, em seus estudos, que as relações entre pessoas e espaços produzem significações diferentes e, portanto, lugares diferentes, de acordo com as experiências vividas por cada um.

Said (1978), estudioso da Literatura, mostrou, por meio de pesquisa documental, o quanto contos, discursos, histórias e representações sobre um espaço geográfico influenciam a visão das pessoas acerca dele, detendo-se à análise de como europeus e americanos construíram subjetividades referentes à geografia, oferecendo ao chamado Oriente conotações negativas em relação ao Ocidente. Santos (2006), sociólogo, buscou, em seus escritos, compreender o tempo e o espaço social, mostrando que há subjetividade nestes, e ela é proporcionada por acontecimentos políticos, culturais, históricos, econômicos na determinação da valoração espacial. Jodelet (2017), estudiosa da Psicologia Social, em

especial da Teoria das Representações Sociais, demonstrou, em sua pesquisa, que a visão dos parisienses sobre a cidade de Paris configura um novo mapa, distinto do objetivo. Jodelet (2017, p. 159) revela que representações sociais criam um mapa subjetivo da cidade, definindo os bairros como espaços de “ricos”, de “pobres”, de “esnobes”, “perigosa”, “dos *hippies*” e parte com divisão “racial e étnica”.

Os significados dos espaços na área específica da Educação vêm sendo definidos ao longo dos séculos pelos pressupostos filosóficos das diferentes tendências pedagógicas. Esse é o caso da Didática Magna, escrita por Comênio no século XVII, e considerada a primeira obra educacional da escola moderna, na qual é apresentada a necessidade de um ambiente propício para que o ensino escolar se realize a contento. Organização e ordem precisas das coisas e dos espaços, como há na natureza, no corpo humano, na mente, entre outros são consideradas essenciais (GASPARIN, 1994).

No século XX, John Dewey (1959, p. 20) declarou que a escola é um “[...] ambiente especial [...]”, intencional e formal, organizado para o ensino de conhecimentos, experiências e realizações alcançadas por gerações passadas a fim de que os mais novos as conservem. Esse ambiente, de acordo com o autor, precisa ser simplificado, selecionado e coordenado, deixando de lado os saberes construídos pela humanidade, que foram ensinados no passado, mas que não se deseja ensinar às novas gerações.

De um ponto de vista próximo, Célestin Freinet (2004, p. 104) aludiu ao ambiente escolar como um “[...] canteiro de obras [...]”, em que as crianças desenvolvem seus projetos de forma prazerosa e sustentada pela ligação com a vida econômica, social e psíquica. Nesse ambiente, devem ser oferecidas aos estudantes ferramentas de trabalho, como “[...] imprensa, linóleo para gravar, lápis de cor para desenhar, fichas ilustradas para consultar e classificar, livros para ler, um jardim e uma coelheira, sem esquecer do teatro e dos fantoches” (FREINET, 2004, p. 104). Contemporânea de Freinet e Dewey, Maria Montessori (1971) destaca a importância de prédios, móveis e espaços escolares adequados ao tamanho físico, bem como ao desenvolvimento psíquico das crianças. Nas palavras de Montessori (1971, p. 10), a sociedade deve caminhar para “[...] uma civilização que deverá preparar dois ambientes sociais, dois mundos distintos: o mundo dos adultos e o das crianças”.

Em iniciativas recentes, encontrei, também, preocupações pedagógicas com o espaço físico dedicado às crianças por parte de diferentes sistemas de ensino mundial. No Reino Unido, em relatório produzido pelo *Royal Institute of British Architects* (RIBA), diante da escassez de vagas e superlotação das turmas por conta do aumento de matrículas nas escolas, a qualidade das edificações escolares vem sendo apontada como elemento relevante da

qualidade do ensino. Conforme os resultados do relatório, o conforto do espaço escolar aumenta em, pelo menos, 15% a produtividade intelectual de estudantes e docentes, assim como a saúde e o bem-estar físico e emocional (RIBA, 2016). Iluminação artificial aliada à iluminação natural, espaços de convívio social, mobília própria às crianças, espaços destinados à exibição de trabalhos discentes, sistemas de ventilação e conforto térmico, cores apropriadas, boa acústica, flexibilidade de espaços foram apontadas como itens importantes para uma edificação escolar confortável.

Dentre os estudos brasileiros, os desenvolvidos por Nilda Alves (1998) investigaram relações entre tempo e espaço escolar, concluindo que há a necessidade de reflexão acerca do papel desse espaço nas discussões curriculares, visto que ele não é apenas um cenário que abriga pessoas, mas compõe um importante aspecto do cotidiano escolar. Mais recentemente, Ilona Becskeházy (2018), em sua pesquisa com escolas públicas do município de Sobral/CE, mostrou que melhores resultados na aprendizagem das crianças foram obtidos graças, dentre outros aspectos, ao crescimento da qualidade da educação ofertada. Embora melhorias estruturais também se tenham somado ao conjunto de medidas para contribuir com o avanço da Educação de Sobral, foi constatado que elas só fizeram sentido após reformas educacionais das políticas públicas em várias frentes, dentre elas: as políticas de alfabetização, formação de professoras(es), avaliações constantes dos rendimentos e a valorização do imperativo da educação para todos.

Assim, vi que o espaço, isoladamente, não proporciona ensino de qualidade, mas como ele é pensado, concebido e utilizado colabora muito com a qualidade do ensino. Com essa preocupação de pensar a apreensão do espaço escolar dedicado às crianças, alguns grupos de estudo brasileiros têm tido esse tema como foco de pesquisa. O Grupo de Estudo em Geografia da Infância (GRUPEGI), da Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Juiz de Fora, é um deles. Dentre as pesquisas desse grupo, encontrei duas (ZANETTE, 2013; LIMA, 2014), cujos resultados explicitam não apenas a existência de uma apreensão peculiar do espaço por parte das crianças, mas também uma produção espacial e territorial infantil. Encontrei, nesse sentido, vasta literatura que estuda o espaço da escola pela perspectiva das crianças (PIMENTEL, 1998; SAGER, 2002; BARGUIL, 2006; FREITAS, 2009; SOUZA, 2011; COSTA, 2012; CRUZ, 2013; LIMA, 2014; LEITE, 2016).

Como evidenciado pelos estudos arrolados, o espaço escolar pode ser considerado um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento dos processos educativos. Assim, em princípio, almejava realizar pesquisa de campo com crianças, professoras e gestoras, a respeito do significado dos espaços escolares, o que incluía uma expedição realizada em

várias escolas brasileiras que possuíam metodologias de ensino e organizações espaciais distintas às tradicionais, além de escolas que passaram por processo de reformas em suas dependências físicas para torná-las mais receptivas e acolhedoras a seus estudantes. Contudo, no segundo ano do processo de doutoramento, a pandemia de covid-19 exigiu reconfiguração da pesquisa. Dessa maneira, convém interrogar sobre o impacto das mudanças vividas pelas docentes e pelos estudantes quanto ao uso do espaço escolar durante a pandemia da covid-19, em especial durante a adoção do ensino remoto. Em revisão sistemática realizada em três bibliotecas digitais brasileiras, constatei a existência de seis pesquisas sobre o tema. Nas plataformas da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), inseri 39 combinações das palavras-chave geradas a partir dos temas “Educação”, “Escola”, “Docentes” e “Pandemia”. A revisão foi realizada no período específico de 26/04/2021 a 18/05/2021 sem recorte temporal.

Após os lançamentos do total bruto de 3.521 pesquisas (BDTD – 49, SciELO – 198 e CAPES – 3.274), desconsidere os que não envolviam os temas “Epidemias/Pandemia” e “Educação”. Percebi que houve grande queda após esse descarte, pois restaram 46. A redução do número de pesquisas pode ser atribuída à temática recente que buscamos, visto que trabalhos ainda podem estar no prelo ou sendo produzidos. Além disso, lidei com a possibilidade da redução nas produções acadêmicas na pandemia, em especial por mulheres, devido ao aumento da jornada de trabalho delas, conforme mostrou levantamento realizado pelo Movimento *Parent in Science* (2020), com dados coletados entre abril e março de 2020. Assim, das 46 pesquisas restantes, subtraí as repetidas, seguindo com 42 para realização da leitura flutuante, após o descarte de pesquisas que não tinham relação com o tema “Educação, Docentes, Epidemias/Pandemia”. Dessa leitura, restaram sete pesquisas, sendo cinco artigos e duas dissertações de mestrado, lidos integralmente (Quadro 1).

Quadro 1 – Estudos sobre a temática

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Banco</b>	<b>Palavras-chave</b>
Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de Covid-19	Daniela Claudia Cardoso Ribeiro	Dissertação	2020	CAPES	Educação AND Pandemia
A experiência e a linguagem na dinâmica da pedagogia democrática de Dewey	Flavio Honório da Silva	Dissertação	2020	CAPES	Representações sociais AND Ambiente escolar AND Pandemia
A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências	João Batista Araújo e Oliveira, Matheus Gomes Thais Barcellos	Artigo	2020	SciELO	Educação AND Pandemia
Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia	Bernardete A. Gatti	Artigo	2020	SciELO	Educação AND Pandemia
Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	Simone Bicca Charczuk	Artigo	2021	SciELO	Educação AND Pandemia
Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia	José Sérgio Fonseca de Carvalho	Artigo	2021	SciELO	Educação AND Pandemia
Mais uma Lição: sindemia covídica e educação	Alfredo Veiga-Neto	Artigo	2021	SciELO	Educação AND Pandemia

Fonte: Pesquisa da autora (2021).

A partir dos resultados desta revisão, constatei que seis pesquisas (RIBEIRO, 2020; SILVA, 2020; OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020; GATTI, 2020; CHARCZUK, 2021; CARVALHO, 2021) foram unânimes em afirmar que a falta de infraestrutura para uso de tecnologia e o despreparo dos profissionais da Educação vêm impactando negativamente o ensino a distância durante a pandemia. Também constatei que, em todas essas pesquisas, a falta de contato físico entre estudantes e docentes trouxe perdas educacionais importantes nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que, de acordo com os pesquisadores, o vínculo espacial, temporal e afetivo são mais difíceis de serem estabelecidos remotamente.

Nas pesquisas de João Batista Araujo e Oliveira, Matheus Gomes e Thais Barcellos (2020) e de Bernardete A. Gatti (2020), constatei que, por parte dos profissionais da Educação, existe a necessidade de dedicar maior atenção à privação do contato social de seus estudantes, principalmente dos que estão na idade pré-escolar e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período significativo do desenvolvimento cognitivo, escolar, corporal e afetivo visto que, nesse período, há ênfase na socialização e inicia-se a aquisição de vocabulário, bem como a leitura e a escrita. Além disso, Gatti (2020) ressalta que essa etapa ficou mais prejudicada pela falta de discussões e propostas destinadas ao desenvolvimento dessa faixa etária durante a pandemia.

Dentre as pesquisas revisadas, apenas duas (RIBEIRO, 2020; CHARCZUK, 2021) apresentam dados produzidos por docentes por meio de questionário e relatos escritos em seu *corpus* de análise. A pesquisa de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2021) dedicou-se à narrativa de uma adolescente sobre a própria experiência com o ensino remoto. Já as pesquisas de Tomaz Tadeu Silva (2020), Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), Gatti (2020) e Alfredo Veiga-Neto (2021) são bibliográficas e dedicaram-se à revisão de literatura para reflexão a respeito do atual contexto educacional pandêmico.

Entre os dias 17/10/2022 e 28/10/2022, realizei a atualização desta revisão sistemática, abarcando as mesmas 39 palavras-chave, nos respectivos bancos de dados supracitados (BDTD, SciELO e CAPES). Busquei por pesquisas publicadas entre os anos de 2021 e 2022, que correspondessem à área específica da Educação. Nos resultados, obtive o total bruto de 439 pesquisas (BDTD-43, SciELO-256 e CAPES-144). Desconsidere os que não envolviam os temas “Epidemias/Pandemia”, “Educação”, “Professores(as) da Educação Básica” e “Escola pública”. Decidi utilizar, assim, mais filtros, visto que as temáticas das pesquisas acerca dos temas “Educação” e “covid-19”, especificaram-se mais nesses dois últimos anos (2021 e 2022) com o aumento da produção sobre a pandemia. Tal multiplicidade de temas em pesquisas que versaram sobre “Educação” e “covid-19” foi identificada também internacionalmente por Jeferson Antunes, Bernadete de Souza Porto e Zuleide Fernandes de Queiroz (2022) que produziram artigo de revisão acerca da produção acadêmica de 2020 a 2021 registrada na base de dados *Web of Science*. Foram encontrados 24.279 estudos que versavam sobre as implicações da pandemia e, dentre eles, destacaram-se 607 estudos que especificavam o tema “Educação” e “covid-19”. Dentre esses estudos, houve grande dispersão de temas e diversidade de áreas envolvidas para explicar fenômenos educacionais na pandemia, o que dificultou, até mesmo, o processo de categorização pelos autores e pelas autoras. Contudo, foi possível verificar que as temáticas mais abordadas nessas pesquisas foram as tecnologias e o uso de ambientes virtuais para fins educacionais durante a pandemia.

Esta conclusão foi parecida com a que cheguei a partir da atualização do levantamento de dados para esta pesquisa, pois, após os descartes por títulos, por resumos e leitura flutuante, as sete pesquisas selecionadas e lidas na íntegra abordavam as tecnologias para o ensino remoto na pandemia de covid-19. A preocupação das pesquisas em torno do tema “saúde docente” e “trabalho docente” também se evidenciou enfaticamente dentre as pesquisas selecionadas.

Quadro 2 – Estudos atualizados sobre a temática

Título	Autores	Tipo	Ano	Banco	Palavras-chave
Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia	Miriam Fernanda Costa	Dissertação	2021	BDTD	Educação AND Pandemia
Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia de Covid-19	Maria da Conceição Ribeiro Troitinho, Ivonilce Brelaz da Silva, Mariana Maia Sousa, Adriana Damascena da Silva Santos e Caio Maximino	Artigo	2021	SciELO	Educação AND Pandemia
Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia	Flávia Marcele Cipriani, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Ana Carolina Carius	Artigo	2021	SciELO	Educação AND Pandemia
Os professores depois da pandemia	Antônio Nóvoa e Yara Cristina Alvim	Artigo	2021	SciELO	Educação AND Pandemia
Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los profesores	Mario Vásquez Astudillo, Erla Mariela Morales Morgado, Elva Morales Robles, Cristiano Maciel e Maria Cristina Lima Paniago	Artigo	2022	SciELO	Educação AND Covid-19
A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re) organização dos afazeres docentes	Aline Sommerhalder; Eveline Tonelotto Barbosa Pott, Concetta La Rocca	Artigo	2022	SciELO	Educação AND Pandemia
Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde	Kátia Reis de Souza, Gideon Borges dos Santos, Andréa Maria dos Santos Rodrigues, Eliana Guimarães e Luciana Gomes	Artigo	2022	SciELO	Educação AND Pandemia

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre as pesquisas publicadas nesses dois anos, cinco delas preocuparam-se com o trabalho docente durante o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19 (COSTA, 2021; CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; NÓVOA; ALVIM; 2021; ASTUDILLO, 2022; SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022). Duas dessas pesquisas dedicaram-se a investigar a saúde docente em condições de ensino remoto emergencial (TROITINHO *et al.*, 2021; SOUZA *et al.*, 2022). Uma dessas pesquisas ocorreu por meio de entrevista presencial (COSTA, 2021). Quatro pesquisas utilizaram questionários on-line para coletar dados (TROITINHO *et al.*, 2021; CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2022; ASTUDILLO, 2022; SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022). Uma pesquisa foi de cunho bibliográfico (NÓVOA; ALVIM; 2021) e uma utilizou diários virtuais via *Google Forms*).

Dentre as sete pesquisas, seis analisam dados produzidos por docentes de vários estados brasileiros acerca de suas vivências mediante o ensino remoto (COSTA, 2021; TROITINHO *et al.*, 2021; CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; ASTUDILLO, 2022;

SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022; SOUZA *et al.*, 2022). Dentre essas pesquisas foi possível verificar resultados comuns, como o predomínio do sentimento de angústia e frustração em docentes que lecionaram no ensino remoto emergencial (COSTA, 2021; CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; SOUZA *et al.*, 2022). Também se evidenciou a ausência de formações ou orientações mais precisas sobre a condução do ensino remoto e uso das tecnologias (COSTA, 2021; SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022; SOUZA *et al.*, 2022). A importância e a falta do contato presencial com discentes também foi relevante dentre as dificuldades apresentadas pelas docentes ao ensino remoto nessas pesquisas (COSTA, 2021; TROITINHO *et al.*, 2021; CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022; SOUZA *et al.*, 2022).

Em duas dessas pesquisas, as docentes apresentaram preocupação com a possibilidade de retorno presencial dos discentes devido à dificuldade de adaptação aos protocolos sanitários por parte de todos(as) (COSTA, 2021; CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). Em duas dessas pesquisas, o ensino remoto proporcionou, na visão das docentes, maior contato com a tecnologia, desenvolvendo formas criativas de ensinar, além de maiores aprendizagens docentes ao manejo dessas ferramentas (COSTA, 2021; SOUZA, *et al.*, 2022). Em três pesquisas, destacou-se, dentre os resultados, a desidentificação docente mediante seu trabalho durante o ensino remoto emergencial (TROITINHO *et al.*, 2021; SOMMERHALDER; POTT; LA ROCCA, 2022; SOUZA *et al.*, 2022).

Apenas uma das pesquisas encontradas no levantamento dedicou-se a refletir sobre o papel da escola e dos docentes na sociedade mediante a covid-19, a partir de estudiosos que se dedicaram a estudar acontecimentos históricos passados que transformaram a educação (NÓVOA; ALVIM; 2021).

Os resultados da revisão realizada e atualizada sugeriram a pertinência de pesquisar as impressões e sensações das docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a convivência delas nos espaços escolares durante a pandemia, bem como mediante o iminente retorno presencial das crianças ainda em período pandêmico. Por isso, pergunto: quais eram as representações sociais docentes sobre os espaços escolares durante a pandemia de covid-19 e como as docentes imaginavam a ocupação desses espaços mediante o retorno presencial das crianças que se encontravam em ensino emergencial remoto? Com base nesse problema, organizei o objetivo desta pesquisa como **problematizar as representações sociais de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1 de duas escolas do noroeste do Paraná sobre a ocupação dos espaços escolares em condições pandêmicas.**

Os objetivos específicos desta pesquisa foram identificar, por meio da triangulação de dados, as representações sociais de docentes sobre os espaços escolares em período pandêmico sem crianças, bem como averiguar suas projeções sobre a organização desses espaços mediante retorno presencial das crianças, analisar estas representações produzidas, tendo em vista os processos de ancoragem e objetivação, tecendo reflexões sobre o significado dos espaços escolares em contexto pandêmico, e discuti-las a partir da literatura especializada estudada, estabelecendo comparação entre os resultados das duas escolas pesquisadas.

A hipótese é de que, apesar das condições atípicas da pandemia de um vírus potencialmente letal, docentes representem o espaço escolar no contexto da pandemia sob uma organização e um funcionamento similar ao existente antes da pandemia da covid-19, o que ancora tanto seus sentimentos, sensações e emoções quanto suas possibilidades de práticas pedagógicas mediante o retorno do ensino presencial. A presente hipótese assemelhou-se à hipótese cunhada nos estudos de Marcos Reigota (2001) de que as práticas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente são caracterizadas pelas representações sociais de professores sobre esta temática.

Neste estudo realizado por Reigota (2001), participaram vinte e três professoras que cursavam especialização em Educação Ambiental na Universidade do Centro-Oeste do Paraná, no ano de 1991. Os dados foram coletados por meio de questionários com indagações sobre definições de meio ambiente pelas participantes que, por sua vez, foram discutidas, posteriormente, em grupo. Os resultados, averiguados a partir da Análise de Conteúdo, mostraram que, para as participantes, meio ambiente era sinônimo de natureza. Além disso, consideram a educação ambiental uma disciplina e um projeto pedagógico conscientizador e preservacionista. Sobre as metodologias utilizadas em suas aulas, predominaram aquelas em que o conteúdo sobre meio ambiente é transmitido pelo professor. Nas discussões acerca das respostas dos questionários, destacou-se o sentimento de que o sistema escolar é perturbado quando algum professor(a) propõe alguma prática inovadora, de modo que aqueles que têm práticas mais conservacionistas “[...] contam com a simpatia e hierarquia educacional [...]” (REIGOTA, 2001, p. 80). O grupo de participantes também demonstrou representar-se a si mesmo como um grupo de pessoas que formam mentalidades inovadoras, com modernas propostas sobre meio ambiente e relações sociais, porém, a descrição de suas práticas não demonstrou tal inovação. Reigota (2001) concluiu também que, dentro da própria comunidade científica não há consenso sobre a definição do conceito de meio ambiente, o que o torna uma representação social.

A temática escolhida para a presente tese – representações sociais e espaço escolar – insere-se no conjunto de pesquisas acadêmicas produzidas pelo Grupo de Estudos em Psicopedagogia e Cultura (GEPAC-UEM), a qual fui integrante durante a pesquisa. O grupo tem se dedicado a estudos de representações e representações sociais em diversos temas, explorando-os tanto do ponto de vista processual quanto estrutural, como os de Fabiane Freire França (2014), Karina de Toledo Araújo (2015), Elaine da Silva Nantes (2018), Ana Carla Vagliati (2020), Laiana Moraes de Azevedo (2020) e Rizia Ferrelli Loures Loyola Franco (2022). Posteriormente, ao fazer parte do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais (GPEMEC-UEM), pude entrar em contato com outros estudos em representações, sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

Nessa pesquisa, adotei uma perspectiva quanti-qualitativa buscando abordar “[...] aspectos subjetivos” (GOLDENBERG, 2004, p. 63) bem como elementos mensuráveis (SEVERINO, 2007) das representações sociais docentes. Para o desenvolvimento da pesquisa, contei com a participação de 39 docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1<sup>6</sup> de duas escolas localizadas no noroeste do Paraná. As duas escolas foram escolhidas em virtude do contraste entre os espaços delas. Uma tem a arquitetura mais antiga dentre as escolas da cidade, e a outra possui construção recente, datada de 2013, com bloco novo ainda não reinaugurado na data de finalização desta tese (em obras durante a pesquisa). Outra distinção entre elas refere-se à localização. Uma encontra-se no centro da cidade e outra em um bairro (zona periférica). Ressalto que atuei nesta segunda escola como professora da Educação Infantil. A aplicação da pesquisa no mesmo campo de atuação profissional deu-se para reduzir o número de contatos com diferentes escolas, evitando possibilidades maiores de contaminação tanto da pesquisadora quanto dos participantes.

Com as docentes participantes, realizei entrevistas presenciais, individuais e semiestruturadas a partir da produção de croquis do espaço da escola de cada uma delas e questionários *online* no período de setembro a novembro de 2020. Na primeira parte da entrevista semiestruturada, inspirei-me na técnica de associação livre de palavras, permitindo, assim como menciona Geselda Baratto (2009), oferecer maior liberdade para que as participantes pudessem falar. Na segunda parte da entrevista semiestruturada, ancorei-me nos estudos de José Antonio Castorina *et al.* (1984) e de Juan Delval (2001) para organizar as perguntas com base na técnica projetiva de desenho, adaptando-as às especificidades da lógica adulta, conforme orientam os estudos de João Alberto da Silva e Júnior Saccon Frezza (2011).

---

<sup>6</sup> CAAE 36779320.6.0000.0104 (Vide Anexo A).

As entrevistas com as docentes<sup>7</sup> foram realizadas presencialmente mediante os devidos cuidados sanitários, gravadas em áudio por mim e transcritas na íntegra com ajuda de uma auxiliar contratada. Após as entrevistas, convidei cada participante a responder um questionário *online* com informações sobre seu perfil, bem como sobre a realidade vivida no ensino remoto. Tais informações foram utilizadas como complementares às análises das entrevistas semiestruturadas e dos desenhos.

Como referenciais teóricos e metodológicos de nossa pesquisa, selecionei os estudos sobre representações sociais, em especial, a obra de Jodelet (2005), de Sandra Jovchelovitch (2008) e de Serge Moscovici (2010, 2012). Também, para aprofundar o tema espaço, os estudos de Jean Piaget (1971), Said (1978), de Tuan (1983), de Jean Piaget e Bärbel Inhelder (1993), de Nilda Alves (1998, 2000), de Gaston Bachelard (2008), de Jodelet (2017) e, para abordar o espaço na modernidade, em especial os séculos XX e XXI, em Georg Simmel (1987), Foucault (1987, 1987), Roberto Damatta (1997), Jeremy Benthan (2000) e Zygmunt Bauman (2007, 2013). Ainda, em Ricardo Antunes (2020), Christian Dunker (2020) e Stefan Cunha Ujvari (2020a, 2020b), Stefan Cunha Ujvari e Tarso Adoni (2020) para abordar contexto histórico de epidemias anteriores e, para nortear as discussões que envolvem a covid-19, embasei-me em Veiga-Neto (2000) e José Gimeno Sacristán (2005), além de pesquisas recentes que estudam representações sobre escola.

A escolha das representações sociais como referencial teórico-metodológico da pesquisa deveu-se ao suporte que oferece a compreensão da visão de mundo de indivíduos e grupos sociais. Jean-Claude Abric (2001) e Jovchelovitch (2008) afirmam, nesse sentido, que toda realidade é uma representação, ou seja, uma apropriação que se transforma ao alcançar a sociocognição de cada indivíduo. Suponho que, ao compreender essas representações, pude desvelar um retrato momentâneo do que as participantes desta pesquisa sentiam, pensavam e como planejavam agir mediante os espaços no contexto pandêmico.

Dentro da TRS, encontrei duas vertentes. A vertente processual diz respeito aos processos de produção das representações sociais, e a vertente estrutural identifica os componentes principais de tais representações. Considerei adequada a utilização da perspectiva processual nesta pesquisa acerca das representações sociais das docentes sobre os espaços escolares, uma vez que isso permite verificar os processos de produção destas durante a pandemia.

---

<sup>7</sup> Optei por me referir ao gênero feminino, pois a maioria das participantes desta pesquisa foram mulheres. Esta escolha diz respeito à visibilidade feminina no magistério.

Para a apresentação desta tese, organizei quatro seções que se seguem. A primeira, denominada *Das poéticas espaciais: a construção das representações de espaço*, aborda a explicação conceitual dos termos, bem como a intrínseca relação entre eles. A seção *Da Educação e pestes: pandemia de covid-19* contempla pesquisas que se dedicam a averiguar quais representações têm sido construídas nesse espaço nos momentos de condições epidêmicas anteriores ao longo da história. A seção *Das escolhas metodológicas: os caminhos de escuta* detalha os movimentos de organização, coleta, transcrição e análise dos dados da pesquisa, e a seção *Das representações sociais de docentes: o espaço físico escolar em condições pandêmicas* explicita como as docentes representaram esse espaço diante da pandemia da covid-19 e como esperavam que fosse o retorno às aulas presenciais com as crianças. Nas *Considerações finais*, apresento os principais resultados obtidos, confrontando-os com o referencial teórico estudado.

## 2 DAS POÉTICAS ESPACIAIS: A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE ESPAÇO

Você morou nesta torre, atrás daquela janela. Não se lembra?  
 Isso não é possível, pois o quarto só tem alguns passos de largura.  
 Não entendo.  
 Quando estou dentro do quarto e olho à direita, à esquerda, à frente e para trás, só enxergo o quarto. Quando olho para a torre [...] e depois me viro, a torre desaparece... então o quarto é maior que a torre (HERZOG, 1974)<sup>8</sup>.

No excerto acima, extraído do filme *O enigma de Kaspar Hauser* (HERZOG, 1974), o protagonista, em diálogo com seu professor, conta-lhe suas impressões espaciais ao retornar à torre em que viveu trancafiado por vários anos. Kaspar parece não reconhecer sua antiga habitação – o quarto localizado na torre –, já que agora lhe parece maior do que a própria torre. O sentido espacial dele, distinto ao convencional, provoca estranheza ao professor diante de sua conclusão peculiar: para Kaspar, o quarto é maior porque, dentro dele, de qualquer lado que se olhe, continua sendo visto o mesmo recinto; já a torre lhe parece menor, pois, ao posicionar-se fora dela e ao virar-se de costas, ela deixa de ser vista. Logo, se ele não vê a torre de costas, significa que ela é menor que o quarto, onde se enxerga o mesmo recinto de todos os lados.

É possível pensar que a conclusão de Kaspar Hauser é produto da experiência dele em um espaço confinado, uma vez que viveu tantos anos em um ambiente pequeno, o qual concebeu como o próprio mundo. Um mundo particular considerado maior e mais amplo que a própria vista da janela dele. Do mesmo modo que o protagonista, também construímos nossas teorias sobre o mundo, baseadas em nossas percepções e em nossos vínculos com os espaços em que vivemos (TUAN, 1983). Essas teorias particulares, de alguma maneira, se associam e se integram às concepções espaciais socialmente construídas em cada grupo humano.

Ao trazer esta reflexão para o nosso contexto atual, pensamos nos novos mundos espaciais que temos construído a partir da necessidade de isolamento social durante o momento da pandemia decorrente da covid-19. Alguns espaços, como as nossas casas, que, antes da pandemia, eram usufruídos apenas para descanso, lazer e necessidades básicas, precisaram ser readaptados para o trabalho profissional. Outros, antes visitados com frequência, não puderam ser acessados ou passaram a ser acessados com alguma restrição. É o

<sup>8</sup> Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wplj0ITkwho&t=3991s>. Acesso em: 24 fev. 2023.

caso de alguns locais de trabalho, dos cinemas, dos estádios de futebol, das igrejas e das escolas. Diante dessa mudança de perspectiva, sentimos a relevância de refletir sobre como as pessoas significaram e poetizaram os espaços a partir de necessidades pandêmicas sem imunização vacinal ou com imunização ainda incompleta.

Essas considerações me levaram a escolher o título desta seção, que remete à palavra poética que provém do grego “poiétikés” e do latim “poética-ae” que significa, de acordo com o dicionário etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (1999, p. 506), a “arte de escrever em verso”. Aristóteles (2001) apontou como origem da poética a natureza humana a imitação a qual os seres humanos utilizam, desde a infância, para adquirir conhecimentos acerca do mundo. A poética é definida por Nuno Júdice (2009, p. 155) como aquela que promove distinção “[...] de um uso normal – prosaico e banal – da linguagem”. Nesse sentido, na ação poética, as palavras chamam a atenção a seu sentido e entoação, despertando e criando sentidos a partir deles.

Tendo em vista a analogia entre a criação de uma poesia e a construção das representações espaciais, a construção de ambas, poesia e noções espaciais, exige que sejam despendidos, de forma parecida, criatividade, uso mental de imagens e devaneios que beiram os oníricos (BACHELARD, 2008). Para o autor, a expressão poética refere-se à poética espacial, ou seja, ao espaço associado ao devaneio, à liberdade da criação e das fantasias. Bachelard (2008, p. 11) ainda salienta que “[...] a poesia surge então como um fenômeno de liberdade” para simbolizar o espaço.

Nesta seção, procurei compreender como as representações do espaço são construídas passando por seus elementos cognitivos, afetivos e culturais para abordar a imbricação do espaço com o tempo e o lugar ao longo da modernidade, em especial, os espaços públicos das instituições escolares. Para desenvolver essa temática, apoiei-me, principalmente, em estudos Piaget (1971) sobre o desenvolvimento das noções espaciais; Said (1978), Tuan (1983), Nilda Alves (1998, 2000), Gaston Bachelard (2008) e Jodelet (2017) sobre os conceitos de espaço e lugar; em Foucault (1979, 1987, 1988), Simmel (1987), Damatta (1997), Benthon (2000) e Bauman (2007, 2013) busquei amparo para tratar sobre a relação dos espaços com a modernidade e a pós-modernidade, bem como em Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano (1998) e Juarez da Silva Thiesen (2011), além de respaldar-me em pesquisas que abordam representações sociais de espaços escolares antes da pandemia da covid-19.

## 2.1 SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A relação entre seres humanos e mundo a seu redor é complexa e, ao contrário do que aparenta à primeira vista, não é apenas objetiva, mas também subjetiva, por sermos seres simbólicos dotados de capacidades cognitivas representacionais. Esta característica humana proporciona à espécie relação indireta e mediada com tudo no mundo (JOVCHELOVITCH, 2008).

A partir desta mediação, via representação, são construídos significados, estabelecidas comparações, categorizações com o que já é conhecido, o que permite realizar a nomeação de algo, bem como oferecer sentido a tudo aquilo que nos é apresentado desde a mais tenra idade (JOVCHELOVITCH, 2008).

Outra característica da espécie humana é o convívio social e o desenvolvimento da cultura. Nesse contexto, as representações ganham ainda mais complexidade, pois, longe de serem produzidas apenas pelo indivíduo, também sofrem influência do grupo ao qual ele pertence. Nesta via amalgamada de produção, as representações, o indivíduo e a sociedade misturam-se, de acordo com estudos de Moscovici (2010; 2012), bem como misturam seus saberes, que são recortados, colados, combinados para oferecer sentido a algo desconhecido.

Um exemplo a ser citado consiste na própria covid-19. A primeira vez que ouvi falar sobre ela foi em um programa jornalístico no final de 2019. Falavam sobre uma doença altamente contagiosa que estava matando muitas pessoas lá na China. No outro dia, no trabalho, escutei colegas conversando sobre a tal doença. Diziam: “nossa! Lá na China está morrendo muita gente”, “ah! Ainda bem que é bem longe daqui”, “só faltava esse vírus vir pra cá”. Busquei notícias pela internet e verifiquei que o tal vírus era mesmo muito letal, conversei com minha família, mas ainda acreditava que aquilo não chegaria aqui. Quando chegou, lembro do pânico de ter de voltar para a casa no meio do expediente, da assustadora aura quando passei no mercado a caminho de minha residência. Encontrei conhecidos lá que me diziam “parece que vai ter uma guerra”, “esse vírus pega pelo ar”, “a comida vai acabar”, “temos que rezar para não pegar essa doença”, “parece filme de fim de mundo”, “parece que vai ter que usar máscara”. E, assim, iniciaram-se construções de representações sociais sobre a covid-19. Esse misto de ciência, discurso jornalístico, crenças, senso comum, enfim, um misto de saberes colaborava para que a sociedade familiarizasse paulatinamente o novo contexto e a nova doença.

Sobre o conceito de representações sociais, Jodelet (2001, p. 22) o define como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e

que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Já Abric (2001, p. 18) menciona que representações sociais são “[...] *um conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones e de actitudes al propósito de un objeto dado*”. Lúcia Pintor Santiso Villas Boas e Clarilza Prado de Souza (2007, p. 153) explicam que são “[...] conhecimentos derivados dos sistemas de crenças e valores, de modelos culturais de uso e de percepção [...]”. Jovchelovitch (2008, p. 87) complementa que são “[...] um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre processos sociais e comunicativos [...]”. Moscovici (2012, p. 39), nesse mesmo sentido, define que são “[...] entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”.

Do ponto de vista estrutural, as representações sociais possuem núcleo central e elementos periféricos. O núcleo central é o elemento mais estável da representação social e, por conta disso, é o mais resistente a modificações. Este é o elemento de constância que orienta as representações periféricas, caracterizadas por serem menos estáveis e mais passíveis de transformações. Os elementos periféricos encontram-se em hierarquia e podem estar mais próximos ou mais distantes ao núcleo central e realizam várias funções, como prescrever comportamentos, modular condutas associadas à determinada representação e proteger o núcleo central (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001).

As representações sociais, do ponto de vista processual, têm, em seu cerne, os processos de ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito àquilo que já está em nosso sistema cognitivo, já está familiarizado e serve como base, como comparativo para aquilo que é novidade. É, de fato, âncora para uma nova representação. Nessa parte do processo, são realizadas comparações, classificações e nomeações para a representação. A objetivação é a concretização das representações ancoradas, é “[...] transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Esses dois processos, de acordo com Villas Boas e Sousa (2007), baseiam tanto a origem quanto o funcionamento das representações sociais.

Os processos de ancoragem e de objetivação, de acordo com Ângela Arruda (2007, p. 120), são repletos de afeto, pois “[...] expressam nas escolhas que são feitas inconscientemente em todas as etapas da elaboração que conduz o estranho a tornar-se familiar, ou seja, os passos para ancorar e objetivar tal objeto”. O afeto, nesse sentido, direciona para onde será jogada a âncora no momento de significar algo, determinando, assim, valor positivo ou negativo a cada representação (MOSCOVICI, 2010), bem como atribuindo

“[...] valores e contravalores, organizando critérios para o apego e a repulsa” (ARRUDA, 2007, p. 119).

A dimensão afetiva das representações também envolve o desejo pelo objeto mundo e pelo conhecimento. O desejo move a produção da representação e impulsiona o interesse por familiarizar o mundo e adquirir conhecimentos sobre ele (JOVCHELOVITCH, 2008). Com base em estudos de Donald Woods Winnicott e Sigmund Freud, Jovchelovitch (2008) explica que a representação emerge entre os princípios de realidade e de prazer, pois permite aos indivíduos atenuar a realidade recorrendo a um mundo simbólico evocado mentalmente. É na tensão entre esses dois princípios que as energias potenciais são alimentadas “[...] criando o desejo de expressar o mundo interior e se relacionar com o exterior” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 64).

Assim, ao objetivar algo, expressa-se aquilo que afeta o produtor simbolicamente. Arruda (2007) aborda a objetivação por meio da produção de mapas mentais do país Brasil e analisa afetos de quem os produziu. Em sua pesquisa, alguns dos mapas foram considerados “mapas afetivos”, pois se construíram “[...] em torno a vivências ou sentimentos do participante”. No conteúdo desses mapas, observou-se, por exemplo, que “[...] suas localizações são vinculadas a recordações, informações da vida cotidiana atravessadas de afeto – o lugar onde morou na infância [...]” (ARRUDA, 2007, p. 122). Sob esta análise, ainda que nos desenhos apresentassem características semelhantes desenhadas pelo grupo de 1.029 estudantes universitários de sete estados brasileiros, cada um produziu seu mapa ancorando-se em seus afetos pessoais e em sua própria perspectiva de vida.

Como exemplo semelhante à pesquisa de Arruda (2007), cito a presente pesquisa, pois, ao pedir para que as professoras desenhassem os espaços escolares, um desenho, em especial, chamou a atenção, pela carga afetiva que trouxe. Uma das professoras não desenhou propriamente um espaço da escola, mas objetivou um afeto em seu desenho: a tristeza, como se todas as crianças, professoras e demais funcionárias olhassem pra ela, sentindo-a, devido ao afastamento da escola e ao rompimento com a rotina escolar pré-pandêmica, conforme abaixo:

Figura 2 – Objetivação da tristeza (P8EB)



Fonte: Croqui do acervo de dados coletados (2020).

O desenho é, dessa forma, uma das maneiras pelas quais se pode transmitir a orientação afetiva do(a) desenhista, demonstrando sua relação com o objeto desenhado, o que permite a identificação do que mais afeta, em que se ancora uma representação (ARRUDA, 2007). Desse modo, ao objetivar algo tão abstrato como a tristeza, foi possível expressá-la.

Objetivar permite, assim, comunicar, partilhar um saber com um grupo e pertencer a ele. Para Jodelet (2001, p. 34), ao partilhar saberes, afirma-se simbolicamente a pertença a um grupo, afirmando também um “[...] vínculo social e uma identidade”. Desta forma, “[...] narrativas individuais e narrativas comunitárias são entrelaçadas de tal modo que, quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda a comunidade” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 137).

Assim, para Jovchelovitch (2008), em comunidade, há partilha de saberes objetivados por meio de várias linguagens, a ponto de não se precisar comunicá-los verbalmente sempre, pois, com o tempo, eles são naturalizados pelos membros daquela comunidade. Nesta partilha, são aprendidas e, ao mesmo tempo, são produzidos regulamentos, normas, crenças, ideias e maneiras de se comportar adequadamente em determinado grupo. Desta forma, dentro de uma

comunidade se constrói uma história de pertença, por meio de “[...] memória social, representações sociais e das identidades sociais” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 140).

A memória social, para Jovchelovitch (2008), existe devido à capacidade humana da lembrança. Ela faz com que uma comunidade estabeleça vínculos com seu passado, mesmo diante novas demandas, regras e acontecimentos. Esta memória oferece ao Eu um elo com o passado coletivo, encaixando-o em uma trama de pertença que lhe dá sentido dentro da história social.

A memória social tem o papel fundamental de oferecer continuidade à comunidade, o que contribui com sua permanência, bem como a constante (re)elaboração no presente daquilo que ocorreu no passado. Esse movimento da memória faz com que o passado não seja tal como ocorreu, mas como a comunidade o (re)apresenta. A prática de contar história tem sido, há muito tempo, um dos meios mais utilizados para manter as memórias de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008).

Por meio dessas narrativas, um grupo entende a si mesmo e permite ao Eu de cada membro inserir-se numa trama de significados sociais. Para Jodelet (2001, p. 17), “[...] partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo”.

Nesse sentido, um indivíduo, ao rememorar sua própria história, a coloca sempre em relação com sua comunidade, bem como com suas instituições sociais como “[...] com uma família, uma classe social, uma escola, uma igreja, uma profissão” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 141). Para além dessas instituições, Jodelet (2001) complementa que tanto as mídias sociais, bem como aparelhos estatais, por exemplo, o poder Judiciário, também interferem nas histórias de vida, bem como nas representações sociais que circulam em uma sociedade. Para Jodelet (2001, p. 32), todas essas esferas sociais impõem aos indivíduos uma “[...] ideologia dominante”, entendida como “[...] construção ideal dos homens” (KAËS, 2001, p. 77), constituída por representações sociais estabilizadas que se encontram no “[...] seio da estrutura social” (2001, p. 32).

Para René Kaës (2001, p. 75), além da ideologia dominante, “[...] mitos, contos e lendas, visões-concepções de mundo, crenças, ideias religiosas, ideologias” compõem construções sociais que fazem parte da vida psíquica dos indivíduos. Dan Sperber (2001) aprofunda essa discussão, ao trazer à reflexão o conceito de representações culturais que seriam todos esses saberes mais consolidados em uma comunidade. Para Sperber (2001, p. 100), “[...] chamamos de culturais as representações que estão amplamente disseminadas em um grupo social, de modo mais ou menos duradouro”. Ao refletir sobre esse conceito, Sperber

(2001) questiona o que faz com que algumas representações se perpetuem, outras desapareçam, outras se propaguem rapidamente, enquanto outras disseminam-se lentamente. Duas variáveis são analisadas como resposta a essa complexa questão. A primeira refere-se ao fato de que existem representações mentais construídas pelos indivíduos. Algumas delas são tornadas públicas e podem tornar-se uma representação social ou cultural. A segunda diz respeito à transformação que as representações sofrem ao disseminarem-se. Nesse sentido, assim como nas epidemias as representações têm maneiras distintas de disseminarem-se ou não, de perpetuarem-se ou não (SPERBER, 2001).

Nesse sentido, é preciso conhecer a história para compreender o caminho de construção de uma representação social, bem como seu percurso de ancoragem. Desta forma, para compreender as representações sociais ligadas ao espaço, recorrerei, na próxima seção, a conteúdo histórico sobre a construção das representações espaciais.

## 2.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE ESPAÇO

Embora, por vezes, empregados como sinônimos, espaço e lugar referem-se, de acordo com a literatura especializada (TUAN, 1983), a significados distintos. Espaço pode ser designado como um ambiente desconhecido, cujo significado ainda não foi atribuído pelo indivíduo, enquanto lugar consiste em um local já familiarizado, reconhecido, quando há um elo de afeto entre pessoa e lugar.

A esse “elo afetivo entre a pessoa e o lugar”, Tuan (1980, p. 5) denomina “topofilia”. Esse elo só pode ser estabelecido, de acordo com Tuan (1980), por conta dos órgãos dos sentidos que permitem aos seres humanos abrir-se para o mundo por meio da percepção. A percepção é definida pelo autor como “resposta dos sentidos aos estímulos externos [...]”, bem como “[...] atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem a sombra ou são bloqueados” (TUAN, 1980, p. 4).

Por meio da percepção dos lugares, adequamos as escalas geográficas do mundo, diminuindo-as, segmentando-as, resumindo-as e simplificando-as para adequá-las à nossa mente. Ana Fani Alessandri Carlos (1996) explica que os seres humanos se relacionam com o espaço por meio dos sentidos de seu corpo, o que permite acessarmos o mundo e sua realidade. Esta vivência com os espaços, ou seja, aquilo que é nossa extensão exterior, permite a apropriação do que existe a nosso redor, das localidades. E é justamente na vivência cotidiana dessas localidades que o mundial também se impõe.

Para a construção dessas percepções acerca dos lugares no mundo, também contamos, para além de nossos sentidos, com a presença da cultura, elemento ensinado pelas demais pessoas de um grupo social (TUAN, 1980). Assim, comumente, as rotinas espaciais são ensinadas pelos adultos que cuidam das crianças, o que torna as experiências de transformação dos espaços em lugares mediados por outrem. A partir de tais relações é que os adultos responsáveis pelos primeiros cuidados significam os primeiros lugares para as crianças, pois fornecem os primeiros contatos com os objetos e espaços externos ao bebê. Esse primeiro lugar, representado pela pessoa cuidadora, é “[...] reconhecido pela criança como seu abrigo essencial e fonte segura de bem-estar físico e psicológico (TUAN, 1983, p. 32). Nessa primeira fase da infância, os bebês constroem gradativamente seus registros perceptivos com relação ao espaço e, apenas ao final do primeiro mês, conseguem fixar o olhar em um objeto definido.

A locomoção ainda não ocorre nos primeiros meses de vida humana, de modo que o espaço é explorado restritamente, por meio de movimentos com o próprio corpo. A criança ainda não tem capacidade de conservar mentalmente os objetos percebidos, o que significa, em termos espaciais, que há “[...] um universo sem objetos permanentes, as figuras percebidas aparecem e desaparecem como quadros móveis” (PIAGET; INHELDER, 1993, p. 23).

Nessa fase do desenvolvimento infantil, portanto, ainda não há discernimento entre o eu e o mundo ao redor, o que vai se alterando aos poucos quando a posição vertical do corpo começa a ser assumida. O ambiente passa, então, a ser explorado pela via oral, tátil e visual. A verticalização do corpo modifica a relação com o horizonte, ampliando-o e, conseqüentemente, conduzindo-o a uma noção distinta e mais abrangente de espaço. Os sentidos e sentimentos atribuídos aos ambientes e a relação com o espaço passam também a ser maiores, o que permite enriquecer os repertórios espaciais.

Como Piaget e Inhelder (1993), Tuan (1983) ressalta que, embora a criança, à medida que se desenvolve, construa compreensões sobre o espaço, como “lá”, “aqui”, “em cima”, “embaixo”, tais noções ainda não são conceituais e correspondem ao estágio sensório-motor do desenvolvimento infantil. Nesse estágio, correspondente ao primeiro período de desenvolvimento, a criança baseia-se na própria percepção para reconhecer o espaço, ainda de modo egocêntrico, desordenado, desfocado (sem percepção de um objeto no meio de outros), descontínuo e não coordenado. Isso porque ainda não há separação entre a percepção de si e aquilo que a cerca.

Aos poucos, por meio da experimentação, a criança explora movimentos possíveis dos objetos, agrupando-os, girando-os, invertendo-os, o que amplia a percepção espacial sobre eles, bem como sobre o próprio corpo. Paulatinamente, ela passa a lidar com o espaço não mais somente por vias de experimentação, mas também por meio da representação dos espaços em sua mente – imagens mentais (PIAGET; INHELDER, 1993).

Anos mais tarde, por volta dos sete anos de idade, a conservação das imagens mentais dos espaços favorece a reversibilidade das operações mentais realizadas sobre esse conteúdo. Finalmente, por volta dos 9 anos, a apreensão e a compreensão dos espaços pela via das representações mentais tendem a consolidar-se ainda mais, constituindo-se cada vez mais fidedignas à realidade, sem necessidade de manipulação física.

Ao longo desse processo, é possível acompanhar também o apego das crianças aos espaços nos quais convivem cotidianamente para, mais adiante, explorar novos lugares, significá-los e categorizá-los. Esse processo se mantém ao longo da vida, ao passo que significados vão sendo atribuídos e modificados conforme as circunstâncias vividas (TUAN, 1983). De acordo com o autor, a significação dos espaços envolve três aspectos que se relacionam entre si: os biológicos, que dizem respeito à posição ereta do ser humano, à altura, à capacidade de ver o que está à frente, atrás, à direita e à esquerda e se movimentar; as relações afetivas que cada um vai desenvolvendo com os espaços; e a experiência ou o conhecimento que cada um tem sobre os espaços, se diretos ou mediados por símbolos.

Alves (2000, p. 24) destaca que, diante de um objeto novo, os indivíduos se valem dos sentidos para “[...] trazer momentos semelhantes, vividos por mim e por outros que conheci/conheço”. Essas condições tornam o processo de atribuição de significados aos espaços uma vivência completamente pessoal e singular.

A mediação dos significados é tanto singular quanto cultural, a depender das visões de mundo de cada comunidade. A interferência cultural na percepção dos indivíduos pode ser tamanha, proporcionando, até mesmo, “alucinações em grupo”, fazendo com que as pessoas vejam “[...] coisas que não existem” (TUAN, 1980, p. 285). Isso ocorre por conta da característica humana de simbolização e construção de imagens (TUAN, 1980).

Nessa lógica, Tuan (1980) pontuou que a experiência cultural, mediante o olhar de cada pessoa, contribui muito com a forma de conceber o significado dos espaços, de modo que um nativo enxerga um lugar distintamente quando comparado ao visitante, ou turista, bem como um colonizador vê elementos que o colonizado não vê. Dessa forma, vão se construindo os conceitos a respeito de cada lugar.

O conceito de direita, por exemplo, na maioria das culturas da “[...] Europa, Oriente Médio e África [...]”, tem valor simbólico superior à esquerda, como o de um “[...] poder sagrado, o princípio de toda a atividade efetiva, e a fonte de tudo o que é bom e legítimo” (TUAN, 1993, p. 49). A esquerda, em contraposição, representa “[...] o profano, o impuro, o ambivalente e o débil, que é maléfico e deve ser temido” (TUAN, 1983, p. 49). Em outras culturas, como a chinesa, o espaço possui valores que remetem simbolicamente a uma diferenciação de gênero tendo a parte da frente do corpo denominada *yang* e as costas, *yin*. Tuan (1983, p. 46) explica essa distinção pela posição do governante que “[...] fica de frente para o sul e recebe de cheio os raios do sol do meio-dia; deste modo assimila o másculo e luminoso princípio do *yang*”. Como base nisso, a frente do corpo é *yang*, enquanto as costas são *yin*, que alude ao feminino, ao escuro e ao profano.

É o ato de movimentar-se nos espaços que também vai fornecendo as experiências para a construção dos significados sobre eles. Experiências que envolvem, de acordo com Tuan (1983, p. 13), “[...] cinestesia, visão e tato”, como quando esticamos os braços e compreendemos as distâncias entre os limites de dado espaço tendo como referência a extensão do próprio corpo. Para o referido autor, “[...] os espaços do homem refletem a qualidade dos seus sentidos e sua realidade. A mente, frequentemente, extrapola além da evidência sensorial” (TUAN, 1983, p. 18). Os espaços são assim criados em nossa mente a partir da experiência sensorial e materializam “[...] sentimentos, imagens e pensamentos [...]” em tudo o que produzimos concretamente. É o caso dos espaços construídos, projetados e pensados para cada finalidade e necessidade humana.

Bachelard (2008), em análise fenomenológica dos espaços que despertam sentimento de felicidade, aproxima-se da Psicanálise para abordar as necessidades humanas em relação aos espaços. Para ele, os indivíduos buscam um espaço concha quando sentem necessidade de um “invólucro temporário”, um espaço ninho quando sentem necessidade de refúgio e segurança, um canto quando sentem desejo de recolhimento, imobilidade e silêncio. Partes de algumas mobílias também remetem a necessidades internas, como os armários, as gavetas, os cofres e as fechaduras, que se relacionam com a necessidade de intimidade, segredo, ordem e proteção.

Na próxima subseção, farei uma retomada histórica das significações dos espaços, da construção das concepções de público e privado, assim como do surgimento dos espaços virtuais.

### 2.3 SOBRE REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO NA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

O modo como cada indivíduo e comunidade compreende os espaços depende de vários fatores, dentre eles, os históricos, sociais e culturais. Eventos da modernidade, como a divisão do globo terrestre em linhas imaginárias, a construção das cidades, bem como o desenvolvimento do conceito de cidadania e a delimitação das esferas públicas e privadas, foram determinantes para a constituição das representações dos espaços (SAID, 1978; TUAN, 1983; SIMMEL, 1987; DAMATTA, 1997; SANTOS, 2006). Já na pós-modernidade, como denominado por Kathryn Woodward (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2006), o intenso convívio dos indivíduos com os ciberespaços vem interferindo fortemente na construção de representações temporais e espaciais imbricadas e cada vez mais fluidas e instáveis.

Buscando compreender a condição moderna e suas representações sobre espaço, como Alves (1998), consideramos relevante recorrer à passagem do modo de produção feudal para o capitalista. Isso porque, conforme a autora, com a ascensão da burguesia e do capitalismo, as representações medievais de espaço ganharam uma nova conotação por conta da ampliação dos espaços com o impulso das navegações em busca de novas colônias. O desbravamento de rotas marítimas e de territórios desconhecidos acentuou a busca por meios de demarcação de localizações, tanto temporais quanto espaciais, para a navegação. De outra parte, a divisão da Terra em linhas imaginárias consolidou quatro principais espaços do planeta, denominados de Oriente, Ocidente, Norte, Sul (SAID, 1978; SANTOS, 2006).

Esses movimentos pelo planeta favoreceram o contato e a constituição de representações de culturas até então desconhecidas nos novos espaços explorados. É consequência disso, conforme menciona Said (1978), a produção de representações do Ocidente acerca dos costumes e dos povos orientais como humanos inferiores, os quais autorizaram, desde o século XVIII, a repressão, a exploração e a submissão destes. A ideia de que são pessoas más, que gostam de guerra, que têm uma religião não cristã e, portanto, “errada” são frutos dessas representações que continuam fomentando a construção e cristalização de estereótipos e preconceitos de alguns povos ocidentais em relação a outros povos.

De uma perspectiva próxima, Santos (2006) trata das relações de dominação e preconceito entre os hemisférios Norte e Sul do globo terrestre, bem como das relações longitudinais entre o Ocidente e o Oriente. Para o autor, nesse conjunto de relações, leva-se em conta a afirmação identitária da modernidade, que preconiza a “[...] superioridade da

cultura europeia” (SANTOS, 2006, p. 57), as culturas do Sul e do Leste são consideradas exóticas e de inferiores condições, o que justifica a exploração delas e a geração de sofrimento e de representações preconceituosas de seus costumes e hábitos.

A separação entre vida pública e privada pela lógica da organização das cidades também interfere nos sentidos coletivos atribuídos aos espaços. Nesse sentido, ao privado se designa a particularidade e a intimidade engendradas pelos sentimentos de pertença e territorialidade dos grupos sociais. Aqui, território tem o sentido de lugar demarcado e defendido pelos indivíduos e grupos de possíveis invasores (TUAN, 1983, p. 4). Por essa razão, à casa é atribuída uma dimensão materna por representar, de certo modo, o cuidado e a proteção esperados na infância. É esperado que, em casa, as crianças tenham condições de construir seus primeiros significados sobre o espaço em que vivem, assim como “[...] a hierarquia das diversas funções de habitar” (BACHELARD, 2008, p. 34).

De acordo com Bachelard (2008), esses significados dos lugares da infância, dentre eles da primeira casa em que vivemos, apresentam um caráter onírico, que mistura, ao mesmo tempo, memórias do passado e projeções futuras acerca do local em que se deseja habitar.

Damatta (1997, p. 57) atribui aos ambientes internos da casa a inspiração de “[...] calma, repouso, recuperação e hospitalidade”, enfim, tudo aquilo que define nossa ideia de “amor”, “carinho” e “calor humano”, os ambientes externos representados pela rua conotam convívio com a diferença e a ameaça.

Em nosso país, durante o século XIX, conforme Damatta (1997, p. 50), as casas apresentavam “[...] rígida separação dos quartos (que eram alcovas) e varanda”. Transformada em símbolo do espaço privado, a casa se tornou o local de “[...] manutenção do corpo: comer, dormir, reproduzir-se [...]” das famílias (DAMATTA, 1997, p. 38). Como consequência dessa divisão arquitetônica das habitações em cômodos, foi-se organizando uma gramática dos ambientes, que define, implicitamente, o que é permitido ou não em cada um desses espaços. Sobre esse tema, Damatta (1997, p. 50) destacou que “[...] certas coisas só podem ser feitas em casa e, mesmo assim, dentro de alguns de seus espaços”, ou seja, “[...] devo comer na sala de jantar, posso comer na varanda no caso de uma festa, mas não posso mudar de roupa na sala de visitas”. Assim, conforme Georges Duby (2009, p. 16), à “[...] ideia de familiaridade, agrega-se um conjunto constituído em torno da ideia de família, de casa, de interior”.

Conforme lembrou Tuan (1983), o padrão arquitetônico, a localização e a quantidade de imóveis que os indivíduos possuem também envolvem relação de *status* e poder. Nas palavras de Tuan (1983, p. 43), “[...] ricos e poderosos, não somente possuem mais bens e

imóveis do que os menos privilegiados, como também dominam mais espaço visual”. Da mesma forma, segundo o mesmo autor, a arquitetura também permite aos grupos sociais e indivíduos a expressão de suas representações e relações sociais nos espaços e lugares que ocupam, pois, “[...] sem a arquitetura, os sentimentos sobre o espaço permanecem difusos e fugazes” (TUAN, 1983, p. 119). As casas burguesas, nesse sentido, inauguraram novos espaços, espaços privados que, por sua vez, Orest Ranum (1991, p. 214) verificou serem transformados “[...] em cômodos diversos o que antes era, sobretudo, peças do imobiliário”, como os gabinetes, as bibliotecas e os escritórios.

A rua, por outro lado, constitui o espaço público. Conforme Duby (2009, p. 17), ela refere-se ao “[...] que é comum, para uso de todos, o que, não constituindo objeto de apropriação particular, está aberto, distribuído [...]”. A rua, nas cidades, também proporciona convivência intensa e próxima dos indivíduos, assim como mostram conclusões dos estudos de Tuan (1983) e Simmel (1987). Denominado de “apinhamento”, as cidades geram a sensação permanente de “saber-se observado” e provocam uma preocupação com o próximo, seja por medo, seja por curiosidade fútil sobre o outro (TUAN, 1983, p. 69). As cidades exigem, dessa maneira, condições psíquicas específicas, como uma maior consciência, intelectualização e racionalização de si do outro para conviver com todos os seus estímulos (SIMMEL, 1987).

As ruas seguem ritmo imposto pelo trabalho local e, em alguns casos, torna-se espaço de exposição de mercadorias, com anúncios coloridos por todos os lados e pessoas apressadas para dar conta de seus afazeres. Nas palavras de Carlos (1996, p. 92), “[...] as pessoas acotovelam, mal se veem, passam rapidamente esperando chegar em algum lugar no mais curto espaço de tempo possível”.

Para Bauman (2013), em decorrência desta organização dos espaços públicos das cidades, a intensa convivência entre os indivíduos favorece a produção de estereótipos, preconceitos e discriminações entre os sujeitos, assim como curiosidade e interesse legítimo pelo outro. O autor denomina o primeiro processo de mixofobia, termo referente ao medo do outro, do diferente de si e que conduz à busca de proteção e distanciamento desse outro, estranho e assustador. Ao contrário disso, a mixofilia refere-se ao prazer de conviver com o outro, estranho e desconhecido, que se constitui em “[...] uma promessa de oportunidades, muitas e diferentes, adequadas a todas as habilidades e todos os gostos” (BAUMAN, 2013, p. 95).

Como mostra Simmel (1987), a aproximação física entre as pessoas nas cidades pode gerar a necessidade de distanciamento do outro devido ao convívio constante com estranhos,

o que leva a uma sensação de enervamento. Para o autor, a necessidade de proteção em relação ao outro pode manifestar-se por uma certa apatia, bem como pelo “[...] embotamento do poder de discriminar” as pessoas nas ruas despercebidas num todo (SIMMEL, 1987, p. 6). Essa condição é também denominada de efeito “*blasé*”, caracterizado como um estado de ânimo que oferece às pessoas um “[...] tom uniformemente plano e fosco [...]”, de modo que “[...] objeto algum merece preferência sobre o outro” (SIMMEL, 1987, p. 6). Decorrente disso, as reações de estranhamento, empatia e incômodo são substituídas pela “[...] incapacidade de reagir [dos indivíduos] a novas sensações com energia apropriada” para entrar em relação como o outro (SIMMEL, 1987, p. 5).

Carlos (1996) refere-se à construção da indiferença ao outro, apresentada, principalmente, nas grandes cidades. Há, assim, “o não se olhar, o não se falar, o exacerbado individualismo, que produzem uma nova polidez que se baseia na recusa do outro” (CARLOS, 1996, p. 116). Nesse caso, a rua deixa de ser um lugar de encontro e serve como alienação do cotidiano que fica resumido à uniformização de modos de vestir, comer, morar, pensar, o que colabora com a supressão das diferenças (CARLOS, 1996).

Refletindo sobre as cidades brasileiras, Damatta (1997) assinala que as relações entre os indivíduos também são demarcadas pelo padrão arquitetônico e pela localização dos imóveis, que funcionam como indicadores de poder e prestígio. Assim, edificações altas ou situadas em lugares mais elevados representam imponência e supremacia, enquanto as mais baixas ou localizadas em regiões mais baixas são consideradas inferiores, de menor valor social. Além disso, demarcação hierárquica do espaço também se dá como “[...] centro e periferia, dentro e fora”, de maneira que o prestígio está associado à localização central, e à inferioridade, aos que habitam um espaço “[...] suburbano [...]” (DAMATTA, 1997, p. 32). Embora, nesses espaços, as regras sejam mais flexíveis em comparação ao espaço caseiro, exige-se uma regulamentação mínima que permita a convivência em grupo. Regras essas estabelecidas pelo Estado, diferentemente do espaço privado, cujas regras são orientadas pelos costumes e hábitos peculiares de cada grupo que ali vive (DUBY, 2009).

Nesses espaços públicos são exercidas as condições da cidadania dos Estados modernos, definidas por direitos e deveres que suprimem as singularidades de cada indivíduo, os quais são tratados como sujeitos universais. Universalização que tem o sentido de tornar igualitária a aplicabilidade do arcabouço legal das comunidades. Essa organização busca transformar “[...] multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” por meio de técnicas e táticas de poder e de saber que ordenam os indivíduos (FOUCAULT, 1987, p. 174). Dessa forma, junto ao conceito de cidadania, na modernidade, desenvolvem-se

estratégias sociais e políticas que tornam as identidades individuais cada vez mais normatizadas e homogeneizadas.

Nesse processo, conforme Eni Puccinelli Orlandi (2011), é significativo o papel do Estado, que, por meio de sistema legislativo e jurídico, define regras de conduta consideradas adequadas para o grupo social mediante “[...] processos de individuação dos sujeitos, simbolizando as relações de poder segundo um sistema de diferenças [...]” (ORLANDI, 2011, p. 696). Diferenças entre “[...] o melhor, o pior, o rico, o pobre, o superior, o inferior, o que tem a existência garantida e o que não deve existir [...]” (ORLANDI, 2011, p. 696).

Exigida pelas cidades, a divisão entre público e privado busca adaptar os indivíduos à disciplina sob a orientação de cada instituição social, conforme nos mostram os estudos de Orlandi (2011) e Foucault (1987). Denominado de biopoder por Foucault (1988), o disciplinamento dos corpos ao longo da modernidade passa a ser realizado não mais por interdições ou punições, mas por meio dos discursos e das relações de poder que, descentralizados, se disseminam de forma capilar em todas as instâncias da vida cotidiana dos indivíduos.

Cabe ao Estado moderno vigiar e controlar as populações, exercendo, por intermédio das estratégias e dos dispositivos biopolíticos que moldam corpos civilizados capazes de conviver pacificamente em sociedade, o controle dos indivíduos também em seus espaços de trabalho (FOUCAULT, 1987). Condutas desejáveis são impostas com auxílio de processos de repressão cada vez menos evidentes, denominados por Foucault (1987) de micropenalidades. As micropenalidades são definidas como punições sutis de condutas insatisfatórias que não são ilegais perante a lei, como atrasos, desobediências, gestos grosseiros e indecentes, mas recebem, cada vez mais, repreensões por meio de “[...] privações ligeiras e pequenas humilhações” (FOUCAULT, 1987, p. 203). Em várias instituições sociais, incluindo a escola, as condutas inadequadas são impelidas à correção, por meio do refazer e repetir até tornar-se apto à determinada tarefa (FOUCAULT, 1987). A vigilância, contudo, vai além dos dispositivos do Estado e se insinua entre os indivíduos de maneira quase imperceptível e capilar, mais sentida do que reconhecida intelectualmente. A sensação de vigilância constante em todos os espaços das cidades traz a percepção de que o olhar do outro nos vigia, ao mesmo tempo que o vigiamos (FOUCAULT, 1987; BENTHAN, 2000).

Para explicar o funcionamento das sociedades modernas, Foucault (1987) se vale do modelo de vigilância idealizado no século XVIII por Jeremy Benthan. Nesse modelo, a arquitetura denominada panóptico é utilizada em várias construções como presídios, escolas,

hospitais para a vigilância social cujo fim é a governamentalidade das comunidades, o que envolve a obtenção da maior quantidade possível de informações sobre os indivíduos.

Nesse caso, as instituições permitem a um indivíduo “[...] ver sem ser visto” (BENTHAN, 2000, p. 29), além de oferecer aos observados a sensação de que estão constantemente “[...] sob inspeção” (BENTHAN, 2000, p. 30). Trata-se de uma ordem onipotente e onisciente que determina o lugar de cada indivíduo na sociedade, seu modo de viver, de morrer, de ter e de ser desde o momento em que nasce até o segundo derradeiro.

Tanto a extração de informações como o controle sobre as populações são explicados como decorrentes das crises sanitárias trazidas pelas pestes que marcam a história da humanidade. Conforme Foucault (1987), a ordenação dos corpos nos espaços como estratégia biopolítica é proveniente de necessidades sociais capazes de “[...] desfazer todas as confusões: a da doença que se transmite quando os corpos se misturam; a do mal que se multiplica quando o medo e a morte desfazem as proibições” (FOUCAULT, 1987, p. 221). Com isso, fazem parte dessas estratégias a análise, a separação, a higienização dos corpos e dos espaços (FOUCAULT, 1987).

Devido à capacidade de disseminação, as pestes implicam desordens de diferentes naturezas que precisaram ser reorganizadas e contidas, inclusive, por medidas disciplinares severas. No século XIX, a peste negra e, no início do século XX, a gripe espanhola, inspiraram medidas para o contingenciamento. Dentre essas determinações, pode ser destacado o isolamento dos contaminados do convívio com os demais, o que vem sendo vivenciado na pandemia da covid-19 neste momento.

Foucault (1987, p. 164) reitera que essa sensação gera “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo por meio da sujeição de suas forças [...]” e sua docilização, de forma a tornar-se útil ao trabalho e à procriação. Diferentemente do disciplinamento dos corpos por meio do emprego da violência e da dominação, a partir do século XVIII, esse controle é efetivado por intermédio da introjeção de regras e domesticidade. O domínio de si e o do próprio corpo marcam as características disciplinares desde então, conforme o que preconiza cada instituição social responsável por um período prolongado de vigilância e docilização dos corpos. Docilização refere-se, aqui, à submissão, à utilização, à transformação e ao aperfeiçoamento dos corpos com a finalidade de alcançar a melhor utilização deles para a atividade que se exerce na sociedade (FOUCAULT, 1987).

Cada instituição social apresenta uma função, uma organização e um funcionamento em um determinado espaço. A demarcação desses espaços é realizada por meio de cercas e muros que, segundo Orlandi (2011, p. 698), podem ser compreendidos como uma forma de

violência simbólica que reduz a sociabilidade dos indivíduos em “*hostis* (inimigos) e *socius* (nossos iguais)”. Em cada instituição, os indivíduos precisam localizar-se no espaço de modo a não se contaminar e não proliferar doenças a outras pessoas.

Assim, individualização dos corpos foi útil à “[...] vigilância médica das doenças e dos contágios” (FOUCAULT, 1987, p. 170), bem como à ordenação e à hierarquização dos espaços, conforme a classe social e as etnias das comunidades. São exemplos disso, nas cidades brasileiras, conforme Orlandi (2011), as diferenças demarcadas social e geograficamente entre condomínios e favelas. Tais diferenças são consideradas violências sociais tanto para os que se encontram fora do condomínio quanto para os que ficam dentro da favela, excluídos dos bens sociais e culturais das cidades.

No momento histórico denominado pós-modernidade, que se inicia no final do século XX, segundo Bauman (1999, p. 20), o espaço e seus delimitadores “[...] deixam de importar, pelo menos para aqueles cujas ações podem se mover na velocidade da mensagem eletrônica”, pois não há mais demora em locomover-se de um ponto a outro. Denominadas “glocalização”, essas alterações na percepção e organização do tempo e do espaço trazem aos indivíduos e às comunidades consequências que os tornam globais, apesar de os eventos terem ocorrido localmente (BAUMAN, 1999).

Segundo Tuan (1983), tradicionalmente, enquanto o espaço é sentido pelo intercalar corporal de tensão e calma em um determinado movimento, o tempo é sentido pela duração dessa tensão e seu distensionamento no espaço. Por essa razão, velocidade alta e tempo reduzido, como nas viagens por transporte aéreo, tornam as noções de tempo e espaço menos nítidas do que “[...] a de um motociclista que desce ruidosamente uma autoestrada” (TUAN, 1983, p. 132), pois os passageiros “[...] não têm controle sobre a máquina e não podem senti-la como uma extensão de seus poderes corporais” (TUAN, 1983, p. 61), o que lhes produz uma noção de tempo-espaço passiva.

Apesar da diferença nem sempre nítida entre espaço e tempo, os indivíduos são cobrados pelo cotidiano a vivê-los “[...] como dimensões separadas e como medidas transponíveis da mesma experiência” (TUAN, 1983, p. 133). Assim, “[...] lugar e tempo se fundem, por exemplo, ao se relacionar pausa na corrente temporal e afeição pelo lugar a uma função de tempo”, relação que é resumida pela expressão “[...] leva tempo para se conhecer um lugar” (TUAN, 1983, p. 198). Ou seja, é como se o lugar fosse definido “[...] como tempo tornado visível, ou lugar como lembrança de tempos passados” (TUAN, 1983, p. 198).

Carlos (1996) chama a atenção para a redução da noção de tempo que torna cada vez mais turvas as fronteiras entre aquilo que é local e o que é global. Para a autora, nesta

articulação entre localidades e globalidades, se constituiu, aos poucos, o lugar. Assim, o local, sua história, as relações estabelecidas e vividas nele podem ser facilmente compartilhadas com o mundo, o que torna relativa à localização. Assim, Carlos (1996, p. 29) evidencia que:

[...] nos distanciamos da ideia do lugar visto apenas enquanto ponto de localização dos fenômenos, isto é um ponto no mapa, visto apenas enquanto situação determinada por coordenadas do traçado geográfico. [...] o lugar é sempre um espaço presente dado como um todo atual com suas ligações e conexões cambiantes. Mas isto só pode ser entendido se se transcende a ideia do lugar enquanto fato isolado – o que faz com que a vida de relações ganhe impulso na articulação entre o próximo e o distante.

Desta forma, em tempos pós-modernos, espaços e tempos são definidos pelos ciberespaços que também proporcionam esta rápida ligação entre localidades e globalidades. Para Bauman (1999, p. 25), separam as pessoas não mais “[...] por obstáculos físicos ou distâncias temporais [...]”, em que “[...] as distinções entre aqui e lá não significam mais nada” (BAUMAN, 1999, p. 25). O tempo no ciberespaço é reduzido, o que levava horas, dias ou meses para acontecer, muitas vezes, passou a ocorrer em segundos. Essas novas conotações de distâncias e arranjos espaciais configuraram duas situações sociais contraditórias: a libertação de uma elite que tem condições de acesso a qualquer espaço a qualquer tempo e, por outro lado, a impossibilidade disso por parte de quem não possui acesso aos ciberespaços: a maioria da população.

Essa libertação das contingências do tempo e do espaço permitiu aos indivíduos sentirem-se onipresentes em todo o mundo, porém, fisicamente, estão cada vez mais isolados e confinados, com pouco ou nenhum contato com a própria comunidade local. Há, dessa forma, um duplo isolamento, aqueles que têm acesso ao ciberespaço escolhem afastar-se fisicamente dos demais e, forçosamente, as demais pessoas encontram-se isoladas e privadas desse mundo virtual (BAUMAN, 1999). Esse efeito simultâneo de isolamento e exclusão é característico, conforme o autor, da condição pós-moderna, acentuada com o advento da pandemia da covid-19 e tem sido experimentado por nós como fruto das relações virtuais.

As relações nos ciberespaços, estabelecidas na pós-modernidade, geraram modificações importantes em todas as esferas da vida, dentre elas o trabalho, que se tornou mais flexível quanto ao uso de espaços e tempos, o que apresentou outras formas de organizar o âmbito local, existente, agora, hiperconectado ao âmbito mundial (CARLOS, 1996).

Desta forma, o espaço, enquanto “[...] produto do trabalho humano[...]” (CARLOS, 1996, p. 39), passou, a partir do aprimoramento da produção industrial, do desenvolvimento

de tecnologias, de meios de comunicação e transporte, a ganhar novos contornos, mas não deixou de existir. Nesse sentido, não se perdeu toda a materialidade do processo de produção, pois, ainda há que se ter as mercadorias, as moedas, as aulas e os filmes gravados, por exemplo. Toda essa produção é materializada nos espaços, nos âmbitos locais e na cotidianidade (CARLOS, 1996).

Para Carlos (1996, p. 45), “[...] as condições das produções são também materiais e cristalizam-se no plano da cidade, no traçado das ruas, na confluência das vias de acesso”. Nesta lógica, o espaço, embora seja percorrido em menor tempo, continua a ser necessário para o desenvolvimento do material consumido.

As novas formas de operação do trabalho nos espaços e tempos promovidos na pós-modernidade fizeram com que houvesse também relações diferentes entre Estado e economia, pois, ao regular e organizar as planificações da indústria, o Estado precisou olhar para o mercado mundial, para as tecnologias e saberes que são produzidos nesta rede mundial o tempo todo, a fim de acompanhar os processos e realocar apropriadamente suas indústrias de acordo com interesses comerciais (CARLOS, 1996).

Essas novas demandas tecnológicas e mercantis provocadas pela globalização também geraram problemas no trabalho. Com o uso da tecnologia disponível, muitas funções manuais foram extintas, o que produziu grande número de desempregados. Além disso, o mundo ficou mais generalizado e homogeneizado, bem como as mercadorias. A economia adequou-se ao “[...] mundial como tendência” (CARLOS, 1996, p. 55), na medida em que a sociedade foi-se constituindo de maneira a transcender os espaços locais.

Assim, houve também a descaracterização dos espaços locais em muitos sentidos. As cenas que se viam antes, de pessoas sentadas nas calçadas conversando após o jantar, ou de crianças brincando nas ruas, passaram a não existir mais. A tecnologia os colocou diante das televisões, dos videogames e, mais tarde, dos tablets, computadores, celulares (CARLOS, 1996).

Nesta nova lógica, a mídia ganhou campo na vida das pessoas e passou, de acordo com as necessidades do mercado, a homogeneizar e massificar cada vez mais por meio da reprodução de “[...] realidade vivida e imposta através da utopia da tecnologia que tende a programar e a simular o futuro” (CARLOS, 1996, p. 57). Assim, as relações sociais foram cada vez mais substituídas por mercadorias.

Todo esse contexto suprimiu relações sociais em várias situações. Na contemporaneidade, é possível comprar produtos, realizar funções do cotidiano tendo muito pouco ou nenhum contato com outras pessoas. As relações de troca passaram a existir

virtualmente, o que fez desaparecerem conversas e encontros em espaços antes cheios disso, por exemplo, nos armazinhos, nas mercearias, entre outros (CARLOS, 1996).

O afastamento físico das pessoas tem provocado modificação nas relações sociais à medida que vínculos entre pessoas se tornam muito mais fugazes do que eram no passado. Tudo na pós-modernidade pareceu conduzir-nos a dois aspectos marcantes: incertezas e liquidez. Projetos em longo prazo, independentemente da natureza deles, estão fadados a inúmeras configurações, pois a vida, o mundo, o mercado, as relações, o tempo e o espaço, assim como as instituições, mudam freneticamente (BAUMAN, 2007).

Esta liquidez é explicada pela virtualidade das relações, cada vez mais efêmeras e reféns de práticas de abstração. Os acontecimentos, os negócios, o lazer, entre outras práticas podem realizar-se com maior praticidade na virtualidade, o que lhes tirou a noção de concretude, facilitando o desaparecimento da memória local. Desta forma, o que ocorreu há uma semana, parece ter ocorrido há mais tempo.

As identidades dos indivíduos, nesse novo cenário, tenderam a ficar cada vez mais homogêneas, devido a esta perda da memória local e de sua crescente substituição pela memória global, fenômeno que tornou os indivíduos submergidos em um “[...] universo da necessidade, num cotidiano repetitivo, submetido a banalização do sentido humano” e volatilização das relações sociais (CARLOS, 1996, p. 63-64).

A identidade de cidadãos, nesse sentido, ganhou ainda mais contornos individualistas e de consumo e, tudo passou a girar em torno da compra e da venda. Carlos (1996) cita os shopping centers como vitrines de mercadorias que se tornaram lazer das pessoas. Assim, quando não trabalham, passeiam nesses espaços e consomem. Para Carlos (1996), como efeito desse capitalismo global, o outro visto no âmbito local é considerado apenas mais um igual a todos os demais. Os objetos – as mercadorias – impostas assim sobre as pessoas, são propagadas como necessidade pela mídia e pelas redes e estas, por sua vez, passam a constante mensagem de que, “ao apropriar-se do objeto, o indivíduo se realiza e se impõe socialmente ao outro” (CARLOS, 1996, p. 138). Esta lógica causou, entretanto, a despersonalização dos indivíduos, impondo-lhes intensamente uma cultura massificada, que ofusca suas singularidades, tais como suas crenças, seus valores, sua espontaneidade, para deixar-lhe um grande vazio (CARLOS, 1996).

Nesse cenário fluído, a sobriedade das instituições sociais, que, antes soberanas, mantinham-se estáveis por muito mais tempo do que na atualidade. Contudo, apesar de tantas modificações, uma das instituições que ainda resiste ao tempo é a escola. No Brasil, no século XX, embora a elaboração das constituições, principalmente a de 1988 e a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional de 1996, tenha trazido princípios relevantes e que interferiram na organização de nossas instituições escolares atuais, pesquisadores evidenciaram que essas heranças históricas produziram uma escola com preceitos díspares àquilo de que a sociedade contemporânea necessita (THIESEN, 2011). Assim, a mesma escola que se dispôs legalmente a formar cidadãos aptos ao exercício da democracia, autonomia, liberdade, participação, criatividade e abertura à diversidade tenta, na prática, alcançar tais objetivos por meio de práticas enrijecidas, pautadas em heteronomia, normalizações excessivas, imposições e exclusão ou sexismo (THIESEN, 2011).

Tais práticas ligam-se a objetivos da escola desde a sua criação, como nos mostra Veiga-Neto (2000), para quem a instituição escolar foi pensada para ser responsável por articular o corpo dos aprendizes a saberes que permitiram civilizar a população. Para Paulo Meireles Barguil (2006), a modernidade racionalizou em demasia tanto a ciência quanto a vida humana, levando-nos até o século XIX e XX, quando foi estimulada a crença de que tudo no mundo seria explicado racional e metodologicamente pela ciência. Curiosamente, porém, embora vivamos em outro momento histórico-social, tempo e espaço continuam sendo racionalizados como se fossem controláveis, passíveis de serem “[...] fragmentados, matematizados e hierarquizados, em nome de uma pretensa ordem e de uma idealizada disciplina” (THIESEN, 2011, p. 249). Sobre isso, estudos têm demonstrado quão subjetivas são as construções das noções de tempo e de espaço.

Thiesen (2011) explica que, em qualquer forma de ensino, os tempos e os espaços não são lineares e estáveis, mas únicos, ritmados por experiências singulares. Isso não quer dizer que devemos desconsiderar o tempo e o espaço cronológicos, mas que devemos considerar os dois âmbitos. Thiesen (2011, p. 253, grifo do autor), em suas palavras, evidencia essa consideração com relação ao tempo, ao mencionar que, “[...] no âmbito da aprendizagem, o tempo que transcende o *Kronos* é o das relações. É *Kairós*, o tempo das vivências que dá significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana”.

Além disso, cada espaço, longe de ser neutro, é significado por cada indivíduo com diferentes “[...] representações, sentidos e significados” (THIESEN, 2011, p. 253). Por conta disso, Thiesen (2011, p. 254) menciona que a escola deve preocupar-se menos com o tempo cronológico e mais em “[...] integrar, por intermédio de sua dinâmica curricular e pedagógica, os tempos e os espaços individuais aos coletivos”. Em consonância com tal afirmação, Silvio Gallo (2000) explica que foi na disciplinarização dos corpos nos tempos e espaços que a organização curricular encontrou forças para desenvolver-se. Isso porque a Pedagogia, aos

moldes da ciência moderna, pensou sua organização de maneira compartimentalizada e especializada, traduzida em seu currículo.

O currículo escolar permite, assim, o controle de vários aspectos escolares, como “[...] o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante” (GALLO, 2000, p. 169). A compartimentalização do tempo e espaço escolar também foi inspirada pela organização da ciência moderna (ALVES, 2000; VEIGA-NETO, 2000).

Silva (2006) apreende, em sua definição, o sentido mais subjetivo de currículo, entendendo-o como uma representação, como um artefato em que cada grupo que obtém poder para pensá-lo ou colocá-lo em prática pode oferecer-lhe significados de acordo com suas verdades. Para Silva (2006), há a existência de uma política e de uma poética curricular que se referem às disputas travadas entre grupos em busca do poder necessário para imprimir no currículo suas verdades. Além disso, a retórica, a estética, a beleza e a combinação de palavras utilizadas como meios que representam, mais do que um efeito ornamental, uma relação de poder em tais disputas. O termo poética – aqui empregado – pode ser intimamente relacionado ao sentido que lhe é oferecido na área das artes. De acordo com Cattani (2010, p. 13), a poética nas artes diz respeito à própria constituição da obra em si em conjunto com seus inúmeros sentidos e significados que escapam “[...] à intenção e até mesmo ao controle do seu criador”.

Nesse sentido, o currículo define as categorias aluno(a) e espaço e atravessa objetiva e subjetivamente os espaços que cada aluno(a) deve ocupar, de acordo com representações construídas ao longo da história. Sobre isso, Sacristán (2005) menciona que uma dessas categorias – relevantes para compreendermos como nossa sociedade entende e representa os primeiros anos da vida – refere-se ao(à) aluno(a). A categoria aluno(a) está imbricada com, pelo menos, outras três: infância, criança e menor. As representações acerca do que é ser aluno(a) foram criadas pelos adultos, tendo em vista uma delimitada faixa etária que deve fazer parte de um processo de institucionalização em um ambiente denominado escola, organizado intencionalmente para realizar determinada função social.

Para Foucault (1987), a escola, bem como outras instituições disciplinares, possui a função de disciplinar, de docilizar corpos, de torná-los aptos à obediência em sociedade desde a infância. Tal função também produz o efeito de classificação e hierarquização do alunado, determinando, para a sociedade, a sua identidade normal ou anormal. Nesse sentido, a instituição escolar, determinante na criação da categoria aluno(a), tal qual conhecemos na pós-modernidade, mesmo que possua variações metodológicas e pedagógicas, segue ainda

moldes da Educação escolar, erigidos na modernidade, cuja principal finalidade pedagógica é disciplinar (GALLO, 2000; VEIGA-NETO, 2000).

No contexto pós-moderno e pandêmico, Estevão Bosco (2020) realiza considerações sobre as transformações espaciais e temporais e a sua relação com as identidades dos indivíduos. Houve impacto na dimensão identitária devido, principalmente, ao distanciamento social e ao isolamento. Ainda que adotados, parcialmente, por algumas pessoas, proporcionaram menor contato com o outro e maior contato consigo mesmo. Segundo Bosco (2020, p. 200), nesse período, o Eu entrou em estado de proteção, convertendo o outro em “[...] agente universal de contágio”.

Condição que, de acordo com o autor (BOSCO, 2020), pode potencializar casos de violência, como a xenofobia e o racismo, uma vez que as pequenas diferenças são sentidas como riscos potenciais à própria integridade física. Durante a pandemia, houve distinção entre o corpo rico, o corpo pobre, ou seja, o corpo daquele que precisou colocar sua vida em risco para servir a outros corpos. Houve o corpo doente, o corpo saudável, o corpo suspeito (quando espirrava ou tossia), o corpo que deveria ser vacinado em primeira instância, o corpo que poderia esperar e ser vacinado por último. As pessoas e seus corpos foram sendo, assim, marcados pela convivência com a covid-19.

Configurou-se, a partir da pandemia do vírus da covid-19, uma questão identitária que construiu lógica própria de identidades e diferenças. Uma lógica do Eu (saudável) e do Outro (que traz possíveis riscos ao Eu e ao meu grupo de convívio). Essa suposição encontra suporte nos estudos de Woodward (2000, p. 15), para quem “[...] o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Para a autora, as identidades são produzidas pelas diferenças que, marcadas simbolicamente, excluem, classificam e hierarquizam os indivíduos (WOODWARD, 2000).

Marcas essas que, durante a pandemia, puderam ser observadas por intermédio de instrumentos, como medidores de temperatura, apresentação de carteira de vacinação, realização de exames, obrigatoriedade de máscara para acessar os espaços públicos. Tais medidas de vigilância, controle e classificação entre corpos saudáveis e doentes conduziram à produção de identidades mais narcísicas do que antes, pois alienou-lhes das vulnerabilidades do outro, de acordo com Veridiana Zurita (2020).

Ao trazer essas discussões identitárias para o âmbito educacional, entende-se que a complexidade de tal contexto se faz ainda maior em situações de ensino híbrido e remoto. As classificações de corpos foram reproduzidas na escola, de modo que, no ensino híbrido, houve também a classificação entre doentes e saudáveis. Já no ensino remoto, foram classificados os

que possuíam acesso às mídias para estudar e os que não possuíam, ficando, desse modo, alheios às rotinas da escola.

Mesmo assim, grande parte das docentes sucumbiu às mídias sociais. Para Zurita (2020, p. 235), esse foi o recurso de comunicação mais utilizado na “[...] transmissão de conhecimento, mobilização de redes de solidariedade, manobras contra o tédio e placebos contra a carência do contato social”. Maria de Fatima Menegazzoni Nicodem (2020, p. 191) menciona que, após o emprego dessas mídias nas aulas durante a pandemia, o “[...] trabalho docente tradicional não é mais suficiente naquela escola” de antes. Assim, propõe ser necessário olhar adiante, aproveitar as lições forçadas, porém necessárias, provenientes desse período histórico tão impactante no contexto escolar, bem como em nossas vidas.

A covid-19, assim como alastramentos passados de doenças contagiosas, trouxe-nos muitas perdas, mas trouxe também muitas oportunidades de ressignificação de espaços, tempos, identidades e modos de se conceber a escola. Dessa forma, vislumbro contribuições para a reflexão acerca da escola após as experiências com a covid-19.

Por outro lado, é impossível, diante desse vislumbre, não considerar a força de estruturas enraizadas de tempos, espaços, identidades presentes nas escolas, que podem apenas restaurar-se em condições pós-pandêmicas. Em relação a este aspecto, Karen Sasaki (2010) explica que, dentro da Geografia Humanística, considera-se que a organização dos espaços físicos pode servir para manutenção de identidades sociais.

Esta manutenção pode ocorrer por conta do não reconhecimento de que as pessoas foram produtoras dos espaços e tempos para exprimir elementos de sua própria identidade, porém, posteriormente, a criação assume personalidade própria, interferindo na constituição das subjetividades de quem se relaciona com ele (SASAKI, 2010). A própria arquitetura construída funciona assim como inscrição, como símbolo do passado enquanto resquício que se faz presente, apesar da contemporaneidade (CARLOS, 1996).

As relações entre cidadãos e as construções da cidade podem produzir, assim, concomitantemente, fenômenos contraditórios, que despertam o estranhamento e o reconhecimento. O estranhamento por conta da “perda dos referenciais da vida e a criação de novos padrões universais” advindos da globalização e das demandas homogeneizantes do capital. Por outro lado, o reconhecimento ocorre quando “há a constituição de identidades espaciais que se gestam no plano do vivido [...]”, pois “[...] nem tudo foi completamente modelizado, cooptado, homogeneizado” (CARLOS, 1996, p. 66).

Dentre essas contradições, identidades e lugares se ligam fortemente e constituem, com o passar do tempo, referências para os indivíduos, de acordo com usos atribuídos a cada

espaço, onde ficam inscritos atos de várias gerações (CARLOS, 1996). Nas relações, tais significados e usos são reproduzidos, ressignificados, esquecidos e/ou perpetuados.

Os espaços são marcados por identidades na medida em que representam grupos, como nos guetos que podem unir, hierarquizar e segregar pessoas. Esses espaços são territórios dominados por um grupo que se identifica e desperta em cada indivíduo o sentimento de pertencimento. Alguns guetos são proibidos ao acesso de todos, por exemplo, os condomínios fechados. Outros segregam por não oferecerem o sentimento de pertencimento, por exemplo, uma comunidade italiana, para quem não tem os mesmos costumes. Todos os guetos, contudo, oferecem o sentimento de liberdade para os seus, por significar direito de expressar-se, de reconhecer-se no outro e de reivindicar, por exemplo, o caso das comunidades que lutam contra o racismo (CARLOS, 1996).

Nas cidades, existem também os “[...] não-lugares”, definidos por Carlos (1996, p. 103) como aquele que não produz identidades, ou seja, experiências significativas entre indivíduos e espaços. Os não-lugares são compreendidos como espaços de passagem, de espera para tomar um veículo que conduza a outro espaço. Exemplo disso são as rodoviárias, os aeroportos, entre outros (CARLOS, 1996).

O turismo tem produzido não-lugares na medida em que produz simulacros, criados para vender experiências turísticas, para vender uma ilusória liberdade. Agências de turismo oferecem a seus clientes um resumo apressado de pontos turísticos de uma cidade. Esses pontos são estereótipos, como se representassem por si só a cidade toda, de modo que, quem os conhece possui a ilusão de que conhece a cidade toda. Para Carlos (1996), nessa pressa e diante da uniformização das experiências, muitos turistas não criam vínculos nem tampouco memórias com o lugar, mas vivem uma experiência reproduzida, extremamente controlada e calculada pelas agências. Para Carlos (1996, p. 113), essas experiências turísticas trazem a “sensação de que se é parte de um cenário, a sensação de que tudo é controlado, que cada passo seu ou mesmo cada gesto é esperado, cada atitude é predeterminada”. Nesse sentido, o espaço passa a ser uma mercadoria vendida aos turistas. O que importa é quantos espaços se conhece em menor tempo. Assim, para Carlos (1996, p. 121):

Fragmentam-se os lugares, exclui-se o feio, afasta-se o turista do pobre, do usual; trajetos feitos por ônibus refrigerados ou vans confortáveis com guia de fala mansa e agradável, sempre bem disposto, sorriso nos lábios, naquele estilo absolutamente igual em todo lugar, estereotipado, que infantiliza o turista.

O lugar, assim experienciado, perde seu sentido, não produz identidades, pois deixa de criar significados estabelecidos na relação humana entre sociedade e espaços. Ele deixa de ser vivido, de ser pacientemente explorado, conhecido. Desse modo, a distinção entre lugares e não-lugares situa-se no entendimento de que os lugares pressupõem pertencimento, apropriação espacial, história construída com tempo. Pressupõe sentir, marcar, remarcar, nomear, transformar, criar e inscrever. Para Carlos (1996, p. 116), “o sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar se liga indissociavelmente à produção da vida”.

Assim sendo, cabe retomar as representações espaciais empunhadas por concepções pedagógicas, bem como trabalhos acadêmicos que investigam sua disseminação nas escolas durante a pós-modernidade, para refletir acerca das identidades construídas em/sobre espaços escolares na sociedade brasileira.

#### 2.4 SOBRE ESPAÇOS ESCOLARES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Para compreender as representações acerca dos espaços escolares em nosso país, considero oportuno nos voltarmos às concepções pedagógicas e às suas teorizações acerca do espaço escolar que, até hoje, sustentam os modos de organizá-lo nessa instituição. Como revela João Luis Gasparin (1994), a organização do espaço escolar se faz presente desde os primeiros escritos de Comênio, em sua *Didática Magna* do século XVII, em que diz ser necessário um ambiente adequado ao ensino, propondo, inclusive, reformas para ambientes com espaços inadequados.

Estudos como os de Dewey (1959), Montessori (1971) e Freinet (2004) evidenciam a preocupação com as maneiras de organizar os espaços escolares por meio da descrição de técnicas e métodos pedagógicos. Esses autores revelam a importância desse elemento tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem dos educandos. Para Dewey (1959), os espaços escolares deveriam ser a réplica simplificada e mais aproximada possível da vida real para que as crianças possam conquistar autonomia intelectual e social, assim como a cooperação em seu cotidiano.

Esses estudos refletiram em projetos educativos nacionais que propunham organização diversa à tradicional, como as Escolas Parque idealizadas por Anísio Teixeira, na Bahia, nos anos 1960, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), de Darcy Ribeiro, executados em diferentes mandatos do então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, em 1922, 1993 e 1991, os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) e Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) no início dos anos 1990 por meio do “Projeto

Minha Gente”, em âmbito federal, no mandato de Fernando Collor de Mello, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), no início dos anos 2000, na cidade de São Paulo sob gestão de Marta Suplicy (BARGUIL, 2006).

A partir das influências de diferentes correntes pedagógicas, houve impacto na organização dos espaços escolares atuais. Thiesen (2011) destaca três linhas básicas. A primeira refere-se a conceitos mecanicistas e naturalistas; a segunda diz respeito a conceitos de caráter técnico e instrumental; a terceira ainda é indefinida por se encontrar em fase de conceituação e não em prática pedagógica.

Para Barguil (2006), as atividades pedagógicas estão intimamente relacionadas à organização do espaço escolar disponível. Conforme suas pesquisas, mais do que em documentos e propostas pedagógicas, a escolha e a forma como são realizadas as atividades pedagógicas dependem dos espaços disponíveis para os docentes. Em estudo de anos anteriores, Frago e Escolano (1998) já apontavam que os espaços escolares e a sua arquitetura constituem-se referentes que refletem a didática, a pedagogia e a cultura anteposta.

Tal preocupação com a arquitetura, bem como com os espaços escolares, parece orientar também estudos brasileiros recentes que buscam desvelar representações erigidas acerca desses espaços. Encontramos, assim, 20 pesquisas realizadas em escolas brasileiras; tais estudos se dedicaram a investigar representações de pessoas pertencentes ao espaço escolar sobre a escola e o espaço dela. A partir de agora, apresentaremos essas representações por regiões.

Na região Sul, Fabio Sager (2002) dedicou-se a averiguar como as crianças de escolas públicas e particulares em Porto Alegre (RS), com idades entre 5 e 6 anos, representavam o lugar escola. As crianças revelaram, em suas representações sociais dos espaços, uma função assistencial de escola, enfatizando espaços em que há refeições e cuidados, como a cozinha, o pátio, o corredor, o refeitório, enquanto as crianças de escolas particulares relacionaram-na ao caráter pedagógico, destacando elementos como os brinquedos, os materiais escolares, os espaços acadêmicos, como a sala de aula e os mobiliários desses espaços na escola (SAGER, 2002).

Lucas Costa Grimaldi (2016), ao investigar memórias de ex-estudantes (que passaram por essas instituições até a década de 1980) acerca dos espaços escolares em que estudaram na cidade de Porto Alegre (RS), por meio de material oral e escrito (jornais, discursos de formatura, dentre outros, dos próprios estudantes), constatou que as escolas são lembradas como espaços místicos e misteriosos. Místicos, principalmente, pelos significados atrelados à religião; e misteriosos, devido à sua grandeza e imponência. Também foram

representados como lugares de aprisionamento, vigilância e punição dos estudantes e, simultaneamente, como locais de diversão.

Em relação à visão de crianças entre cinco e seis anos sobre o ambiente escolar de Florianópolis (SC), Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2001) verificou que o lugar mais apreciado era o parque, e o menos apreciado a sala de aula. As crianças revelaram, ainda, se incomodarem com os ruídos de muitas crianças em espaço pequeno e com as vozes alteradas de adultos chamando a atenção delas nas salas de aula. Em seus desenhos, as salas de aula foram representadas por mesas para fazer atividades e cadeiras, onde deve prevalecer o silêncio. O parque aparece como local de muitos brinquedos e mais liberdade em meio à vigilância adulta. Em suas aspirações, as crianças desenharam creches com menos pessoas e cheias de árvores, flores, borboletas, nuvens, chuva, pássaros, piscina, redes para deitar e cabanas nas árvores.

Em pesquisa sobre os espaços de Centros de Educação Infantil de Curitiba (PR), na visão das crianças de cinco anos de idade, o estudo de Rita de Cássia Martins (2010) averiguou que o parque aparece como espaço predileto devido à presença de brinquedos, flores, árvores e pássaros. Por outro lado, as crianças mencionaram não gostar do gramado e da parte da área externa, pois lá não há brinquedos. Os resultados mostraram também que as crianças relacionam os ambientes às pessoas próximas com quem mantêm vínculo afetivo.

Na região Sudeste, Silvana Ap. Alves e colaboradores (2005), na pesquisa sobre como crianças de Educação Infantil, com idade entre três e quatro anos, em Campinas (SP), percebem e se relacionam ao espaço escolar, apuraram que, para funcionários, os lugares em que as crianças se sentiam menos confortáveis eram as salas de aula e os corredores. Já os lugares em que se sentiam mais confortáveis eram o pátio, o parque e a quadra. Nos desenhos infantis, as salas e os corredores apareciam com riqueza de detalhes, mais estreitos do que eram, enquanto o parque e a quadra foram representados mais amplos do que são na realidade. Para as autoras, os ambientes pesquisados são inadequados, uma vez que não comportam a mobília de maneira apropriada, prejudicando a circulação dos indivíduos, além de dificultar a circulação de ar.

A pesquisa de Maria Olinda Silva de Sousa Pimentel (1998) explorou representações sociais de escola real e de escola ideal por crianças com idade entre nove e doze anos, estudantes de instituição pública rural de Barão Geraldo, distrito de Campinas (SP). A análise dos desenhos mostrou que as escolas reais foram desenhadas, na maioria das vezes, em preto e branco ou pouco coloridas, enquanto as escolas ideais foram coloridas e bem detalhadas. Tanto nos desenhos quanto nos textos e entrevistas, as crianças demonstraram que a quadra e

os outros espaços de convivência dedicados ao recreio, às refeições, às festas escolares, aos momentos de brincadeiras, bem como os banheiros, são supervalorizados pelos(as) alunos(as), pois constituem momentos em que as crianças ficam sob menor vigilância. Por outro lado, espaços dedicados à Educação formal, embora apareçam nas falas e nos desenhos, não são significados como lugares em que as crianças preferem estar. Os resultados dessa pesquisa também mostraram que a escola real foi representada como lugar marcado pela austeridade, com portões fechados, cadeados, grades e cercas (PIMENTEL, 1998).

Reinaldo José de Lima (2014), ao investigar as representações de escola de alunos(as) do 5º ano de uma escola pública em Campinas (SP), constatou que os participantes apresentaram, com relação à estrutura do espaço escolar, o desejo de que houvesse melhorias na biblioteca, conserto dos ventiladores e das carteiras quebradas, além de mais condições de higiene nos banheiros e mais momentos de limpeza da escola toda. Para tanto, enfatizaram a necessidade de projetos de reciclagem que incentivassem a separação de lixo, de mais funcionários para dar conta da limpeza da escola, bem como funcionário para cuidar da biblioteca. Almejaram, também, melhorias de lanche, relações mais harmoniosas entre os próprios estudantes e entre estudantes e docentes, além da utilização de ambientes além da sala de aula, o que proporcionaria uma formação mais integral. Os participantes sugeriram, ainda, mudanças na arquitetura escolar, como a construção de um parquinho com brinquedos grandes que pudessem atender às crianças maiores, não somente às pequenas.

Taislene Guimarães e Eliane Giachetto Saravali (2010) compararam as representações sobre escola e professor elaboradas por crianças com idade entre sete e oito anos inseridas em ambiente educacional construtivista com as de crianças inseridas em um ambiente educacional tradicional no município de Marília (SP). Os resultados apontaram que os(as) alunos(as) de ambiente tradicional relacionaram uma boa escola à existência de boa estrutura física do prédio, assim como à existência de materiais como lousa, mesa, cadeira, tijolos, entre outros. Já os(as) alunos(as) de ambientes construtivistas consideraram que uma boa escola precisa ter pessoas e aspectos subjetivos, como: ausência de brigas entre colegas, bons comportamentos e, também, boas professoras(es). Com isso, as conclusões mostraram que, no ambiente construtivista, no qual havia predominância de atividades mais cooperativas, como rodas de conversa e momentos de diálogo, os sujeitos elaboraram melhor as noções sociais da escola, embora fossem necessários, ainda, planos intencionais para que as crianças percebessem a escola enquanto construção social que pode ser alvo de reflexão e modificação.

Em outra pesquisa, Ana Carolina dos Santos Martins Leite (2016) explorou as representações sociais de espaço, lugar e território por parte de professoras(es) e alunos(as) do

1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de São Paulo (SP). Dentre os espaços mais presentes nos desenhos, estavam a fachada, a quadra, o parque e a sala de aula. Nas entrevistas, a quadra foi o espaço mais lembrado pelas crianças como o preferido, em conjunto com o jogo de futebol ali realizado. Além disso, uma nova quadra no térreo do prédio escolar foi representada como algo muito esperado pelas crianças para que se tivesse acesso a esse espaço também no recreio, e não apenas em momentos de aula, como acontecia na instituição, onde só era possível o acesso mediante presença de adultos.

Sobre a representação elaborada por estagiárias e professoras de início e final de carreira de atuação em creches acerca do espaço escolar, reconheceu-se que, para elas, as creches são um espaço do feminino. Isso porque as professoras se identificam como mães, tias, avós, ou seja, cuidadoras substitutas das crianças ali presentes. Como consequência disso, há um estranhamento da presença masculina nesses espaços, colocando-se sob suspeita a masculinidade dos que lá atuam (LEITE, 2016).

Em outra pesquisa realizada por Muriane Sirlene Silva Assis (2004), no município de Araraquara (SP), sobre as representações sociais de professoras de Educação Infantil acerca de sua função e a instituição em que atuam, foram evidenciados pontos negativos, como a inadequação do parque devido ao sol forte da tarde, a obrigatoriedade de utilizar certos espaços mesmo sem o desejo das crianças de brincarem lá. Além disso, os resultados revelaram a falta de espaços livres e salas de recreação disponíveis para as crianças.

A pesquisa de Erenice Jesus de Souza (2011) explorou o que crianças de 6 anos de idade matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Paulo/SP pensavam sobre a escola delas, sobre o que é uma escola, para que ela serve, como gostariam que a escola fosse e o que retirariam dela. Nos resultados, realizou-se um recorte de análise, buscando compreender dois núcleos principais do que foi dito pelas crianças. No primeiro núcleo, as crianças mostraram familiaridade e domínio para falar sobre um espaço que vivenciam. No segundo núcleo, as crianças demonstraram acreditar que a estrutura física influenciava na aprendizagem delas.

Em outra pesquisa, sobre a percepção de crianças de três a quatro anos de idade quanto aos espaços de uma creche municipal no Rio de Janeiro (RJ), Héliide Steenhagen Blower, Giselle Arteiro N. Azevedo e Vera Maria R. de Vasconcellos (2008) constataram a predominância de representações da estrutura física escolar, dos brinquedos e da natureza, em particular, dos animais. Como maior desejo, as crianças representaram os pais na escola em conjunto com seus colegas e professoras(es).

Em uma investigação sobre as representações de boa escola por parte de gestoras(es), professoras(es) e estudantes de uma escola pública, Áurea Regina Damasceno (2007) demonstrou que, para estudantes, docentes e gestoras(es) do Ensino Médio de uma escola pública em Belo Horizonte/MG, sua localização e estrutura foram critérios que a definiram, em conjunto com espaços como quadras esportivas, piscinas, jardins, auditórios e laboratórios. Outro aspecto bem-visto pelos estudantes consistiu na dimensão dos espaços que possibilitam o convívio entre mais pessoas. Por outro lado, esse mesmo convívio proporcionado pelos espaços amplos foi visto por docentes e gestores(as) como um empecilho para as atividades escolares por conta de aglomerações e conflitos que podiam gerar. Os aspectos negativos da escola apontados por ambos os participantes se referiram às instalações malcuidadas e degradadas com relação à conservação e à higiene dos ambientes.

Bethania de Assis Costa (2012) investigou também as representações de escola por crianças de cinco e seis anos que frequentavam um ambiente escolar construtivista e outro tradicional no município de Viçosa (MG). Os resultados mostraram que as crianças de ambiente construtivista enfatizaram as brincadeiras e os ambientes externos da escola. Além disso, caracterizaram o espaço escolar de acordo com os aspectos físicos, como lugar com paredes, banheiros, salas, entre outros, e pelos materiais que são utilizados nela, como lápis, caderno, brinquedos, além de atividades de desenho e pintura. De maneira semelhante, os participantes de ambiente tradicional valorizaram os espaços externos da escola, como parquinhos e ambientes em que se pode brincar. Além disso, mencionaram que, em um ambiente escolar, não podia faltar ventilador, cadeiras, mesas, lápis e outros materiais didáticos.

Em percurso aproximado, Elenciria Oliveira da Cruz (2013) buscou representações de crianças e adolescentes não repetentes e repetentes, residentes na zona rural sobre a escola de campo que frequentavam no município de Viçosa (MG). Os resultados constataram que, para os participantes não repetentes, a escola é aquela que possui salas de aula, banheiro, secretaria, materiais escolares e brinquedos. Para essas crianças, o ambiente escolar é concebido como lugar de estudar, brincar, aprender e merendar. Os(as) alunos(as) repetentes disseram que, para ser considerado uma escola, um lugar deve ter sala para brincar, sala para ler, biblioteca, sala para computador, cozinha e secretaria. Uma das crianças mencionou a biblioteca como espaço que mais lhe agrada na escola, porque lá ela tem a possibilidade de conhecer coisas e lugares.

Na região Centro-Oeste, em análise sobre duas pesquisas realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), Daniela B. S. Freire Andrade (2015)

investigou representações acerca do lugar, as quais foram construídas por professoras e por bebês de um berçário de Cuiabá/MT. Os resultados revelaram que as professoras se representam como mães substitutas ou babás dos bebês e enfatizam prioritariamente cuidados fisiológicos em detrimento do educar, enquanto o berçário foi representado como espaço de guarda desses bebês. Para os bebês, a presença de maior quantidade de brinquedos no ambiente se refletia em mais exploração do ambiente e em escolha de objetos para brincar. Antes da introdução de mais brinquedos no berçário, as professoras brincavam junto dos bebês, contudo, um mês após inserção dos brinquedos, a rotina de não brincar junto às crianças prevaleceu.

Na região Nordeste, Taynah de Brito Barra Nova (2011), em seus estudos, buscou analisar as representações sociais de escola por crianças de seis a onze anos de idade matriculadas na rede pública de ensino em Recife (PE) e verificou, em um dos eixos temáticos da pesquisa, sobre significado e função da escola. As crianças retrataram, por meio de desenhos, os espaços da biblioteca, a sala de aula e a sala de informática, além de alguns materiais, como livros e cadernos. Um dos desenhos mais recorrentes foi a professora à frente da turma, e o espaço mais enfatizado pelas crianças nos desenhos foi a sala de aula. Nas falas de discentes, esse espaço apareceu como o mais importante da escola, cuja serventia atrelou-se à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática como meios para atingir uma vida mais plena e um trabalho qualificado.

Karina de Oliveira (2012), ao pesquisar concepções de gestores(as) e professoras de um colégio em Natal (RN) sobre currículo e arquitetura escolar, constatou que, para ambos os grupos, há relação entre o espaço escolar e o currículo. Os lugares que os(as) alunos(as) ocupavam em sala de aula foram mencionados como parte importante da ligação entre currículo e arquitetura, pois os que tinham dificuldades em aprender eram colocados próximo dos(as) docentes. A disposição das carteiras em fileiras foi entendida como a melhor maneira de conduzir o trabalho pedagógico.

Em uma pesquisa realizada com diretoras(es), professoras(es) e estudantes a partir da 3ª série do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio de quatro escolas públicas de Fortaleza (CE), foram reconhecidos como lugares mais queridos da escola a sala de aula e o pátio, e os menos queridos, o banheiro, o gabinete da direção, a sala de aula e o pátio. A falta de higienização dos banheiros, a ausência de atividades de lazer em áreas livres que permitissem conversas entre grupos, a precariedade dos pátios e das salas de aula foram algumas justificativas dadas pelos participantes.

Foi lembrado, também, o empilhamento de móveis e materiais em espaços de uso público das escolas, como os corredores. A sala de aula e o pátio, embora tenham aparecido como lugares menos queridos da escola, também tiveram expressiva menção como locais mais queridos, contradição explicada pelo autor como decorrente da relação simbólica e afetiva dos estudantes com esses locais tidos como essenciais para o desenvolvimento deles (BARGUIL, 2006).

Na pesquisa de João Batista Viany Silveira Moura (2005), que tratou das representações sociais de professoras(es) atuantes no Ensino Médio em três escolas públicas de Fortaleza (CE), abordando o trabalho e a exaustão emocional na escola, bem como a promoção de ambientes para a Educação, foram identificados espaços considerados bons e problemáticos ao mesmo tempo. Foram considerados bons os espaços que permitiam a interação entre estudantes e docentes e, ao mesmo tempo, problemáticos por conta do controle necessário e constante dos estudantes nesses espaços.

Por fim, na região Norte, Maria do Socorro Sousa de Freitas (2009) pesquisou as representações sociais de crianças de Belém (PA), que cursavam a Educação Infantil, sobre meio ambiente. O autor abordou, em sua análise, as visões das crianças sobre o lugar sala de aula. Os resultados mostraram que as crianças apresentaram grande relação afetiva com o ambiente da sala de aula, desenhando-o com riqueza de detalhes. Nesses desenhos, também apareceram representações de elementos das paisagens externas à sala de aula, como árvores, flores, sol, nuvens, seguidos por desenhos que conotavam identidade pessoal, como a presença de familiares, de si mesmo e de corações. Os elementos menos representados foram pessoas que faziam parte do convívio escolar das crianças. Freitas (2009) salientou que as crianças estão, assim, começando a relacionar aspectos internos e externos à sala de aula, bem como a associar contextos mais amplos aos mais específicos.

Ao final da revisão dessas pesquisas, reconhecemos as representações construídas em nossa cultura por crianças, jovens, professores, professoras, gestores, gestoras, estagiários e estagiárias sobre os espaços escolares em períodos anteriores à pandemia da covid-19. Contudo, é necessário pensar nos impactos promovidos por esse evento adverso que provocou ressignificação dos espaços escolares. Para tanto, buscarei na história de outras pandemias elementos que possam ancorar Representações Sociais de epidemias associadas ao contexto educacional.

### 3 DA EDUCAÇÃO E PESTES: PANDEMIA DA COVID-19

A peste transformava todos, ao mesmo tempo, em desconfiados ou suspeitos – vizinhos muito amigos e parentes próximos podiam ser portadores da morte. O medo da infecção era tanto que os que tinham de andar pelas ruas zigzagueavam, cruzando de um lado para outro a fim de evitar contato com outros pedestres (TUAN, 2005, p. 158).

Doenças contagiosas são registradas há muito tempo, tanto em estudos científicos, quanto na arte literária. Sentimentos como medo e a saudade como fuga para cenários saudáveis anteriores fizeram parte de epidemias e pestes, ônus enfrentados pela espécie humana devido à sua condição de viver em sociedade (TUAN, 2005). No livro *A peste*, por exemplo, Albert Camus (1947) retrata o início insidioso e desesperador da instauração de uma peste em que ratos e, posteriormente, pessoas começam a morrer por conta de uma doença em uma pacata cidade da Argélia. José Saramago (1995), em *Ensaio sobre a cegueira*, discorre sobre uma epidemia que deixa cegas, repentinamente, as pessoas de uma cidade, causando transtornos na vida de seus habitantes. Edgar Allan Poe (2012), em seu conto *A máscara da morte vermelha*, descreve a sorrateira presença de uma figura intrusa no baile de máscaras que se passa em um castelo, no qual os convidados se mantêm isolados, há meses, por conta de uma peste que dizimava o reino. Crentes de que estavam seguros, festejavam entre si. Contudo, descobriram que a intrusa era a própria morte vermelha (a peste) personificada, que chegara, também, entre os nobres em festejo, matando-os.

Assim como na literatura, o excerto de Tuan (2005), escolhido para epígrafe desta seção, mostra o quão impactante uma epidemia pode ser para as relações humanas. Assim ocorreu com o advento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, visto que a presença do medo modificou acentuadamente a relação dos indivíduos não apenas com seus pares, mas também com os espaços cotidianos. Nesse período, como assinala Giorgio Agamben (2020), passou-se a viver com um único intuito: sobreviver. Com isso, todas as relações interpessoais foram sacrificadas ou, ao menos, modificadas. Durante um tempo indeterminado, viveu-se em prol de uma “vida nua” (em que houve a preocupação apenas com a sobrevivência em detrimento de necessidades secundárias), com o enfrentamento diário do constante medo de adoecer e de morrer (AGAMBEN, 2020, p. 15).

O valor efêmero da vida já fora tema de estudo por parte de Hanna Arendt (2016) como contraponto à herança deixada pelo cristianismo judaico e pelo advento da modernidade de que a vida deve ser preservada a qualquer custo e em qualquer circunstância. Nessa

perspectiva, cuidar dos corpos para que estes não adoçam e possam continuar produzindo por meio do trabalho é um dos fundamentos essenciais da sociedade burguesa e capitalista. Como parte desses cuidados, tornou-se imprescindível o controle das doenças contagiosas em guerras invisíveis, mais nefastas do que as guerras declaradas, pois o maior inimigo se encontra dentro de cada indivíduo, que pode matar o outro pela transmissão do vírus (AGAMBEN, 2020).

Para Boaventura Souza Santos (2020, p. 9), a pandemia da covid-19 pode ser considerada uma “alegoria”, cujo principal sentido “[...] é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível”. O desconhecimento científico sobre doenças, prevenções, tratamentos e curas fizeram com que as sociedades buscassem explicações variadas sobre o adoecimento de pessoas, o que permitiu o desenvolvimento de crenças que perduram até a atualidade.

Tuan (2005) distingue a atribuição de doenças a cinco crenças justificativas que perduram desde os povos primitivos. A primeira atribui a doença à presença de um objeto estranho no organismo como osso, lasca de madeira, pedra, entre outros, que poderia ser agente de enfermidade do corpo humano. A segunda relaciona os estágios da doença, bem como sua progressão ou cura, às posições das estrelas no céu, como se o corpo humano estivesse conectado aos astros da natureza. A terceira diz respeito à presença de maus espíritos ou demônios no corpo enfermo. A quarta refere-se à presença de magias, bruxarias ou mau-olhado rogados por terceiros para que um corpo sadio adoça. A quinta envolve a doença como castigo ou punição enviada por forças externas ao corpo devido à presença de transgressões a regras naturais e sociais. A partir dessas três últimas crenças, é comum a oferta de orações, jejum, penitências, entre outros atos, como formas de remissão, principalmente, quando há epidemias.

Para além da organização dos sistemas simbólicos de crença das sociedades, batalhas invisíveis travadas pela humanidade em condições epidêmicas vêm inspirando, segundo Foucault (1987) e Benthan (2000), condições objetivas de espaços físicos. Desta maneira, influíram no funcionamento dos espaços para vigilância e controle de corpos para a manutenção da vida, dentre outros objetivos. As instituições sociais ganharam, por meio dessas arquiteturas, o significado e a função de preparar para o exercício da cidadania e para a convivência social.

Dentre os espaços organizados para esse fim, podemos destacar a instituição escolar, onde os indivíduos aprendem as regras sociais, institucionais e morais adequadas aos diferentes espaços de convívio na sociedade. O estabelecimento e a ordenação de rotinas que envolvem, simultaneamente, disciplinamento dos tempos e dos espaços fazem parte desse

processo, como lembra Veiga-Neto (2000). A ordenação dos estudantes em classes por idade e o condicionamento destes a espaços exíguos, como as salas de aula e as carteiras, são exemplos da íntima relação espaço-tempo na organização da vida escolar.

Apesar de essa instituição apresentar formatos e funções sociais consolidados, pontuamos, assim como Agamben (2020), que, na pandemia da covid-19, chamou a atenção o fato de escolas e universidades terem sido fechadas por um longo tempo; no Brasil, por, pelo menos, 18 meses. Do ponto de vista dos espaços físicos escolares, é possível nos questionarmos sobre os sentidos sociais atribuídos à escola, bem como à função dela, que talvez possam ter sido esvaziados em conjunto com os espaços durante o não funcionamento institucional, o que nos poderá conduzir a uma ressignificação desse espaço no período pandêmico e pós-pandêmico.

Para refletirmos sobre essa questão, a seguir, debruçar-me-ei sobre referenciais teóricos que possam auxiliar a compreender os efeitos de epidemias sobre as representações dos indivíduos acerca das instituições escolares e, em especial, os espaços que a compõem. Inicialmente, abordarei a experiência da humanidade com as pestes a partir do século XV; e, em seguida, apresentarei os impactos que as pestes do século XX e XXI provocaram na Educação formal, bem como na organização dos espaços e tempos escolares nesse contexto.

### 3.1 PESTES E HUMANIDADE

A história humana mostra que há sempre um alerta para o constante do porvir de uma nova peste – seja ela causada por bactérias, seja por vírus, seja por outros microrganismos – que pode vir a afetar a vida humana. Conforme Rita de Cássia Barradas Barata (1987, p. 9), peste pode ser definida “[...] qualquer doença com mortalidade elevada que acomete um grande número de pessoas ao mesmo tempo, sem indicar, obrigatoriamente, a doença em questão”. Também presentes quando se trata de uma peste, os termos epidemia e pandemia são relevantes para compreender o momento em que estamos vivendo. Epidemia é definida como “[...] uma doença infecciosa que ataca simultaneamente um grande número de pessoas de determinada localidade, e que tem caráter transitório”, enquanto pandemia é definida como “[...] doença epidêmica amplamente difundida” (AURÉLIO, 2010)<sup>9</sup>. A Organização Pan-

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://editorapositivoaurelio.page.link?apn=br.com.editorapositivo.aurelio&ibi=https%3A%2F%2Feditorapositivoaurelio.page.link&link=https%3A%2F%2Feditorapositivoaurelio.page.link%2Fentry%2F102583>. Acesso em: 30 set. 2021.

Americana de Saúde (OPAS)<sup>10</sup> refere-se à pandemia como a expansão geográfica de uma doença contagiosa cuja consequência são ocorrências de casos no mundo todo.

Santos (2020) defende que, a exemplo do passado, doenças contagiosas sempre se revelaram como o curso da natureza em resposta à ação humana devastadora do meio ambiente, principalmente com o desenvolvimento do mercado, da economia e do capitalismo. Em sentido semelhante, Antunes (2020) sinaliza que o sistema capital atual caminha para a destruição da natureza por conta da redução cada vez mais acentuada na vida útil das mercadorias em busca de lucro.

Santos (2020) adverte, assim, que a espécie humana, ainda que se conceba soberana, representa apenas 0,01% da vida do planeta e, caso prossiga com a destruição de outras espécies viventes, estas, cada vez mais, ameaçarão a vida das pessoas.

A ideia de superioridade e onipotência da vida humana sobre as demais configura-se, de acordo com Julio Verztman e Daniela Romão-Dias (2020), como uma crença que foi esmagada por um vírus sem precedentes: SARS-CoV-2. Embora ainda não seja possível alegar a origem do vírus da covid-19, a hipótese mais aceita dentre os estudiosos refere-se ao transbordamento zoológico. Com menor probabilidade, cientistas lidam também com a hipótese de escape laboratorial, contudo, não há nada conclusivo a respeito até o presente momento para explicar a origem da repentina pandemia (LEITE, 2021).

Recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a situação pandêmica pedem a aderência pública de uso de máscara, cuidados com higiene respiratória, distanciamento e isolamento social. Todos esses cuidados provocaram mudanças na vida em sociedade mediante quarentenas diversificadas de acordo com as condições de trabalho de cada indivíduo.

Antunes (2020), Dunker (2020) e Santos (2020) apontam a dificuldade do cumprimento das medidas restritivas pelas pessoas. A necessidade de sair para trabalhar dos autônomos, a falta de estrutura física para os sem-teto e moradores de favelas, a dificuldade em manter a higiene em presídios superlotados e a necessidade de serviços essenciais fizeram com que apenas uma parcela da população conseguisse aderir às medidas de isolamento.

Além disso, Dunker (2020) aborda os efeitos psíquicos sofridos tanto pelas pessoas que conseguiram aderir ao isolamento social quanto pela parcela da população que precisou se arriscar. Para Dunker (2020, p. 70), o isolamento proporcionou a criação de três perfis psicológicos, sendo “[...] o tolo, o confuso e o desesperado”. O tolo é aquele que nega a

---

<sup>10</sup> OPAS. Histórico da pandemia de COVID-19. Site da Organização Pan-Americana de Saúde. Brasília. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 24 fev. 2023.

situação e prossegue, o confuso oscila entre atitudes de tolo e de desesperado, alternando entre momentos negativos e otimistas, já o desesperado se encontra perdido em suas próprias angústias sobrepostas ao medo do vírus. Nos três casos, Dunker (2020) salienta que todo o sofrimento psíquico preexistente é exacerbado mediante a situação pandêmica.

Verztman e Romão-Dias (2020) enfatizam o caráter catastrófico da pandemia como algo que afetou coletivamente todos os indivíduos e, ao mesmo tempo, exigiu respostas psíquicas subjetivas na vida de cada um. Assim, foi preciso lidar com a elaboração de vários lutos que envolveram a perda de local de trabalho, de rotinas, de pessoas, sem a perspectiva temporal de restabelecimentos futuros (VERZTMAN; ROMÃO-DIAS, 2020). Isso porque o luto – enfrentado pelo aparelho psíquico diante das perdas – é comprometido pela inexistência do prantear pelo falecido com a família e os amigos, bem como seu aceleração por conta das próprias exigências da continuidade da pandemia. Para Verztman e Romão-Dias (2020, p. 282), hoje, todas as pessoas do mundo sofrem por alguma perda proporcionada pela situação pandêmica, “[...] seja de entes queridos [...]”, seja pela “[...] ausência de rituais de encontro e de consolo postos à disposição, até recentemente, pela nossa cultura para fazer frente à morte”. A impossibilidade de transformar a dor em sofrimento, de lidar com esses processos de elaboração dos lutos com tempo, conforme demandariam outros momentos não pandêmicos, é uma das grandes marcas deixada pela pandemia (VERZTMAN; ROMÃO-DIAS, 2020).

Dito isso, é preciso considerar que, em outros momentos da história, como nos mostra o trecho do livro de Tuan (2005) na epígrafe, ocorreram cenários parecidos com a catástrofe da covid-19. A história humana nos faz, assim, resgatar pistas de panoramas sociais, políticos, culturais, sanitários e psicológicos despertados junto das doenças contagiosas, as quais, em outros períodos, eram chamadas de pestes. De acordo com Ujvari (2020a), é possível estudar a História a partir de rastros deixados por vírus, bactérias e demais microrganismos tanto no código genético quanto em fósseis de mamíferos. No mundo, existiram várias doenças contagiosas que influenciaram as maneiras de governo das populações e o desenvolvimento da cultura humana desde a pré-história, contudo, no presente texto, abordei brevemente o contexto das pestes enfrentadas pelo mundo a partir do século XV.

No século XV, com a intensificação da exploração de territórios e expansão de terras, vários vírus puderam se disseminar pelo mundo, desenvolvendo-se de acordo com as novas condições encontradas em cada comunidade. O contato entre os povos, proporcionado pelas navegações, fez circular vários vírus e várias bactérias por todo o mundo. Para Ujvari (2020a, p. 85) “[...] a descoberta da América pelos europeus trouxe uma enxurrada de microrganismos

aos índios americanos, que desconheciam suas doenças. A varíola e o sarampo vieram nas embarcações europeias”. O transporte de escravos em condições precárias, por meio dos navios, também fez circular vários tipos de doenças, como a sífilis, a herpes e o *Human Papiloma Virus* (HPV) (UJVARI, 2020a). Entre os séculos XVI e XVII, os grupos indígenas foram os que mais sofreram com as doenças espalhadas pelos colonizadores. Doenças como leishmaniose cutânea, doença de Chagas, gripes, sarampo, disenterias e varíola atingiam, principalmente, grupos colonizados que não possuíam anticorpos contra doenças estrangeiras (GURGEL, 2009).

Posteriormente, no século XVIII, o tifo e a peste russa provocaram muitas mortes. Esse período foi caracterizado pela intervenção do Estado para contenção dos contágios. Conforme Barata (1987, p. 11), exigem-se cuidados com relação à “[...] fiscalização dos locais de trabalho, [...] incineração ou sepultamento dos cadáveres, controle sobre o comércio de alimentos, saneamento das habitações e outras medidas [...]” em prol da prevenção de doenças contagiosas.

Essas práticas, conforme nos explica Foucault (1987), ganham ainda mais força mediante o controle dos corpos pelo Estado, que proporciona a autorregulação dos indivíduos para bem serem governados. A biopolítica também se faz presente no âmbito médico e é proveniente da nova arte de governar do século XVIII, chamada liberalismo, em que o governo é “frugal” e o Estado é “mínimo” (FOUCAULT, 2008, p. 51). Isso quer dizer que o mercado passa a ditar as regras a serem seguidas pela população.

Foi também no século XVIII que ocorreu a descoberta da primeira vacina, o que sinaliza progresso da medicina preventiva. A vacina foi desenvolvida a partir de uma história sobre um fazendeiro que observou que duas mulheres contaminadas por uma doença transmitida pelo gado não adoeceram ao cuidar de doentes com varíola. O fazendeiro, então, decidiu inserir o líquido encontrado em bolhas de vacas adoecidas no braço dos filhos e da esposa dele. Anos mais tarde, Edward Jenner descobriu que o fazendeiro, mesmo sem saber, injetou em seus entes um vírus parecido com o da varíola, porém inofensivo em humanos. Isso fez com que seus corpos desenvolvessem anticorpos contra a varíola (UJVARI; ADONI, 2020).

Em concomitância ao desenvolvimento do conhecimento científico acerca das vacinas, o século XIX continuou sendo caracterizado por epidemias globalizadas devido à expansão imperialista (BARATA, 1987). No final do século XIX e início do século XX, os avanços científicos médicos, em conjunto com novas maneiras de controle populacional, fizeram com que alguns tratamentos a doenças fossem descobertos, como o uso do arsênico para combater

a sífilis. Contudo, nesse mesmo período, a própria medicina apontava para pesquisas baseadas na eugenia (UJVARI, 2020a).

A concepção defendida na época por estudiosos como Francis Galton, Charles Benedict e Raymond Vonderlehr era a de que havia raças de pessoas com genes superiores e inferiores. Assim sendo, acreditava-se que as doenças eram uma forma que a natureza encontrou de exterminar os seres humanos com gene inferior (UJVARI, 2020a). Ujvari (2020a, p. 95) menciona que “[...] médicos americanos já aventavam a possibilidade de doenças infecciosas serem um meio natural de eliminação dos humanos inferiores e, portanto, estes estavam propensos a adquiri-las”.

A inferioridade racial recaía, principalmente, sobre negros. Eles foram cobaias em estudos realizados pelo médico Raymond Vonderlehr sobre a sífilis. Convidados enganosamente a receber tratamento e acompanhamento médico em 1932 pelo sistema de saúde público americano, essas pessoas recebiam, na verdade, apenas “aspirina e tônicos” em vez do medicamento à base de arsênico. Assim, “[...] a sífilis consumia os doentes enquanto médicos avaliavam meticulosamente suas complicações. Trabalhos científicos saíram nas revistas médicas [...]” (UJVARI, 2020a, p. 96).

A eugenia e as pesquisas científicas com cobaias humanas despontaram também no Japão e na China em 1930 e, durante a segunda guerra mundial, nazistas empreendiam experimentos que provocavam mortes variadas em judeus. O fim da guerra permitiu o desvelamento de tais atrocidades cometidas em pesquisas, o que proporcionou o advento do reconhecimento de direitos humanos (UJVARI, 2020a).

O século XX também foi marcado pelo desenvolvimento do conhecimento científico sobre doenças contagiosas, o que permitiu maior combate às epidemias. Medidas como tratamento da água a ser ingerida, isolamento de esgoto tanto das pessoas quanto de animais que seriam consumidos e extermínio de animais transmissores de doenças fizeram as taxas de mortalidade por infecções caírem. A descoberta da penicilina pelo médico e bacteriologista escocês Alexander Fleming, na década de 1920, também contribuiu para o controle de doenças infecciosas por bactérias.

Em concomitância, os vírus das gripes chamaram a atenção pelas incidências epidêmicas que causaram nos séculos XX e XXI. Fruto da domesticação de animais, seres “[...] adaptados e mutantes, [eles] foram responsáveis por algumas de nossas epidemias” (UJVARI, 2020a). Estima-se que o vírus denominado *influenza* existe há dois mil anos, produzindo variantes em animais que acabaram por adoecer os humanos. Foi assim também com o vírus HIV que provoca a Síndrome da Imunodeficiência Humana (AIDS). Avalia-se

que o vírus, responsável por atacar o sistema de defesa do corpo humano, originou-se na África e foi transmitido aos humanos por macacos, mediante consumo de carne e contato com sangue contaminado. O vírus original sofreu mutações, e os primeiros casos que provocaram a aids foram descobertos apenas no século XX (UJVARI, 2020a). De acordo com estimativas mais recentes, 38,4 milhões de pessoas viviam com o vírus HIV no mundo em 2021 (UNAIDS, 2022). Em 2021, apenas no Brasil, foram identificados 13. 501 novos casos de AIDS, sendo 2.401 casos localizados na região sul, dos quais 638 constavam no estado do Paraná e 37 no município de Maringá (UNAIDS, 2022<sup>11</sup>).

Em 1918, a pandemia de gripe espanhola teve a primeira guerra mundial como aliada para ser levada de um território a outro. A industrialização do mercado, o uso de transportes e a globalização também contribuíram para aspersão viral do H1N1. Estima-se que o número de mortos dessa pandemia seja de vinte a quarenta milhões no mundo todo (UJVARI, 2020a).

Em 1952, a poliomielite acometia, principalmente, crianças por febre, deixando muitas delas com sequelas gravíssimas, como paralisia ortopédica, paralisia dos músculos respiratórios e até levavam à morte. Nesse cenário, o controle da doença foi feito por intermédio de vacinação (UJVARI, 2020b).

Nas décadas de 1950 e 1960, houve epidemias por variações do vírus *influenza* que mataram cerca de dois milhões de habitantes no planeta. Transmitido por aves, o vírus *influenza* foi responsável também pela gripe do frango, provocada pelo vírus H5N1, em 1997. Em 2003, a popular gripe asiática provinha de uma nova doença denominada cientificamente de SARS. O vírus causador da SARS originou-se, provavelmente, de gatos almiscarados e civetas consumidos em restaurantes e mercados chineses. Após provocar contaminação e mortes, o vírus foi controlado em julho de 2003, atingindo trinta países (UJVARI, 2020b).

Em 2009, a gripe suína, provocada pelo vírus *influenza* H1N1, teve desfecho diferente. Ela se espalhou pelo mundo todo devido à grande capacidade de transmissibilidade antes mesmo de o infectado apresentar sintomas. A mídia alertava para a importância de cuidados para evitar a disseminação da doença e, no mesmo ano, o contágio foi controlado, deixando o alerta de que novas epidemias por vírus poderiam acometer o mundo (UJVARI, 2020b). Em 2012, a MERS-Cov, no Oriente Médio, chamou a atenção sobre a síndrome respiratória que acometia os infectados (JESUS, 2016). E, no final de 2019, deparamo-nos com outra síndrome respiratória; dessa vez, causada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela pandemia, declarada em 2020, de um novo coronavírus.

---

<sup>11</sup> UNAIDS. Estatísticas. Site do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS). Brasília, DF. Disponível em: <https://unaids.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

Vários foram os desafios impostos por essas doenças cuja característica em comum foi o contágio. Nesta última pandemia, a de covid-19, foco da presente tese, o contágio foi físico, pelas condições facilitadas de transporte humano do século XXI e simbólico, pela rapidez com que informações, via meios de comunicação e redes se espalharam (AGAMBEN, 2020). Para Slavoj Žižek (2020, p. 21), espalharam-se rapidamente vírus ideológicos como “[...] notícias falsas, teorias paranoicas de conspiração, explosões de racismo”, bem como o pânico generalizado devido ao medo do contágio.

A crise proveniente do corpo provocou um *up* no neoliberalismo que tomou, talvez, o ápice de sua abstração, obrigando as pessoas a ficarem em suas casas, impedidas de circularem. Contudo, o consumo e a circulação de mercadorias não pararam. O capitalismo, para Franco “Bifo” Berardi (2020), adaptou-se, assim, à biopolítica do século XXI e escancarou, mais uma vez, as suas potencialidades discriminatórias, segregacionistas, padronizadoras, competitivas e fascistas.

Assim, ficaram evidentes as desigualdades do mundo, que, apesar de globalizado, se faz individualista, competitivo e com fronteiras bem definidas quando se trata de oferecer atendimento ou vacina a um(a) estrangeiro(a), como mostra Gabriel Markus (2020). Ficou claro que o mundo não tem sistemas de saúde que atendam a todos(as) igualmente e nem mostra a intenção de construí-lo. Metaforicamente, é como um *Titanic* gigante que não tem botes para todos(as). Não é apenas com a saúde, mas com todas as outras esferas, dentre elas, situa-se a Educação e as escolas.

Esses espaços, locais que funcionam a partir da presença de aglomerados de pessoas, por definição, inspiraram cuidados sanitários e preocupação de autoridades a respeito de sua rotina em períodos pandêmicos. A discrepância entre o tempo de fechamento entre países foi desigual e grande, como no caso brasileiro em 2020 e 2021. Mas, a escola precisou se reinventar algumas vezes na história para, mesmo em períodos pandêmicos, continuar cumprindo as funções habituais, ainda que mediante tantas discrepâncias.

### 3.2 PESTES E ESCOLAS BRASILEIRAS NOS SÉCULOS XX E XXI

Nos séculos XX e XXI, a presença de várias enfermidades contagiosas se alastrou e acometeu a sociedade brasileira de tempos em tempos, deixando doentes e mortos. São elas: tuberculose, cólera, lepra, varíola, poliomielite, sarampo, síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), dengue, malária, gripes provocadas pelos vírus *influenza* e coronavírus,

bem como por suas variações, dentre outras. A presença de vacinas fez com que o cenário das epidemias fosse mais brando se comparado ao passado, sem imunizantes.

Contudo, mesmo com as tecnologias preventivas e o desenvolvimento científico, epidemias continuaram a ocorrer, impactando vidas nos seus mais diversos âmbitos. Dessa forma, seja pela perda de entes, seja pelo medo, seja pela necessidade de isolamento social que preconiza o fechamento de vários estabelecimentos, todos e todas sofreram. Na área educacional, epidemias provocaram fechamentos por duas vezes no século XXI. No estado do Paraná, o primeiro fechamento ocorreu em 2009, por conta da gripe A, conforme consta no Decreto 5.207 (PARANÁ, 2009); e o segundo, com o maior tempo de fechamento, foi em 2020, devido à pandemia de covid-19.

Segundo consta em estudos de Bruno Rodolfo Schlemper Junior e Ana Claudia Dall'Oglio (2011), a gripe espanhola amedrontou e modificou a vida dos brasileiros e das brasileiras entre 1918 e 1919, quando chegou insidiosa e despercebida pelos portos marítimos. A gripe matou, aproximadamente, 31 mil pessoas em nosso país e fez as pessoas conviverem de perto com mortes corriqueiras, solitárias e humilhantes (ROCHA; ROCHA, 2007).

Como no contexto atual, durante a gripe espanhola, medidas sanitárias foram adotadas para conter o contágio, dentre elas: o fechamento de espaços que possuem a natureza de conter aglomerado de pessoas para funcionar. De acordo com Ujvari (2020b, p. 32): “[...] fecharam escolas, clubes, fábricas, escritórios, conferências, reuniões, bares, teatros, cinemas e cancelaram jogos de futebol”. A escola, por essa lógica, fechou suas portas por período indeterminado no final de 1918 (SCHLEMPER-JUNIOR; DALL’OGLIO, 2011). Por meio de Decreto nº 3.603, de 11 de dezembro de 1918 (BRASIL, 1918), também ficou estabelecida a promoção automática de todos os estudantes para a série posterior, com anulação dos exames finais e de vestibulares até março de 1919.

Após contaminar grande parte da população brasileira, a gripe espanhola deixou imune quem lhe foi sobrevivente e matou quem não lhe resistiu. Por conta da imunidade adquirida, em janeiro de 1919, o número de doentes caiu consideravelmente, o que levou à retomada gradativa de atividades sociais, como o carnaval, que, naquele ano, chamou a atenção pela exuberância e grandeza da adesão após uma tragédia. As músicas se dedicavam a fazer chacotas das situações pandêmicas vividas no ano anterior. As pessoas, após passarem pelo medo da morte iminente, no carnaval, buscaram o prazer e a alegria, pois pareciam estar mais conscientes de sua finitude. Aproveitaram como se não houvesse o amanhã. Esse era também um meio de lidar com as tristezas e o não velamento ritualístico dos corpos mortos pela gripe (SANTOS, 2006). Lacunas importantes nos registros da gripe espanhola no Brasil foram

identificadas por várias pesquisas (SCHLEMPER-JUNIOR; DALL'OGGIO, 2011; ROCHA; ROCHA, 2007) e atribuídas ao desejo de esquecimento da tragédia que se constituiu em uma ferida coletiva.

Décadas mais tarde, em 2009, a gripe A, também causada pelo vírus *influenza* H1N1, embora tenha tido menor letalidade, provocou transtornos, tanto na rotina das pessoas quanto no sistema de saúde, devido ao rápido contágio, conforme explicam Cristina Rolim Neumann *et al.* (2009). Nesse contexto, escolas postergaram o retorno das férias escolares de julho, para evitar a contaminação por essa gripe (*influenza* H1N1). No estado do Paraná, por meio do Decreto nº 5.207/2009, as aulas na rede estadual foram suspensas entre o período de 30 de julho a 8 de agosto de 2009, sendo prorrogada a suspensão até 15 de agosto do mesmo ano. Desse modo, as escolas permaneceram fechadas por quinze dias. O retorno aos espaços de ensino foi retomado brevemente com medidas sanitárias preventivas, como uso de álcool em gel. A vacinação contribuiu com a retomada da rotina sem maiores transtornos.

Em 2020, por causa da pandemia da covid-19, o fechamento das escolas ocorreu novamente; contudo, o período em que as escolas se mantiveram fechadas foi inédito: 1,5 bilhão de estudantes de 190 países ficaram sem aulas (COSTIN, 2020). No Brasil, o tempo estimado com escolas fechadas passou de um ano e, para dar continuidade à oferta do ensino, adotou-se o ensino remoto emergencial tanto nas escolas públicas quanto na rede privada. Claudia Costin (2020, p. 9) menciona que:

Assim, foram utilizados aqui, como em boa parte dos outros países, plataformas digitais, televisão, rádio e roteiros de estudo em papel. Por meio de uma logística complexa, que envolveu inclusive o envio de cestas de víveres, para que a falta de merenda não resultasse em insegurança alimentar para parte das crianças e adolescentes, foram entregues materiais didáticos nas escolas ou nas residências, adquiridos pacotes de dados para celulares e construídas parcerias com canais de TV ou rádio.

Sem a presença das crianças e dos adolescentes nas escolas, os desafios foram inúmeros. A falta de preparo para lidar com as tecnologias por parte dos professores e das professoras e a reinvenção imediata destes e destas em aprender fizeram revelar, ao mesmo tempo, o quanto ainda precisamos nos preparar para a Educação no século XXI e, por outro lado, o quanto somos capazes diante de uma crise gigantesca (COSTIN, 2020).

Durante a pandemia de covid-19, a presença do pessoal docente nas escolas foi retomada no mês de maio de 2020 para o preparo e a entrega de materiais impressos aos responsáveis, bem como para a realização de planejamentos e gravações audiovisuais. Dentre

as dificuldades proporcionadas por essa rotina, uma das maiores referiu-se ao acesso às aulas remotas, em especial pelas crianças e pelos adolescentes de escola pública. Para as famílias, a rotina de trabalho conciliada com o acompanhamento das atividades escolares dos filhos e das filhas, muitas vezes, não se efetivou e, para o pessoal docente, a precarização do trabalho foi quase inevitável (BORSSOI, 2020).

A dificuldade de acesso ao ensino remoto foi precariamente contornada por gestoras(es) e professoras(es) que oportunizaram outros meios para incluir a maior parte dos estudantes, por exemplo, a partir da viabilização de explicações presenciais aos familiares no momento de retirada das atividades. Apesar das mazelas apresentadas pelo ensino remoto emergencial, Costin (2020) e Caio Dib (2020) estimam também que ele pode ter provocado uma mudança de cultura educacional, proporcionando cenários em que houve emprego de tecnologias para acompanhar o desempenho dos estudantes, formação para um mercado digital, bem como utilização de metodologias distintas às tradicionais.

Dib (2020) menciona que não apenas a cultura educacional foi modificada, como também a nossa relação com os espaços e tempos escolares. De acordo com Dib (2020, p. 16), passamos “[...] do presencial para o digital; dos vários espaços que frequentávamos por dia para uma sala dentro de casa”. Isso provoca, conforme Dib (2020, p. 16), a necessidade de “[...] ressignificar tanto o que vivíamos no passado quanto o que estamos vivendo agora”. Para o autor, é necessário lidar com essa ressignificação e com as possibilidades que ela trará à Educação em vez de nos pautarmos em escolas e modelos educacionais do passado. Essa ressignificação parece ter sido realizada tanto por estudantes quanto docentes, gestores e gestoras em nível objetivo, como pode ser observado pelo uso de máscara, pela restrição de acesso a espaços, pelo distanciamento entre crianças e entre docentes, pela higienização de materiais e das mãos. Contudo, não podemos deixar de problematizar o nível subjetivo de significados erigidos acerca de toda essa novidade.

Segundo Berenice Lurdes Borssoi (2020), o sistema educacional brasileiro preocupou-se, quase que exclusivamente, em dar continuidade ao calendário escolar a todo custo. Embora o asseguramento da atividade pedagógica seja legítimo do ponto de vista constitucional por preconizar o direito à Educação, conforme a autora, deixou-se de oferecer as devidas atenções às condições de vida, de trabalho e de aprendizagem das crianças, bem como às famílias e aos docentes. Enquanto docentes realizaram o trabalho em casa para dar conta do ensino emergencial remoto, somaram-se as dificuldades de cumprimento da rotina escolar de seus próprios filhos e próprias filhas e a angústia de não atender satisfatoriamente

seus alunos suas alunas, bem como a de lidar com a tecnologia exigida pelo ensino remoto (BORSSOI, 2020).

Do ponto de vista político e econômico, a indiferenciação entre casa e trabalho levou o mercado de trabalho a novos patamares. Se, antes, o extremo da capacidade produtiva ainda possuía algumas limitações dadas pelas fronteiras de tempo e de espaço, durante a pandemia, tais fronteiras quase deixaram de existir. O espaço da casa passou a ser também espaço de trabalho, com limites turvos, quase inexistentes entre as duas funções (BORSSOI, 2020). Dessa forma, o momento pandêmico, além de expandir a produção, ampliou as jornadas de trabalho, confundidas, agora, com espaços de lazer, descanso e vida extraprofissional, os quais ficaram prejudicados. Para Borssoi (2020, p. 12), impõem-se, assim, “[...] novas regras de convívio”, pois, “[...] como o espaço, o tempo doméstico também é totalmente subsumido à produção econômica, aumentando a exploração do trabalho e diminuindo aquele dedicado à vida privada”.

Com esse deslizamento das fronteiras entre trabalho e vida privada, os professores e as professoras, que já adoeciam mentalmente antes da pandemia por conta de suas condições de trabalho, conforme mostra revisão sistemática do tema realizada por Liciane Diehl e Angela Helena Marin (2016), agora passaram a adoecer ainda mais, de acordo com a pesquisa de Roberto Moraes Cruz *et al.* (2020). Dados de pesquisa realizada por Jackeline Maria Souza *et al.* (2021), com 733 docentes atuantes em diferentes níveis de ensino de diversas regiões brasileiras, constataram, entre os meses de setembro e outubro de 2020, que 86% desses profissionais aumentaram sua jornada de trabalho em casa. Além disso, as autoras sinalizaram a falta de cuidado à saúde mental docente. Os resultados mostraram que, por conta disso, quadros de estresse, ansiedade e depressão desenvolveram-se entre os que se encontravam saudáveis e intensificaram-se entre os que já sofriam com tais doenças antes da pandemia.

Essas condições se mostraram presentes também na modalidade de ensino híbrido com o retorno gradual dos estudantes, implantado por algumas escolas e sistemas educacionais públicos. No município focalizado em nossa pesquisa, o regresso dos estudantes ocorreu, gradualmente, em 28 de julho de 2021. Como em outros sistemas educacionais, o retorno ocorreu desde que as famílias se sentissem seguras para enviar seus filhos e filhas à escola, enquanto as que ainda se sentiam inseguras optavam por continuar recebendo materiais impressos e audiovisuais para o ensino remoto.

Nessa condição de ensino híbrido, o desafio às aulas parcialmente presenciais e parcialmente remotas não foi menor do que a repentina adesão ao ensino remoto emergencial em 2020. A exemplo de outros países, docentes daqui depararam-se com o ensino híbrido

ainda esboçado e tateado (COSTIN, 2020). Esse momento de retorno mostrou-se revelador quanto aos impactos da pandemia nos estudantes e docentes. De acordo com Costin (2020), alguns impactos da pandemia na Educação serão conhecidos após o retorno presencial de todos os estudantes à escola.

Nessa retomada das escolas, o significado dos espaços também ganhou novas conotações, pois, conforme explica Bosco (2020, p. 200), houve modificações nas “fronteiras sociais”. Bosco (2020, p. 200) define uma “fronteira social” como aquela que “[...] manifesta-se tanto em demarcações concretas no espaço, como na internalização de normas e valores sociais”. Tais fronteiras são definidas entre o próprio corpo e o que lhe é externo. Assim, separa-se, por meio da diferenciação, aquilo que é interno do externo, objetivo ou subjetivo. O corpo realiza, assim, a “individuação”, ou seja, a “[...] aquisição do senso de identidade via interação com os outros, da internalização de maneiras de expressar e reconhecer significados nos gestos e comportamento dos outros e de nós mesmos” (BOSCO, 2020, p. 200).

Como lembra o autor (BOSCO, 2020), na forma de vida anterior à pandemia, as fronteiras sociais, culturais e físicas eram sentidas como mais definidas e estáveis. Mediante a ameaça coletiva do vírus, o afastamento entre as pessoas proporcionou a criação de novas e diferentes fronteiras daquelas conhecidas. Por conta disso, no retorno à convivência com o outro e com os espaços antigos, a relação já não é mais a mesma, pois foram internalizadas novas dimensões de espaço e tempo. Pode-se afirmar, então, que as noções de espaço e de tempo foram modificadas à medida que, durante a pandemia, a distância em relação à esfera social foi aumentada. Nesse sentido, Bosco (2020, p. 201) menciona que “[...] quanto menos nos movemos no espaço, mais a percepção do tempo se dilata, minutos parecem horas, horas parecem um dia inteiro e o que aconteceu na semana passada parece ter acontecido há um mês”.

Assim, é possível considerar que, mesmo mediante o retorno ao ensino híbrido, a convivência com os espaços e tempos já não será a mesma, pois as novas relações de distanciamento agora fazem parte da identidade das pessoas, bem como da identidade social. Não é bem-visto quem abraça, quem toca, quem rompe com tais barreiras fronteiriças ao eu e o separam do outro.

#### 4 DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DE ESCUTA

Cessa o teu canto!  
 Cessa, que, enquanto  
 O ouvi, ouvia  
 Uma outra voz  
 Como que vindo  
 Nos interstícios  
 Do brando encanto  
 Com que o teu canto  
 Vinha até nós.  
 Ouvi-te e ouvi-a  
 No mesmo tempo  
 E diferentes  
 Juntas a cantar.  
 E a melodia  
 Que não havia,  
 Se agora a lembro,  
 Faz-me chorar. [...]  
 (PESSOA, 1942, p. 200).

A epígrafe acima foi escolhida, dentre outros motivos, por descrever algo comumente considerado banal, natural e simples: a escuta. Contudo, nesta pesquisa, a escuta mostrou-se tarefa árdua, que envolveu dedicação e labor, desde o preparo das questões a serem realizadas, os meus exercícios enquanto pesquisadora a fim de atentar-me aos momentos oportunos para improvisação de questionamentos, até a análise das considerações expressas não apenas pela fala, como também pelas pausas, pelos choros, pelos silêncios e pelas reticências.

Conforme menciona Madalena Freire Weffort (1996), na cultura ocidental, não se aprende/ensina a escutar o que o outro diz, mas a pressupor o que se espera que ele diga a partir de estereótipos construídos socialmente e de monólogos internos. Assim, metaforizei, a partir da epígrafe acima, que, para entrevistar, foi necessário aprender a silenciar internamente meus pontos de vista, abdicando-me brevemente de minhas próprias dores, meus anseios e minhas opiniões, com a finalidade de assumir uma postura de ouvinte ao outro.

Esse processo demandou treino para, em vez de interromper, esperar pacientemente as pausas das participantes, em vez de seguir para a outra pergunta, deixá-las divagar em si mesmas, complementando-se, sem interrupções minhas. Também necessitou treino para prestar muita atenção no que diziam e esmiuçar suas frases, buscando retornar as palavras, frases ou expressões proferidas por elas que eu ainda não tivesse compreendido.

Essa escuta sensível das docentes participantes desta pesquisa sobre os espaços escolares e sua relação com o atual contexto educacional pandêmico me proporcionou também, acompanhando Mirian Goldenberg (2004), aprender a ver os detalhes existentes nos dados das pesquisas, um processo de reflexão acerca de aprender, também, a escutar os

detalhes nas expressões das participantes. Nesse processo, deparei-me com os estudos de Maria Suzana de Souza Moura e Valéria Giannella (2016), que pesquisaram o estado da arte sobre tipos de escuta relatados em trabalhos acadêmicos.

Na visão das autoras, há vários tipos de escuta: a escuta dispersa, escuta com foco momentâneo; a escuta contemplativa, escuta com foco para conhecer; a escuta receptiva, escuta com atenção plena no corpo e mente; escuta compassiva ou sensível; escuta ativa e escuta profunda. As escutas são empregadas de acordo com os contextos, algumas, como a escuta dispersa e a com foco momentâneo, ligam-se ao ato de ouvir ruídos ao nosso redor ou à escolha de algum desses ruídos para depositar maior atenção; outras, como a escuta compassiva, a profunda e a ativa, exigem maior esforço, pois procuram orientar o acolhimento, a atenção e a valorização da expressão do outro sem subjugá-lo (MOURA; GIANELLA, 2016).

Dentre essas escutas, elegemos, para o presente estudo, a escuta ativa, encaminhada com o propósito de, por meio de perguntas criativas, potencializar a polifonia expressa por cada participante (MOURA; GIANELLA, 2016). A escuta qualificada ativa também foi orientada por pressupostos da Psicopedagogia, área que considera tanto os movimentos lógicos quanto os simbólicos e os subjetivos nos processos de ensino e aprendizagem ou não aprendizagem de indivíduos (LUPORINI, 2012). Esse tipo de escuta, exige uma postura de atenção, por meio da qual se cria um ambiente propício à expressão do outro, permitindo-lhe apresentar o próprio modo de ver o mundo.

Pesquisas como a de Eliane Cleonice Alves Precoma (2016) têm combinado a escuta ativa e o método clínico piagetiano, o qual se preocupa com os modos de pensar dos indivíduos nos seus processos de construção dos conhecimentos e das representações. Para tanto, existem recomendações objetivas sobre como proceder nas pesquisas orientadas por esse método.

Para a realização de entrevistas individuais, Delval (2001) recomenda, nesse sentido, que o entrevistador seja paciente em esperar, de forma silenciosa, a resposta do entrevistado e que evite interrompê-lo, prestando-lhe atenção em todos os gestos que podem também “falar”. Além disso, é preciso atentar-se ao registro dos detalhes que, por mais óbvios que possam parecer, são determinantes para a análise da entrevista (DELVAL, 2001). Em uma entrevista, de acordo com Laurence Bardin (2011, p. 93), ocorre uma “[...] encenação livre [...]”, em que a “[...] subjetividade está muito presente [...]”, bem como o inconsciente do entrevistado. A visualização da expressão e a proximidade fizeram falta em alguns momentos, mas, ainda assim, a preparação foi indispensável para que seguissemos adiante.

Nesta pesquisa, para recolher com maior fidedignidade possível toda essa melodia composta do amálgama de vozes conscientes e inconscientes de cada participante, foi necessária a realização de dois ensaios – pilotos da pesquisa – com docentes diferentes de nossas participantes, experiência que permitiu aprimorar a escuta sensível, responsável pela interpretação de silêncios, choros, respirações e expressões faciais.

A aproximação proporcionada pelo momento de entrevista com as docentes foi sentida como um momento raro de atenção e presença em um período tão difícil de distanciamento social. Por conta disso, a maioria das docentes foi receptiva a mim, falando abertamente sobre sentimentos, apreensões e medos vivenciados na vida privada e profissional. Com o uso dessa metodologia, busquei atender ao rigor técnico-científico exigido por uma pesquisa acadêmica e, ao mesmo tempo, compartilhar as experiências vivenciadas pelas docentes, solidarizando-me com elas.

Decorrentes dessas condições, caracterizei nossa pesquisa como quanti-qualitativa por “[...] estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais”, conforme assinala Goldenberg (2004, p. 63) e, simultaneamente, produzir dados quantitativos acerca da ordem processual das representações sociais sobre espaços escolares em situação pandêmica por parte das participantes. A característica quanti-qualitativa presente nesta pesquisa assegura-se pela liberdade para combinação de dados mensuráveis e subjetivos, não quantificáveis, o que, de acordo com Goldenberg (2004), aumenta a confiabilidade nos resultados.

Caracterizada como pesquisa quanti-qualitativa, essa pesquisa envolveu duas abordagens metodológicas distintas, mas que apresentam complementariedade, conforme considera Maria Cecília de Souza Minayo (2001). Por essa razão, as informações trazidas pelas docentes foram analisadas quantitativamente por meio de tratamento estatístico e qualitativamente por meio da análise do conteúdo, ou seja, do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores [...]” (MINAYO, 2001, p. 22), composto das falas integrais e dos desenhos produzidos pelos(as) participantes.

Entendo que esta pesquisa, ainda, enquadra-se como etnográfica, pois resulta de um processo de imersão da pesquisadora no contexto referido, de modo a proporcionar convívio com o cotidiano das escolas pesquisadas em situação pandêmica (SEVERINO, 2007). A etnografia também foi escolhida devido à necessidade de ter contato com o menor número possível de pessoas de fora do meu convívio próximo habitual, por conta do risco de contaminação pela covid-19. Sendo assim, os(as) docentes participantes atuam nas escolas da mesma rede municipal onde trabalho como professora.

Para a discussão e análise dos dados produzidos pelas participantes foram realizados dois métodos complementares: a análise estatística com uso do *software* IRAMUTEQ e a Análise de Conteúdo.

#### 4.1 LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em duas escolas municipais localizadas no noroeste do Paraná, que atendem Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As duas escolas foram selecionadas a partir das datas da inauguração de sua estrutura (1949 e 2013), para que pudéssemos abranger representações advindas das vivências tanto de uma estrutura antiga quanto de uma estrutura recente. Tal critério apoiou-se nos estudos de Frago e Escolano (1998). Para eles, cada arquitetura escolar inspira um programa materializador de organização que produz representações em quem a frequenta.

Desse modo, lidar com duas arquiteturas distintas permitiu-me tratar, ainda, de distintos programas de Educação. Além disso, a variável referente à localização – uma escola encontra-se na área central da cidade e outra, por sua vez, em um dos bairros, na zona periférica da cidade – também é sinalizada por Frago e Escolano (1998, p. 32) como “[...] decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares”. A escola de estrutura mais antiga localiza-se em área central e a de estrutura mais recente encontra-se em área periférica. Para manter o sigilo a respeito das escolas participantes, elas serão denominadas, a partir de agora, escola B e escola C, letras consecutivas do alfabeto latino escolhidas aleatoriamente.

O município de Marialva possui, aproximadamente, 35.000 habitantes e conta com cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nove Escolas Municipais (oito urbanas e uma do campo).

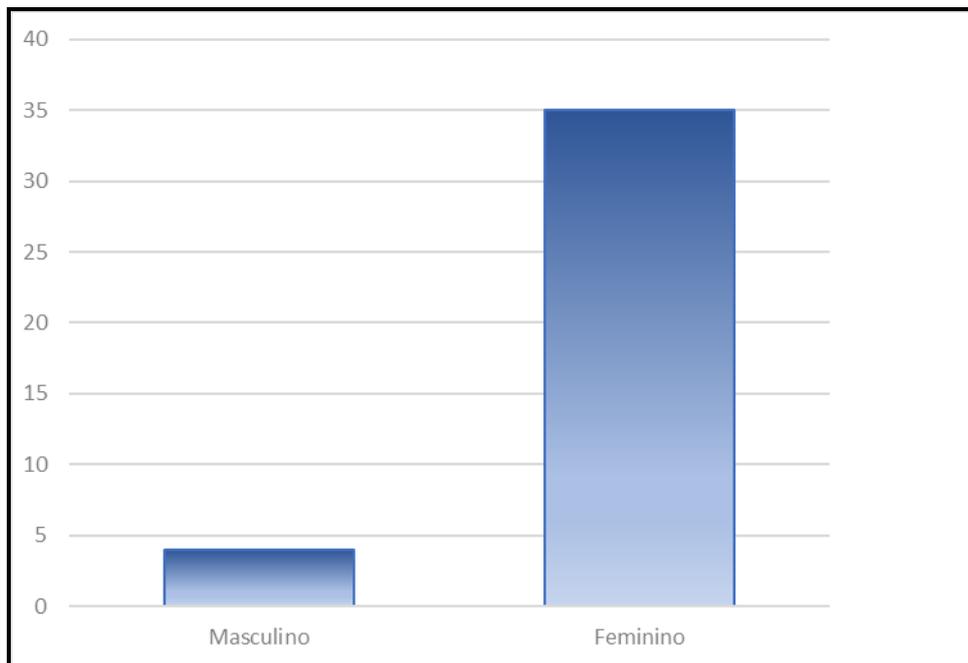
A primeira escola, que denomino escola B, é um dos projetos arquitetônicos mais recentes executados no município, tendo sido inaugurada em 2013. Ressaltamos que essa escola existe desde 1967, porém, passou a funcionar nesse novo prédio no ano de 2013 e conta com um bloco construído recentemente ainda não inaugurado. O objetivo dela, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, consiste em ensinar para formação intelectual e cívica e que, assim, contribua com o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, tanto em sua autorrealização pessoal quanto para o trabalho. O perfil da escola B se pauta na

Teoria Histórico-Cultural<sup>12</sup>. Ela conta com trinta e sete docentes atualmente e é considerada a mais numerosa do município, atendendo 845 alunos(as) matriculados até julho de 2020.

A segunda escola selecionada, que denomino escola C, apresenta o prédio mais antigo dentre as instituições escolares do município. Criada no ano de 1949, ela tem por objetivo oferecer Educação que ensine pessoas críticas, participativas da sociedade, que tenham criatividade e contribuam para a construção de um coletivo mais democrático e justo, de acordo com dados presentes do Projeto Político-Pedagógico da instituição. O perfil dessa instituição também se pauta nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para atender 398 estudantes matriculados até julho de 2020, contando, nesse mesmo ano, com trinta docentes.

Participaram da pesquisa 39 docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das duas escolas municipais selecionadas. Dentre os participantes, 35 são do gênero feminino e 4 são do gênero masculino, compreendendo faixas etárias diversas, conforme mostram os gráficos abaixo (Gráficos 1 e 2).

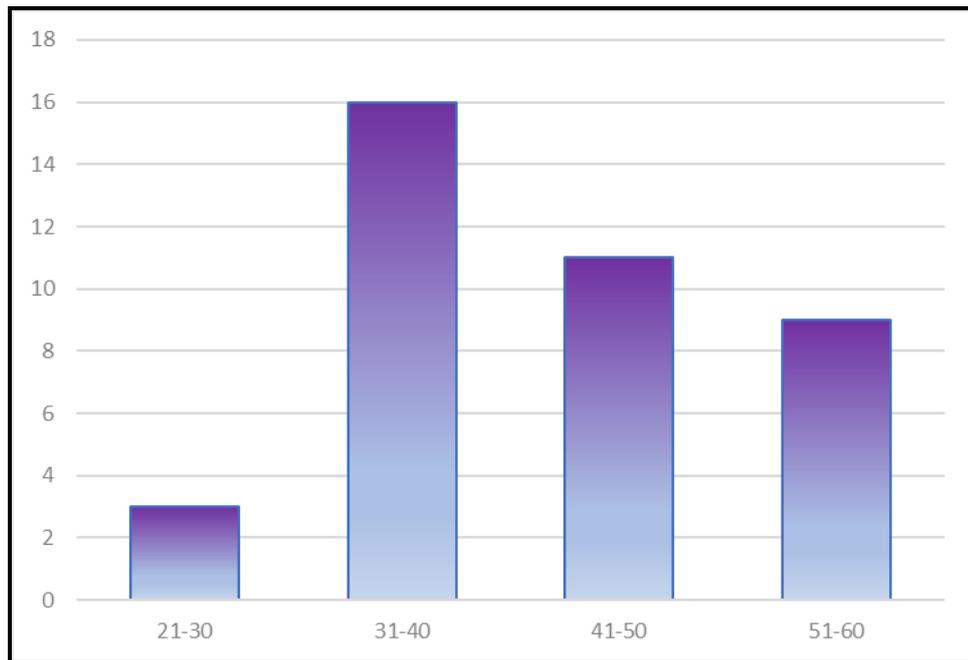
Gráfico 1 – Perfil das participantes por gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

<sup>12</sup> A Teoria Histórico-cultural tem como principais elaboradores Lev Semenovisch Vigotski, Alexander Luria e Alexis Leontiev em busca de explicar o desenvolvimento do psiquismo humano. Seus principais argumentos defendem que os indivíduos desenvolvem suas capacidades psíquicas superiores (como atenção, memória, percepção, linguagem) na interação social.

Gráfico 2 – Perfil das participantes por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O critério de seleção desse grupo deu-se mediante o aceite das docentes em participar de nossa pesquisa, considerando as que se encontravam disponíveis presencialmente nessas escolas para atender-nos, pois constatamos que a disponibilidade de quem se encontrava em licença, atestado prolongado, afastamento ou trâmites de aposentadoria poderia ser mais difícil, o que ocasionaria a incompletude das etapas da pesquisa.

Delimitei o convite de participação da pesquisa, pelo grupo oficial de *WhatsApp* das duas escolas, às docentes que atuavam como regentes, aos(às) educadores físicos e aos(às) quintos professores(as)<sup>13</sup> (responsáveis por ofertar aulas de Arte, Brinquedos e brincadeiras, Geografia e História) do Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental, pois o aporte teórico para abordar outras modalidades precisaria comportar especificidades que o tempo de doutoramento não nos permitiria dar conta. Por essa razão, não participaram da pesquisa docentes que atuavam nas modalidades de Educação Especial (em salas de recurso e em classes especiais) e Educação de Jovens e Adultos, bem como docentes que ocupavam cargos de coordenação e direção. Iniciada a pesquisa, duas participantes se recusaram a participar de todas as etapas de pesquisa, por isso, foram retiradas da contagem total de participantes (Quadro 3).

<sup>13</sup> Esse é o nome utilizado no município para professoras/es que cobrem a hora atividade dos demais.

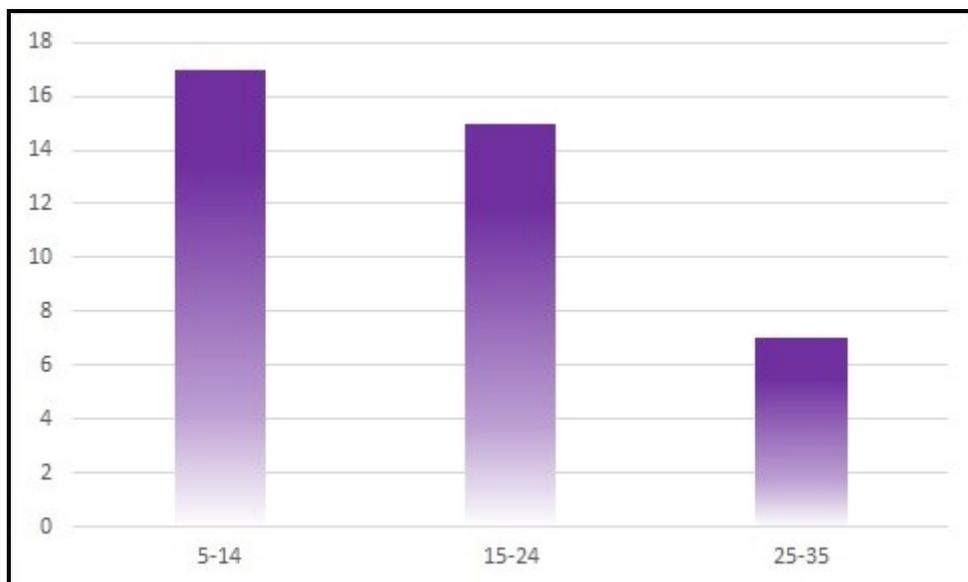
Quadro 3 – Informações sobre docentes participantes da pesquisa

Informações sobre participantes	Escola B	Escola C	Total
Docentes lotadas nas escolas	37	30	67
Docentes indisponíveis presencialmente	6	1	7
Docentes de outras funções/modalidades	5	12	17
Docentes do piloto	2	0	2
Docentes disponíveis presencialmente	24	17	41
Não aceites	0	2	2
Total de docentes participantes da pesquisa	24	15	39

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme mostram os dados colhidos, 28 docentes cursaram graduação em Pedagogia, 6 em Educação Física, 1 em Ciências, 2 em Artes Visuais, 1 em Música, 1 em Processamento de Dados e 2 em História (foram contabilizadas as primeiras e segundas graduações citadas). Todas as participantes apresentaram pós-graduação *lato sensu* em áreas diversas como Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar; Arte e Educação; Educação Especial; Educação Inclusiva; Psicomotricidade; Gestão Escolar; Literatura; Arte, Alfabetização e Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica; Educação Física Escolar, Recreação, Fisiologia e Saúde; Produção Textual e Literatura; Gestão de Projetos; Educação Inclusiva; Planejamento Educacional; Informática na Educação; Neuropedagogia; Arte e orientação; História; Alfabetização e Educação Infantil; Língua e Literatura Portuguesa. Duas participantes alegaram possuir pós-graduação *Stricto sensu* a partir do Mestrado em Letras e Mestrado em Ciências da Saúde. Os anos em que as participantes concluíram a última graduação delas variam entre 1989 e 2018, já o tempo de atuação na docência foi de 5 a 35 anos, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Perfil das participantes por tempo de atuação na docência



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

## 4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em agosto de 2020, coletei autorizações da Secretaria Municipal de Educação e das equipes diretivas das respectivas escolas em que a pesquisa foi realizada. Para a participação em nossa pesquisa, as docentes das duas escolas foram consultadas sobre o aceite voluntário e solicitadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Toda a coleta de dados deu-se mediante aprovação de comitê de ética.

As professoras das duas escolas referidas que se enquadraram nos critérios estabelecidos foram convidadas a participar da pesquisa. Antes de iniciarmos o processo, enviamos recado nos grupos de *WhatsApp* criados pelas escolas para explicarmos quem éramos, quais eram os nossos objetivos, qual era a importância de participação deles(as) e como abordaríamos cada docente por meio do convite de participação na pesquisa. Ao procurar as docentes presencialmente nas escolas, cumpri a rotina de apresentar-me, de explicar sobre nossa pesquisa e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como sobre a liberdade em participar ou não das etapas da pesquisa.

As docentes participaram presencialmente das entrevistas realizadas nas dependências da escola em que atuavam em horário previamente agendado em uma sala específica para tal fim. Além dos cuidados de higienização do local, atentei-me para a utilização adequada de máscara e distanciamento mínimo de dois metros entre mim e a entrevistada. Os materiais utilizados na coleta foram esterilizados ao final de cada entrevista e inteiramente oferecidos por mim, sem custo algum à escola ou aos participantes.

Assim, apliquei a entrevista individual e semiestruturada em duas etapas, ambas realizadas presencialmente no mesmo encontro com cada docente: a primeira etapa tratou sobre impressões evocadas e a segunda etapa sobre desenho da escola mediante o retorno das crianças na pandemia. Após essas duas etapas, as participantes foram convidadas a responder ao questionário contendo informações sobre o perfil profissional e acadêmico, além de algumas perguntas sobre como estava sendo experienciado o ensino remoto por parte de cada uma delas. O questionário foi enviado às docentes pela ferramenta *Google Forms*<sup>14</sup>, na qual responderam às questões solicitadas logo após as etapas de pesquisa e me retornaram imediatamente após o preenchimento.

As entrevistas iniciaram-se no dia 8 de setembro de 2020 e encerraram-se em 30 de novembro de 2020, perfazendo três meses de coleta de dados em dias descontínuos. Os

---

<sup>14</sup> Disponível no *link*: <https://forms.gle/kEV5uJWX58YJD4yk7>. Acesso em: 14 nov. 2021.

horários das entrevistas foram fornecidos pelas escolas conforme a disponibilidade das docentes. Nos momentos em que não era possível à professora atender-me, devido a compromissos de trabalho, agendávamos o encontro para um horário em que pudéssemos conversar. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 1 hora e 15 minutos, o que resultou em, aproximadamente, 48 horas de áudio de entrevistas, as quais foram transcritas<sup>15</sup> e analisadas em conjunto com anotações do diário de campo da pesquisadora.

As entrevistas realizadas com as docentes foram organizadas “[...] por pautas”, como denominou Antonio Carlos Gil (2008, p. 112), para permitir que, ao mesmo tempo, houvesse flexibilidade e espontaneidade nas respostas, além de sutis interferências de minha parte para que a temática interessada fosse abordada. Também adotei as orientações de Delval (2001), que divide as perguntas da entrevista em: básicas, comuns a todos os entrevistados; e complementares, que são organizadas de acordo com as respostas das participantes e adaptadas a cada um com o objetivo de esclarecer melhor as impressões e opiniões.

Embasei-me, também, nos estudos de Castorina *et al.* (1988), que classificam as perguntas de uma entrevista em três distintos tipos: exploração, justificação e controle. As perguntas de exploração têm como objetivo investigar o que pensam os participantes sobre o tema explorado, as de justificação, por sua vez, buscam revelar os motivos de suas opiniões, impressões e sensações, enquanto as de controle procuram verificar se o participante mantém seu ponto de vista ou o contradiz ao responder a questões diferentes sobre um mesmo tema. Considerando esses tipos de perguntas e adequando-as à lógica adulta, conforme orientam os estudos de João Alberto da Silva e Saccon Frezza (2011), elaborei um roteiro de questões básicas acerca das sensações, emoções e impressões dos(as) docentes em relação aos espaços escolares antes e após a pandemia, conforme está disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Questões da primeira etapa da entrevista: impressões evocadas pelas docentes

<b>1.</b>	<b>Diga-me as primeiras palavras, sensações ou emoções que lhe vêm à mente quando você pensa em (cada parte da escola era citada neste momento).</b>
<b>2.</b>	Por favor, complete as frases a seguir com palavras, sensações ou emoções que lhe vêm à mente:
<b>3.</b>	Espaços da escola de que mais sinto saudade na pandemia...
<b>4.</b>	Espaços da escola de que menos sinto saudade na pandemia...
<b>5.</b>	Espaços da escola de que mais sinto saudade na pandemia...
<b>6.</b>	Espaços da escola de que menos sinto saudade na pandemia...
<b>7.</b>	Espaço da escola de que acredito que as crianças sintam mais saudade na pandemia...
<b>8.</b>	Espaço da escola de que eu acredito que as crianças sintam menos saudade na pandemia...
<b>9.</b>	Quando vejo os espaços da escola sem as crianças, sinto...
<b>10.</b>	Quando penso no retorno às aulas presenciais, sinto...
<b>11.</b>	Quando imagino os espaços da escola sendo ocupados com medidas de restrição e desinfecção, sinto...

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

<sup>15</sup> Para organizar todas as transcrições, foi contratada uma auxiliar de pesquisa, Camila Colombo dos Santos, que realizou esse trabalho em conjunto com a pesquisadora.

Com a expressão “palavras, sensações, emoções e sentimentos” objetivei fazer com que as participantes expressassem o que pensavam e sentiam com relação a cada espaço da escola, a fim de expor suas representações. Em estudo acerca da etimologia das palavras sensação, emoção e sentimento, José Luiz Fiorin (2007) explica que a primeira, a sensação, refere-se, dentre outros significados em nossa sociedade, a respostas a estímulos externos que nos alcançam por meio dos nossos órgãos dos sentidos. Ela é oferecida prontamente diante do estímulo e é fisiológica.

Para Merleau-Ponty (1999), a sensação se constitui um primeiro contato, quase ingênuo com o objeto, em que a fenomenologia procura descrever, sem todo o aparato intelectual explicativo que proporcionariam as ciências exatas, com pensamentos explicativos já elaborados, com relações estabelecidas. A sensação faz jus à percepção que se tem do objeto imediatamente, descrita antes de qualquer racionalização, estabelecimento de relação e contextualização.

Essa conceitualização é próxima ao que Tuan (1980) denominou de percepção. Contudo, para Tuan (1980), a percepção, além de constituir nossa capacidade de responder a estímulos externos, também envolve a habilidade humana de, propositalmente, registrar alguns desses estímulos ou bloqueá-los. A escolha dos estímulos registrados é feita de acordo com o valor que se oferece a eles e a sucessão de percepções escolhidas constituem experiências que baseiam o sistema de crenças de cada pessoa.

Para explicar o conceito de percepção, Tuan (1980) conceitua também as atitudes e os valores. As atitudes, para ele, compreendem a posição que se toma diante do mundo e pressupõe a existência de experiências. Contudo, só é possível ter atitudes quando se tiver instituído um sistema de crenças formados pela cultura. O valor refere-se ao interesse que depositamos na escolha de cada percepção e na firmeza com que tomamos atitudes. As emoções, assim como os sentimentos, são manifestações de afetos. A distinção é que a emoção é menos duradoura, enquanto o sentimento perdura (FIORIN, 2007).

A palavra “saudade” foi utilizada como um gatilho na entrevista para que as participantes pudessem falar dos significados dos espaços escolares para elas naquele momento. Por meio desta palavra – saudade – busquei conhecer parte da “[...] topofilia” existente entre espaços escolares e participantes (TUAN, 1980, p. 107). Esse neologismo cunhado por Tuan (1980), ao definir laços afetivos entre pessoas e meio ambiente, neste caso, contribuiu para desvelar sentimentos entre professoras e espaços escolares.

A palavra saudade foi extraída dos próprios pilotos de pesquisa, das primeiras conversas informais com as professoras que sempre diziam sentir saudade, ou não sentir

saudade, de algo anterior à pandemia. A exemplo de Paulo Freire, que conversava com seus educandos para extrair temas cotidianos que pudessem fomentar práticas pedagógicas mais envolventes e eficazes, resolvi aprofundar-me na saudade e não saudade dos espaços manifestados pelas professoras, como uma espécie de tema gerador para a entrevista, acrescentando essa palavra às pautas.

Adriano Roberto Afonso do Nascimento e Paulo Rogério Meira Menandro (2005, p. 15) mencionam que a palavra saudade remete não apenas a um sentimento que produz “[...] fuga idealizada para o passado”, mas permite “comparação entre passado e presente e, conseqüentemente, [...] essa comparação abre perspectivas para um possível futuro, avaliar qualitativamente a sua própria história”.

Nesta entrevista, o uso da palavra saudade teve a intenção de levar as participantes a refletirem sobre passado idealizado que as permitissem projetar um futuro satisfatório tanto quanto foi o passado ou mais. Assim, Nascimento e Menandro (2005, p. 15) explicam que a saudade “sustenta ainda a possibilidade de um futuro se não tão satisfatório quanto, pelo menos mais próximo de um grau de satisfação anterior”.

Nascimento e Menandro (2005) explicam, ainda, que o sentimento de saudade se refere ao que, para um determinado grupo, se quer tornar lembrado e saudoso e, por outro lado, o sentimento de não saudade é despertado por aquilo que não se quer ser lembrado, que se deve ser esquecido e silenciado. Nesta lógica, o uso da palavra saudade permitiu explorar tanto as lembranças que as participantes possuíam a respeito dos espaços escolares quanto abordar suas projeções a respeito do futuro diante da recepção das crianças durante a pandemia, além de verificar suas representações acerca dos espaços menos saudosos para elas.

Desta forma, na segunda etapa da entrevista, desenho da escola pós-retorno das crianças, solicitei às docentes um desenho do espaço escolar em que trabalham (constando todas as dependências de que se lembrassem) e de como imaginavam a ocupação da escola no retorno às atividades presenciais com as crianças, o que culminou na segunda etapa da pesquisa.

O uso do desenho em combinação com as entrevistas em pesquisas com jovens e adultos tem se mostrado profícuo, conforme defende Sandra Ferreira (2015). A entrevista projetiva tem sido utilizada em vários estudos (FRANCO; PINTO, 2003; SCOZ, 2011; ROMERO, 2018) como uma técnica adequada à exploração de subjetividades dos sujeitos. Pesquisas que se utilizam das técnicas projetivas com desenhos têm-se mostrado instrumentos eficazes no que tange à exploração de representações espaciais, de acordo com estudos de

Edson de Souza-Filho (2009), Ferreira (2015) e Jodelet (2017). Com isso, cogitamos a possibilidade de ter acesso aos elementos explícitos e implícitos das representações sociais manifestadas pelos docentes.

Quadro 5 – Questões da segunda etapa da entrevista: desenho da escola

Perguntas	Tipo de pergunta
Você pode, por favor, fazer um desenho nesta folha de como você imagina que os espaços ficarão organizados caso as aulas presenciais voltem agora?	Exploração
Pode me descrever como você imagina que as pessoas serão organizadas nos espaços da escola quando as aulas retornarem após a pandemia? Crianças, professores, funcionários?	Exploração
Por que você pensou em organizar o espaço desse jeito?	Justificação
Como você imagina que as crianças, os professores e os funcionários vão se movimentar neste espaço?	Exploração
O que mudou da organização do espaço antes e durante a pandemia? E, na movimentação das crianças, dos professores, dos funcionários, há mudanças? Em que sentido?	Exploração/justificação
Como você acha que ocorrerá esse processo de mudança? Haverá escuta e participação das crianças, dos docentes, dos funcionários?	Exploração
Pensando nessa nova organização do espaço físico que você imaginou, como você acredita que as crianças vão se sentir?	Exploração
Como serão as brincadeiras? E a hora do recreio? E a hora do lanche? E a hora da roda de conversa?	Exploração
Há alguma modificação do espaço escolar ou dos hábitos na escola que ocorrerão durante a pandemia que gostaria que continuasse mesmo após acabar esse momento?	Exploração
Como você acha que o espaço será organizado após a vacina?	Exploração
Em um texto que eu li, dizia que a arquitetura da escola e a organização do espaço também ensinam às crianças. Você concorda ou discorda disso? Você pode me explicar sua resposta?	Controle/justificação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a realização dos desenhos, ofereci canetas hidrográficas de três cores – azul, vermelha e preta – a fim de permitir a nitidez do traço nos registros fotográficos do croqui e, ao mesmo tempo, possibilitar marcações de diferenciações no desenho, se assim fosse de desejo do participante. Também ofereci folha A2, adequada a desenhos mais amplos e visíveis para posteriores análises. As canetas utilizadas para o desenho foram rigorosamente esterilizadas entre uma entrevista e outra. O uso de máscara e o distanciamento de 2m entre pesquisadora e participante foram rigorosamente adotados. Os desenhos produzidos pelas participantes foram deixados em isolamento por período de 24h antes do manuseio, para evitar possível contaminação, como determinavam as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e demais órgãos competentes.

É importante destacar que as primeiras reações à minha solicitação para a elaboração de um desenho foram “eu não sei desenhar [...]”, mas, apesar disso, ao final de nosso esclarecimento sobre a importância do desenho para compreendermos as expectativas quanto ao retorno às escolas durante a pandemia, as docentes aceitaram realizar a tarefa. Essa reação

das docentes pode ser compreendida como resultante do processo de repressão de atividades criativas pelas diferentes instituições educativas, em particular, da própria escola, como nos esclarece Ana Angélica Albano Moreira (1991). Como lembra Moreira (1991, p. 51): “se toda criança desenha, a maioria destas crianças quando cresce diz: ‘eu não sei desenhar...’ e não cria mais histórias, endurece seu corpo e não canta mais”.

Na visão de Moreira (1991), o apagamento das atividades criativas ao longo do processo educativo se deve à valorização do trabalho em detrimento do lazer e do prazer de atividades livres e não sistematizadas, as quais permitem a expressão do espírito criativo, comum à infância. Como consequência disso, grandes e libertos movimentos infantis se tornam limitados também em seus desenhos (MOREIRA, 1991).

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem quantitativa da pesquisa foi realizada por meio da produção de gráficos estatísticos gerados pelo *software* IRAMUTEQ. Para Brígido Vizeu Camargo e Ana Maria Justo (2013), o emprego desse programa estatístico rompe com a dicotomia quanti-qualitativa na análise lexical, uma vez que permite gerenciar tanto as quantificações de palavras/expressões recorrentes nas narrativas transcritas quanto a relação das partes com o todo na interpretação qualitativa dos dados. Além disso, o *software* apresenta-se ideal para o tratamento de dados volumosos (SOUSA *et al.*, 2020).

Camargo e Justo (2013) e Yuri Sá Oliveira Sousa *et al.* (2020) informam que esse *software* oferece como possibilidades vários tipos de análises e produções gráficas, tais como o Método de Classificação Hierárquica Descendente (CHC), Análise Fatorial por Correspondência (AFC), Análise de Similitude, Análise Prototípica de Evocações, Análise de Especificidades, bem como análises textuais clássicas e Nuvem de Palavras. Para as nossas análises, elegemos o gráfico Nuvem de Palavras.

Camargo e Justo (2013) salientam que esse tipo de gráfico permite a produção de compilados de palavras-chave ressaltadas por tamanho de acordo com incidência delas nas narrativas. De acordo com Camargo e Justo (2013), a Nuvem de Palavras, embora seja uma análise lexical simples, apresenta gráficos interessantes, que mostram palavras-chave de um *corpus* textual com base nas frequências em que elas ocorrem.

Ainda, empreguei o desenho como técnica projetiva devido ao seu potencial revelador de maneiras criativas de pensar para além da fala (FERREIRA, 2015). Após a conclusão do desenho, tive o cuidado de anotar a lápis nele todas as indicações realizadas pelas

participantes. Em seguida, fotografei todo o material que foi organizado com os nomes das participantes, os registros gráficos e as principais anotações sobre eles. Nesse relatório, pude observar as características dos desenhos, como detalhes dos espaços registrados com maior e menor frequência, além dos detalhes rascunhados em cada espaço.

Para a abordagem qualitativa das informações, utilizei o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que, conforme Roque Moraes (1999, p. 2), permite uma análise profícua de “[...] cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc.”. Para a interpretação dos dados produzidos pelo IRAMUTEQ, elegi os pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2010, 2012), amparando-me nas conclusões de Sousa *et al.* (2020), em que afirmam que o uso complementar de ambos, isto é, o uso simultâneo do IRAMUTEQ com a Teoria das Representações Sociais, tem sido profícuo para a compreensão de representações sociais. Além disso, a TRS tem-se mostrado capaz de analisar ideias, visões de mundo, opiniões e representações que, mesmo construídas de maneira idiossincrática por pessoas diferentes, apresentam relações entre si e trazem consequências para um mundo comum (JOVCHELOVITCH, 2008).

#### 4.3.1 Sobre o *software* IRAMUTEQ

Para realização da análise da primeira parte da entrevista, optei pelo uso do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ). Esse *software* é gratuito e foi elaborado por Pierre Ratinaud em 2009, permitindo a obtenção de números referentes a evocações gerais, evocações por sujeito, categorias semânticas, evocações de categorias e média de evocações das categorias a partir das informações que constam nos *corpus* em texto ou em tabela. O uso do IRAMUTEQ foi iniciado no Brasil em 2013, e, desde então, o *software* recebeu várias atualizações no dicionário-base de Língua Portuguesa (CAMARGO; JUSTO, 2013).

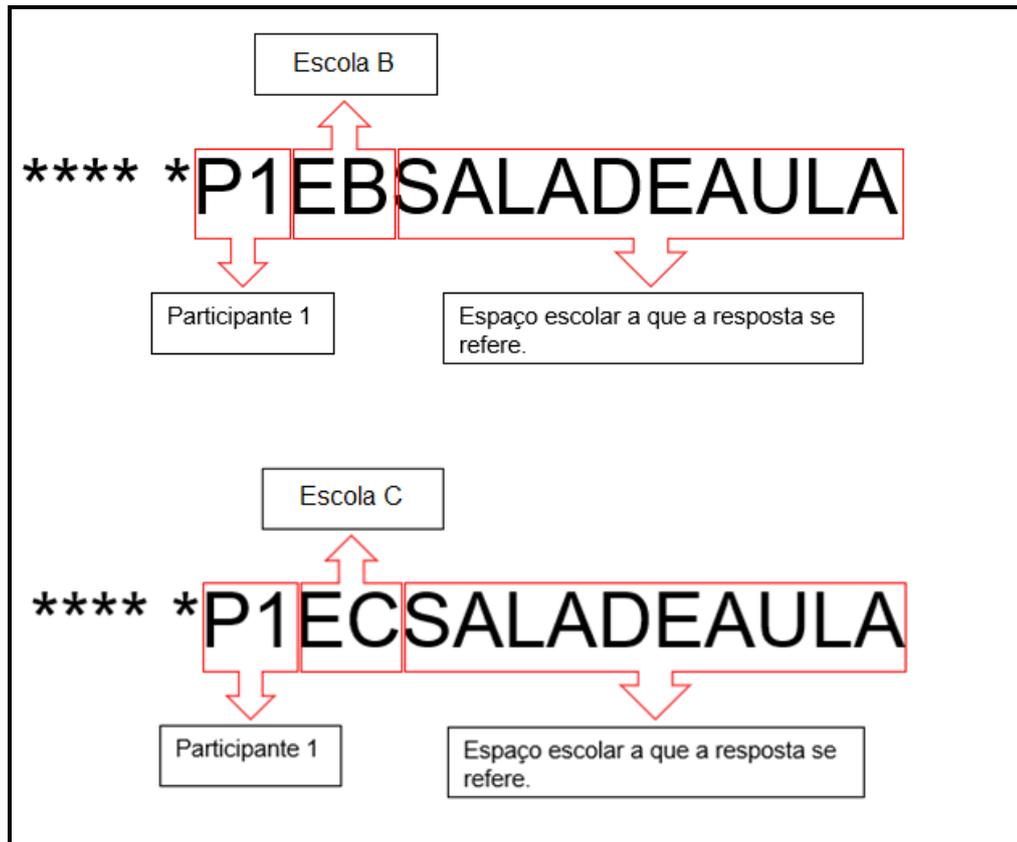
Figura 3 – Ambiente virtual do *software* IRAMUTEQ

Fonte: *Print do software* IRAMUTEQ (2021).

Após a introdução do *corpus* textual ou tabela, o programa disponibiliza informações referentes ao número de textos, número de segmentos, número de ocorrências da mesma palavra ou expressão, número de formas empregadas e o número hápax referente a palavras ditas apenas uma vez. Para tal contabilização, o *software* realiza a lematização, ou seja, identifica e agrupa palavras de mesma raiz etimológica (CAMARGO; JUSTO, 2013; SOUSA *et al.*, 2020).

No processo de lematização, seguindo as instruções presentes nos estudos de Camargo e Justo (2013), realizei, a seguir, limpeza do conjunto de dados produzidos pelos(as) docentes, suprimindo pontuações e agrupando expressões complementares com traço *underline* ( ). Passei, então, à conversão desse arquivo em bloco de nota (\*.txt), formato UTR-8 e fizemos a submissão dele ao *software*. Por último, realizei a anotação das frequências fornecidas pelo *software* e, dessa forma, ocorreu a produção das nuvens de palavras. Além disso, para a leitura dos dados, o programa exige a codificação do texto com a inserção de uma linha de comando com os códigos “\*\*\*\* \*P1”, “\*\*\*\* \*P2”. A seguir, exemplifiquei esse processo acrescentando à expressão “sala de aula” os códigos “EC” ou “EB”, que significam escola B e escola C (Figura 4).

Figura 4 – Exemplo de codificação



Fonte: Elaborada pela autora com base em instruções sobre o IRAMUTEQ (SGANDERLA, 2021).

Após a inserção do arquivo, o programa nos forneceu várias informações relevantes sobre os dados produzidos durante a pesquisa, dentre elas, a frequência das expressões usadas pelas professoras (Figura 5).

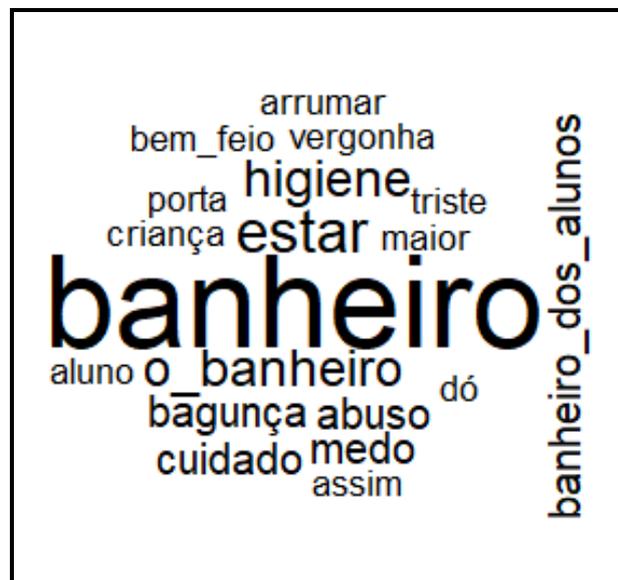
Figura 5 – Exemplo de frequências e Nuvem de Palavras

formes	eff 
banheiro	15
estar	6
higiene	5
o_banheiro	5
medo	4
cuidado	4
abuso	4
banheiro_dos_alunos	4
bagunça	4
aluno	3
arrumar	3
triste	3
assim	3
bem_feio	3
dó	3
criança	3
vergonha	3
porta	3
maior	3

Fonte: Extraída do *software* IRAMUTEQ (2021).

A partir dessas frequências geradas em cada arquivo de análise, o IRAMUTEQ mostra o gráfico Nuvem de Palavras, no qual a frequência das expressões/palavras é proporcional ao tamanho da fonte, ou seja, quanto maior a fonte, maior é a frequência com que a expressão ou palavra foi repetida pelo conjunto das docentes participantes da pesquisa (Figura 6).

Figura 6 – Exemplo de Nuvem de Palavras



Fonte: Extraída do *software* IRAMUTEQ (2021).

Diante do gráfico, foi preciso retornar ao *corpus* textual completo para acessar os sentidos que justificavam a recorrência das palavras. Nessa etapa, a partir da visualização de todos os gráficos considerados, em conjunto com os demais materiais coletados, apliquei as etapas da Análise de Conteúdo, conforme veremos a seguir.

#### 4.3.2 Sobre a Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo dos dados produzidos pelas docentes foi realizada a partir da “triangulação” das informações provenientes das entrevistas, do gráfico Nuvem de Palavras e dos desenhos da escola. Para Goldenberg (2004, p. 63), por meio da combinação de metodologias quantitativas e qualitativas, a triangulação de dados possibilita “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo”.

Em um primeiro momento, realizei leitura conjunta de todos esses materiais em busca de singularidades do processo do qual emergiram as “unidades de contexto”, conforme prevê Moraes (1999, p. 6). O processo denominado “unitarização” por Moraes (1999) permite que o conteúdo seja agrupado de modo a conter em si várias partes menores a serem analisadas, chamadas de “unidades de registro” (MORAES, 1999, p. 6). Neste caso, como trabalhei com a triangulação de materiais, perderia informações ao escolher trabalhar apenas com unidades de registro.

Por conta disso, as nossas unidades de contexto foram compostas de desenhos, nuvens e falas referentes a cada espaço da escola em questão. Após esse processo, apliquei a “categorização” que permitiu, de acordo com Moraes (1999, p. 6), agrupar as unidades de contexto para gerar um tema maior que parece interligá-las. Nos dados, emergiram duas grandes categorias: “Espaços escolares de saudade” e “Espaços escolares de não saudade” (MORAES, 1999, p. 6).

Na primeira categoria, contemplei as unidades de contexto compostas de nuvens de palavras, desenhos e falas sobre espaços que as docentes sentem mais saudades (sala de aula e quadra), espaços que elas acreditam que as crianças sintam mais saudade (pátio e parque) em conjunto com os desenhos de como elas imaginam que será o retorno presencial nesses espaços (sala de aula, quadra, pátio e parque). Nessa categoria “Espaços escolares de saudade”, também foram contempladas as unidades de contexto que mostram os sentimentos atribuídos pelas participantes à escola sem estudantes e os sentimentos mantidos por elas diante da possibilidade de retorno ao ensino presencial completamente vacinadas.

Na segunda categoria, “Espaços da não saudade”, considerei as unidades de contexto em relação aos espaços escolares dos quais as docentes disseram não sentir saudade (saída, quadra e sala da direção), espaços que eles(as) acreditam que as crianças não sintam saudade (sala de aula e banheiro dos(as) alunos(as)). Além disso, também acrescentamos unidades de contexto sobre como os(as) docentes imaginavam o retorno presencial sem a vacinação completa.

Após a categorização do material, procedi a descrevê-los, interpretá-los e analisá-los com base na “[...] indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar”, de acordo com as orientações de Moraes (1999, p. 2).

#### **4.3.3 Sobre a análise dos desenhos da escola**

Para a análise dos desenhos da escola pós-retorno presencial das crianças, os quais foram produzidos pelas docentes, utilizei os registros gráficos em combinação com as suas explicações e justificativas. Com isso, pautei-me nos estudos de Ferreira (2015) ao aplicarmos o método de Análise de Conteúdo ao material gráfico produzido pelas professoras. Para tanto, realizei uma leitura flutuante dos desenhos, buscando elementos comuns, recorrentes e similares entre eles. Em seguida, produzi quadros que constavam elementos, quantidades e observações acerca dos croquis produzidos (APÊNDICES D e E).

Com esses dados em mãos e em conjunto com os dados das Nuvens de Palavras e das entrevistas, organizei a categorização do conjunto de informações, conforme descrito no tópico da análise das entrevistas.

Assim, na próxima seção, serão apresentados os resultados da pesquisa referentes aos dados obtidos dentre as docentes das duas escolas (B e C) em comparação, considerando a sua localização (uma de área periférica – escola B – e outra de área central – escola C) bem como a data de sua execução arquitetônica (uma construída em 2013, com bloco novo ainda não reinaugurado na data de finalização desta tese – escola B – e outra construída em 1949 – escola C).

## 5 DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES: O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR EM CONDIÇÕES PANDÊMICAS

Serão apresentados, nesta seção, os resultados da análise das representações sociais manifestadas pelas docentes participantes acerca dos espaços escolares durante a pandemia de covid-19. Apresentarei, também, em momentos pertinentes do texto, os desenhos com registros da organização escolar desejada pelas participantes quando houvesse retorno presencial das crianças, além de fragmentos do diário de campo.

Os dados produzidos dentre os meses de setembro a dezembro de 2020 foram transcritos e passaram, em um primeiro momento, pelo tratamento analítico do *software* IRAMUTEQ. Dos resultados deste tratamento analítico, em conjunto com os da Análise de Conteúdo das entrevistas, emergiram duas categorias de representações sociais expressas pelas docentes durante a presente pesquisa: “Espaços escolares de saudade” e “Espaços escolares de não saudade”.

A categoria denominada “Espaços de saudade” refere-se às representações sociais das docentes em relação ao que elas sentiram ao ver os espaços escolares sem crianças; como imaginavam o retorno às aulas presenciais com a vacina contra a covid-19; aos espaços escolares que sentiram mais saudade durante a privação do contato com as crianças por conta da pandemia e aos espaços que imaginavam que as crianças também tenham sentido saudade naquele momento.

Já a categoria denominada “Espaços de não saudade” refere-se às representações sociais das participantes em relação a como imaginavam o retorno às aulas presenciais sem a vacina contra a covid-19; como imaginavam a escola sendo ocupada pelas crianças com o uso de medidas restritivas; aos espaços escolares que as docentes não sentiram saudade durante o período de ensino emergencial remoto; sobre os espaços que acreditavam que as crianças também não tenham sentido saudade nesse período.

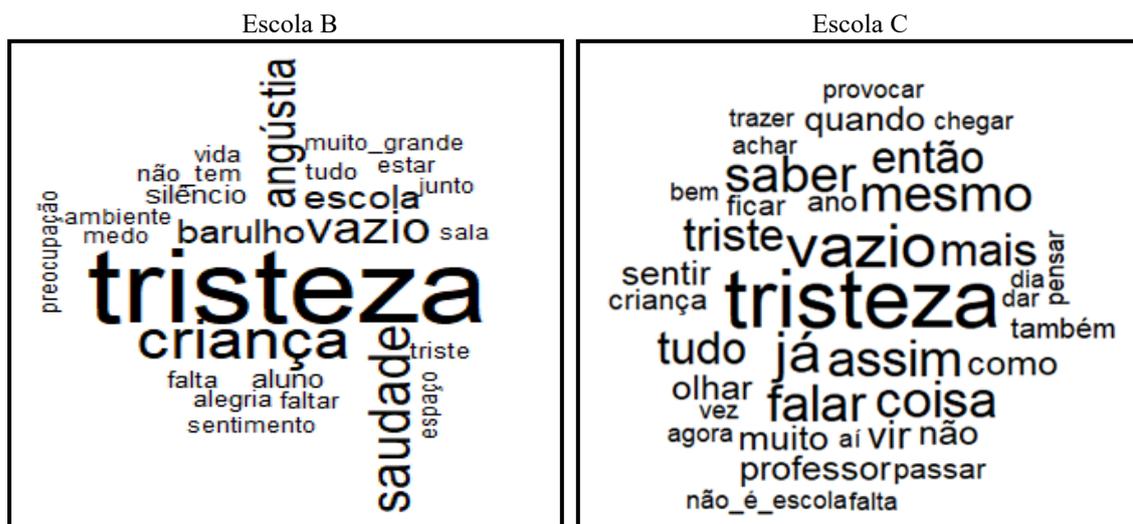
Em linhas gerais, os resultados da pesquisa mostram que a pandemia trouxe à tona sentimentos de saudade por parte das docentes de ambas as escolas em relação aos espaços escolares, mas também de tristeza ao frequentarem as escolas sem a presença das crianças durante esse período. O espaço que despertou mais saudades nas docentes de ambas as escolas foi a sala de aula. Os espaços que as participantes de ambas as escolas cogitaram que as crianças mais sentiriam saudade foi o pátio (nas escolas B e C). Já os “espaços de não saudade” foram divergentes entre as duas escolas, o banheiro das crianças, para as participantes da escola B, e a saída das crianças, para as participantes da escola C. Os espaços

de não saudade para as crianças, apontados pelas professoras, foi a sala de aula (escolas B e C).

### 5.1 ESPAÇOS ESCOLARES DA SAUDADE: ESCOLAS B E C

De acordo com os resultados encontrados na pesquisa, a pandemia evidenciou representações sociais de saudade e tristeza, por parte das docentes das duas escolas pesquisadas, ao frequentarem o espaço físico escolar sem a presença das crianças, uma vez que mantiveram suas atividades de preparo e correção dos materiais impressos e audiovisuais durante, aproximadamente, treze meses, entre maio de 2020 e julho de 2021 (exceto períodos de recesso escolar), conforme mostram as figuras abaixo.

Figura 7 – Representações das docentes sobre os espaços sem crianças



Fonte: Elaborada pela autora no *software* IRAMUTEQ (2021).

A palavra “tristeza” foi citada vinte e três vezes pelas docentes da escola B e quatorze vezes pelas docentes da escola C. De acordo com seus depoimentos, a representação social de tristeza expressa pelas docentes das duas escolas ancorou-se nas impressões de vazio trazidas pela falta da presença das crianças. Esses resultados são evidenciados por algumas expressões, como a de P1EB<sup>16</sup>, que relatou sentir “[...] tristeza [...] porque aí falta aquela energia gostosa da criança. Criança grita, pula, tudo [...]. Então a criança é alegria, alegria [...], mas, quando está vazio dá tristeza, antônimo”. A participante P3EB descreveu sentir “[...] um

<sup>16</sup> Ao nomear as participantes utilizamos a mesma codificação empregada no IRAMUTEQ, ou seja, Participante (P), número do participante (I) e letra atribuída à escola (EB ou EC).

pouquinho de tristeza também de não poder tá junto, saudade[...]”. Outra participante relatou que:

P7EB: O sentimento de ver os espaços da escola vazios em período de pandemia foram sentimentos de muita tristeza e preocupação. Tristeza porque o ambiente escolar sempre é um ambiente de muita alegria barulho movimentação aí vendo aquele ambiente vazio silencioso dá muita tristeza [...].

A tristeza pela falta do contato físico e social com as crianças no espaço escolar também foi constatada pelas pesquisas realizadas no mesmo período por Maria da Conceição Ribeiro Troitinho *et al.* (2021), Flávia Marcelle Cipriani, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Ana Carolina Carius (2021) e Aline Sommerhalder, Eveline Tonelotto Barbosa Pott e Concetta La Rocca (2022). Em comum com a nossa, essas pesquisas apresentaram o sentimento de tristeza por parte das professoras (evidenciado nos gráficos acima) emergido do rompimento ou ofuscamento do convívio diário entre elas e os(as) discentes. Nesse caso, o convívio virtual mostrou não criar nem fortalecer vínculos afetivos com a mesma intensidade que havia no convívio presencial. Assim, tanto nas pesquisas de Troitinho *et al.* (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021) e Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022) quanto em nossa pesquisa, os espaços escolares foram representados pela tristeza da ausência dos discentes, com quem as professoras estabeleceram vínculos afetivos.

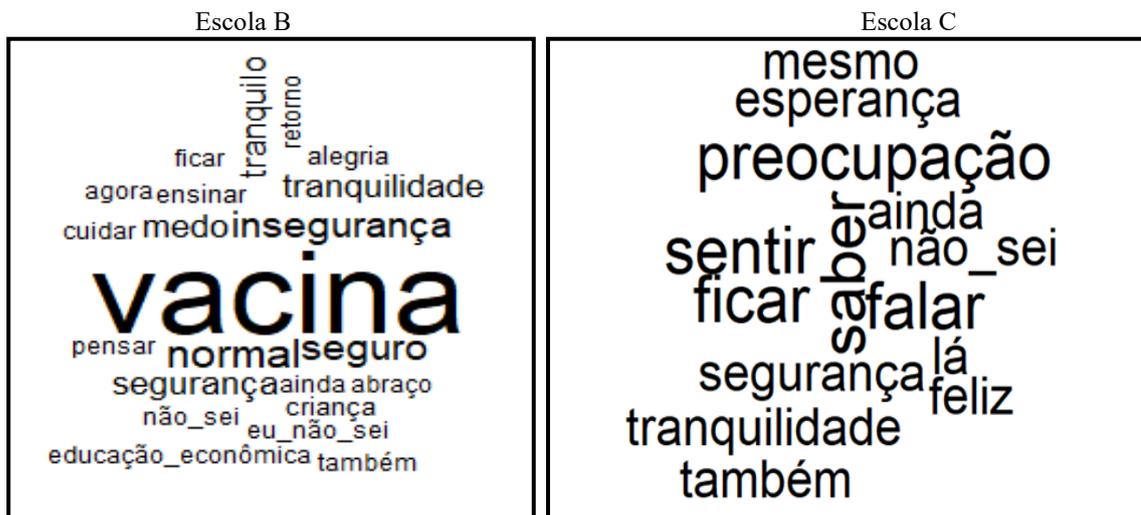
A tristeza das professoras pela ausência das crianças pode ser compreendida, ainda, pelo conceito de “[...] topofilia” que, de acordo com Tuan (1980, p. 107), é explicado pela associação estabelecida pelas professoras entre o espaço escolar e a presença das crianças. Os estudos de Sasaki (2010, p. 119) reforçam essa constatação ao demonstrarem o elo afetivo que se estabelece entre as pessoas e os espaços, pois remetem às suas subjetividades, às suas “[...] ideias, aos seus sentimentos espaciais e as suas emoções”. O choro, por parte de várias professoras ao falar-me da escola vazia, pode ser compreendido como uma forma de objetivação de suas representações sociais de tristeza pela escola vazia de crianças.

Para as professoras entrevistadas, portanto, os espaços estão carregados de presença, olhares, toques e afetos, ou seja, significados. O que nos leva a supor que os espaços escolares e seus vínculos afetivos fazem parte da identidade das docentes. A ausência das crianças implicou, assim, falta de sentido identitário das professoras, tristeza e resistência a aceitar a nova configuração dos espaços escolares durante a pandemia de covid-19. Essa sensação de desidentificação das docentes com seu trabalho, durante o ensino remoto emergencial

organizado durante a pandemia, foi também encontrada nas pesquisas recentes de Troitinho *et al.* (2021), Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022) e Souza *et al.* (2022).

Diante da possibilidade do retorno às aulas presenciais após a vacinação das professoras, as participantes da escola B (vinte e nove menções) disseram sentir desejo de voltar aos espaços escolares, mas, simultaneamente, desconfiança da vacina, enquanto na escola C (quatro menções) disseram sentir preocupação (Figura 8).

Figura 8 – Representações das docentes sobre o retorno presencial com imunização



Fonte: Elaborado pela autora no *software* IRAMUTEQ (2021).

Na figura referente à escola B, as palavras de maior destaque evidenciam sentimentos ambivalentes e polarizados, como segurança/insegurança e tranquilidade/medo da vacina para covid-19. Ou seja, confiança e desconfiança em relação à capacidade de imunização da tão nova vacina, como revela o depoimento de P2EB que disse “[...] precisa logo ter uma vacina pra dar essa segurança, nem se for uma falsa segurança”. P11EB acreditava que, mesmo com a vacina “[...] dá um pouco de medo ainda, mas, pelo menos, já tem assim um tratamento, tem uma vacina”. P15EB mostrou, predominantemente, a desconfiança ao dizer que sentia “medo dessa vacina [...]”, pois, “[...] as reportagens dizem que é, no mínimo, dez anos para uma vacina segura”. A P13EB esclareceu que possuía “insegurança mesmo com a vacina”, devido à rapidez em sua produção. Já a P3EB mostrou, em sentido contrário, que sentia “uma tranquilidade pra voltar [...]” e ela sentia-se “[...] tranquila, segura”, assim como P16EB que, por sua vez, esperava um retorno “bom”, já que sentia “segurança” com a vacina.

Na figura referente à escola C, as palavras em destaque revelaram representações sociais contrastantes, como os sentimentos de sentir “feliz” (três menções), sentir “esperança” (três menções), “tranquilidade” (três menções) e segurança (três menções). A coexistência de



**P5EC:** Olha, é [...] é muito difícil você estar longe dos seus alunos. Você já vinha criando, assim, um vínculo, é muito triste quando você chega aqui na sala e você vê tudo vazio. Aqui tinha alegria, e a gente sente falta assim da aula em si. Esse negócio de você dar *on-line* está muito difícil, você não atende todas as crianças. E outra, você está distante, eu acho que, assim, para a educação, tem que ser por corpo, professor e aluno perto, tirar a dúvida naquele momento. Eu acho que é [...] é a coisa que eu mais sinto falta da escola. Eu não sinto nem falta das minhas companheiras, eu sinto falta da minha sala e dos meus alunos.

**P8EC:** Porque é a presença deles ali, né? Porque é o que eu realmente faço, né? É ali dentro [...] é, essa inovação aqui, para mim, ela tá sendo um pouquinho estressante, porque assim [...] é [...] tudo bem você trabalhar é[...] *on-line* e tal, mas assim a presença é muito melhor, né? A presença é algo muito melhor, então, assim, essa inovação ela me assusta um pouco, então, eu sinto falta da minha sala, meus alunos.

**P12EC:** Porque é onde eu tinha contato com meus alunos, né? Que agora eu chego aqui, tá vazia, por mais que eu venha aqui, mas tá faltando, tá faltando eles, né? A presença deles [...].

As docentes das duas escolas explicaram a sua escolha pela sala de aula por considerarem o espaço escolar mais importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

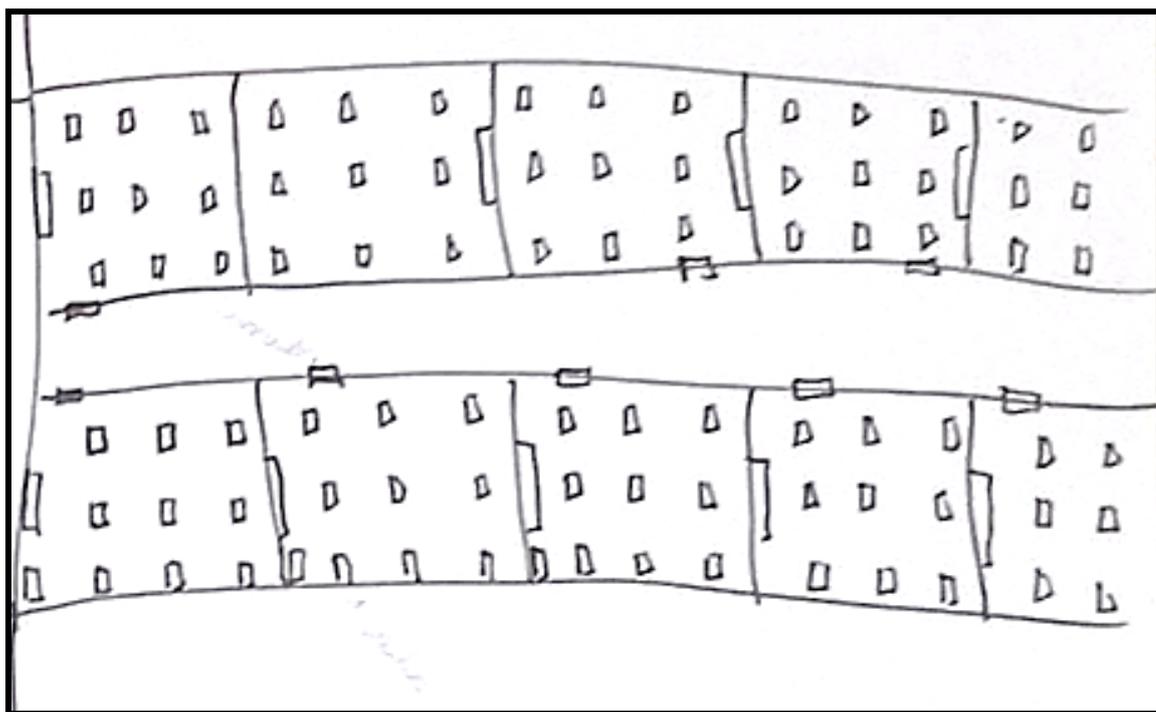
**P4EC:** Porque é ali que a gente ensina, né? Ali a gente [...] igual eu falei. Ali cê vê tanta coisa, tanto conteúdo legal, mas cê queria ter a troca, você queria ensinar, e é difícil resumir tudo num papel. Então, assim, pra explorar melhor aquele conteúdo, eu acho que tem que ser pessoalmente, então eu sinto falta dos alunos também. Então é muito, é muito serviço, você nem sabe se aquilo você vai atingir seu objetivo. Então, é uma coisa assim que eu acho que é muito incerta, dá uma trabalhadeira, às vezes, cê recebe as coisas tudo, de qualquer jeito, né? Cê desanima.

**P14EC:** (choro) dar possibilidade de eles verem que a vida tem tanta coisa pra aprender. Ensinar o máximo que você pode desenvolver pessoas, é, eu sinto muita falta de eles me perguntarem “como é isso, professora, como é que você fez esse desenho? Como que você consegue desenhar, me ensina, professora? Como é que cê consegue guardar a história, me ensina? Como é que você consegue fazer essa dobradura, me ensina.” Então, é [...] me faz muita falta.

Nas análises das falas, chamou a atenção a sala de aula ser apontada, por uma das participantes, como um espaço de liberdade para as docentes. A P15EB relatou que sua saudade desse espaço se dava porque ela sentia-se “[...] livre na sala de aula, me remete liberdade, eu saía da minha casa, ia encontrar meus alunos, eu dava a minha aula, eu cumpria com a minha obrigação, me sentia útil [...]”.

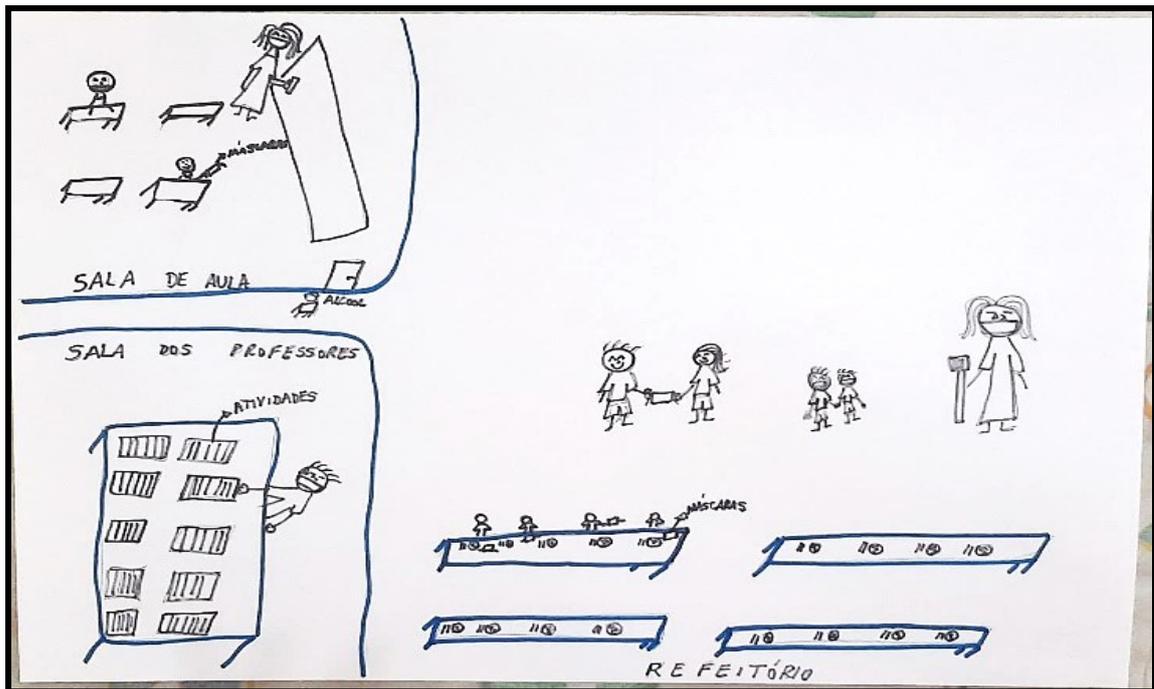
Ao imaginar o retorno às atividades escolares presenciais, a maioria das participantes, tanto da escola B (19 participantes) quanto da escola C (13 participantes), escolheu desenhar a sala de aula. É possível constatar a preocupação para manter itens da rotina, bem como riqueza de detalhes de seus desenhos nos exemplos abaixo:

Figura 10 – Desenho de salas de aula (P7EB)



Fonte: Recorte ampliado de croqui do acervo de dados coletados (2020).

Figura 11 – Desenho da sala de aula (P15EC)



Fonte: Croqui do acervo de dados coletados (2020).

A participante P7EB, mesmo detalhando as salas de aulas ao realizar o registro acima (Figura 10), relata que a rotina faz com que certos detalhes passem despercebidos. Ela diz: “quando eu fui desenhar, por exemplo, as salas de aula eu não lembrava de que lado era o quadro, essas coisas rotineiras assim, às vezes, a gente para de percebê-las, elas ficam automáticas, que quando a gente para pra pensar, a gente não consegue detalhar”.

A P7EB descreve, ainda, sobre a organização das salas de aula mediante retorno presencial. Para ela, “[...] ao entrar nas salas de aula, as carteiras já estariam posicionadas longe umas das outras, e aí eles sentariam onde as carteiras estariam”.

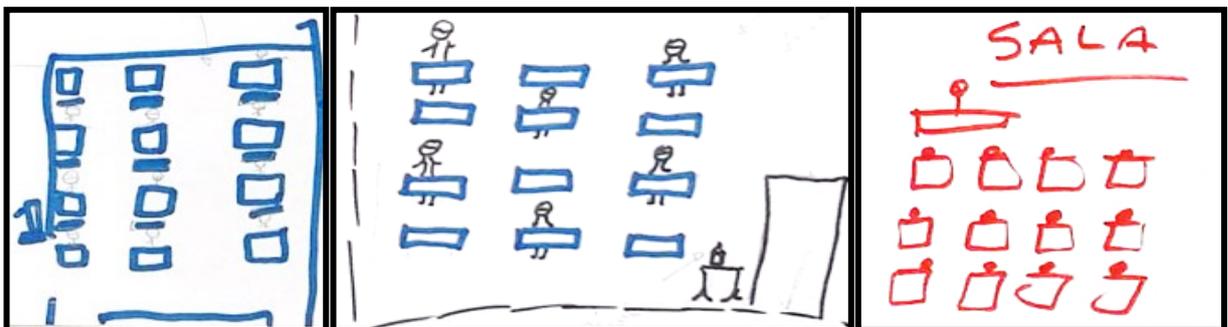
De modo semelhante, P15EB, ao realizar seu desenho (Figura 11), descreveu como ficariam organizadas as salas de aula no retorno das crianças, “[...] aí cada um vai entrar pra sua salinha, a sua salinha, aí a ‘prô’ vai tá com a mesinha aqui, aí vai ter uma aqui, um espaço, outro aqui, um espaço, outro aqui. Essa fila aqui não pode ter, espaço, eu acho que no máximo 9 alunos (na sala). Olha que tristeza”.

Todas as professoras entrevistadas (escolas B e C) disseram pretender voltar à sala de aula quando houver retorno das crianças à escola. Isso nos faz pensar que, apesar do contágio do vírus ser mais provável em um ambiente fechado como a sala de aula, a representação social de que o ensino escolar deve ocorrer dentro de uma sala de aula e não em outro local da escola pareceu prevalecer ao risco de contágio de si mesma e das crianças e às orientações sanitárias.

Esses resultados são convergentes com os encontrados em pesquisa anterior, de Oliveira (2012), em que diretoras, professoras e estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio afirmaram ser a sala de aula o lugar mais querido por eles. Além disso, na pesquisa realizada por Freitas (2009), crianças da Educação Infantil escolheram desenhar com maior frequência a sala de aula, apresentando riqueza de detalhes e forte relação afetiva com esse ambiente. Além disso, na pesquisa de Nova (2011), embora realizada com crianças de seis a onze anos, a sala de aula foi o espaço mais recorrente em seus desenhos da escola, além de ser descrito como o lugar mais importante da escola pelas crianças.

Entre os desenhos das professoras participantes da presente pesquisa, destacou-se a repetição da estrutura física das salas de aula como se todos os elementos animados e inanimados fossem fixos e imutáveis. Ao observar os desenhos, a impressão é de que equipamentos e pessoas são presos ou fixos ao chão, conforme averiguamos nos recortes abaixo (Figura 12):

Figura 12 – Salas de aula (P3EB, P9EB e P20EB)



Fonte: Recortes ampliados de croquis do acervo de dados coletados (2020).

Nessas três imagens, a disposição dos móveis e das crianças imaginadas pelas docentes reproduz o modelo anterior e tradicional de organização da sala de aula. Em nossa percepção, as docentes não conseguiram se desligar desse modelo já incorporado em sua identidade profissional e levar em conta a nova realidade que exige formas alternativas de organização espacial para evitar o contágio do vírus. A persistência do modelo espacial escolar tradicional pela identidade profissional docente foi recentemente encontrada entre crianças nas pesquisas de Nova (2011) e Rosana Lopes Romero (2018) nas quais suas representações sociais de escola envolvem a disposição tradicional dos equipamentos em todos os espaços. Na pesquisa de Romero (2018), crianças com idade de cinco anos, por meio de técnica projetiva do jogo de areia, representaram o espaço escolar ancorado em elementos da Pedagogia Tradicional,

como a disposição convencional do mobiliário, pessoas e objetos reproduzidos pelas docentes de nossa pesquisa. Com exceção do álcool gel disponível nas portas nas duas primeiras imagens (Figura 12), a configuração dos espaços de sala de aula são cópias umas das outras.

Em relação a essa lógica, os estudos de Moscovici (2010) apontam que, longe de desaparecerem, as representações sociais continuam tramitando em nossas vidas e podem sempre transformar-se ou retornar invadindo nossa realidade e identidade presente, de maneira potente. Assim, essas representações sociais, mediante a pandemia de covid-19, acentuaram a recorrência de heranças históricas que contribuem com uma escola de preceitos díspares àquilo que a sociedade contemporânea necessita, ou seja, a formação de pessoas aptas ao exercício da democracia, da autonomia, da liberdade, da participação, da criatividade e abertas à diversidade (BRASIL, 1988; THIESEN, 2011).

Além disso, nos desenhos acima, destaca-se a ausência de docentes em dois dos três registros cujo significado possível nos remete ao esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelas professoras durante a pandemia ou, até mesmo, antes disso, como afirma Souza-Filho (2009) em sua pesquisa. Conforme o pesquisador, a preocupação da educação tem se voltado a outros aspectos do processo de escolarização, como a padronização de concepções de indivíduo, as expectativas padronizadas de interação sociocultural, e menos com a diversidade de acesso a bens culturais e educacionais propriamente ditos. No caso de nossa pesquisa, essa pouca preocupação com os conteúdos escolares, devido à priorização dos cuidados sanitários, pode ter refletido no esvaziamento do papel docente durante a pandemia, bem como colaborado com inseguranças e sentimento de medo nas professoras. Nesse sentido, a P19EB explicita a dificuldade em conciliar a lida com as medidas sanitárias e o conteúdo ao mesmo tempo. Para ela, teria: “[...] atenção e foco divididos entre cuidado e conteúdo, aprendizagem [...] vai ser bem difícil conciliar as duas coisas de forma produtiva tanto para criança no desenvolvimento dela quanto para nós com relação à higienização e à questão do ensinar mesmo”.

Semelhantemente, a P5EB explicou a sua preocupação em não conseguir ensinar as matérias em detrimento aos cuidados sanitários. Para ela:

**P5EB:** [...] a gente vai ter de ficar muito preocupado com a disciplina das crianças, de conseguir controlá-las para que elas se comportem da maneira necessária e nós vamos priorizar isso ao invés do ensino. [...] insegurança, de não conseguir dar conta [...] de não poder dar ênfase no que é necessário, que é o ensino, o ensino que eu digo é das matérias, porque com tudo a gente vai ensinar, até com o cuidado, mas o ensino de tudo que a gente planejou em relação às matérias mesmo, ao ensino das crianças.

A reprodução de um modelo de disposição de móveis e pessoas nas salas de aula remeteu-nos, também, aos estudos apresentados por Sasaki (2010) que descrevem a existência de uma personalidade espacial, ou seja, uma personalidade que os espaços vão adquirindo pelo uso repetido que as pessoas lhe vão atribuindo. Os indivíduos atribuem aos espaços significados e, dessa forma, isso colabora para a manutenção das identidades sociais. Podemos acrescentar que atribuídos de significados, os espaços acabam por objetivar representações sociais desses indivíduos que o criaram, como é o caso das professoras de nossa pesquisa.

Desse ponto de vista, as salas de aula desenhadas pelas professoras objetivam as suas representações sociais de escola e o processo ensino-aprendizagem caracterizados pela Pedagogia Tradicional. Nesse sentido, papéis e funções fixas de docentes e estudantes parecem ser imaginados intactos, mesmo diante das novas necessidades originadas da contaminação pelo vírus covid-19. É como se as participantes não conseguissem pensar em outra forma de organizar o espaço, é como se não conseguissem imaginar formas alternativas de espaço, tempo, ensinar e aprender. É como se não pudessem mais sonhar com o diferente, o novo, no âmbito escolar decorrente da naturalização dos pressupostos da Pedagogia Tradicional no sistema escolar brasileiro.

O processo de naturalização, segundo Moscovici (2012), conduz à consolidação de certos elementos do núcleo central de uma representação social a partir dos quais pensamentos, opiniões e comportamentos individuais passam a se organizar e a funcionar, como é o caso das docentes de nossa pesquisa, de acordo com nossa hipótese conclusiva. Naturalizadas, as representações sociais se consolidam no grupo que as produziu e passam ser vividas como se as coisas sempre tivessem existido dessa maneira (MOSCOVICI, 2012). Deixam, assim, de ser vividas e compreendidas como construção humana e, portanto, social e histórica. A partir dessa concepção, podemos inferir que a hierarquização dos espaços escolares e o destaque dado à sala de aula, como espaço representativo da escola com suas carteiras enfileiradas, quadro e docentes à frente dos alunos, compõem o núcleo central das representações sociais de escola para as professoras de pesquisa.

Baseadas nisso, podemos inferir que essas representações sociais de escola e a organização espacial presentes contribuíram para as dificuldades de adaptação das docentes ao ensino remoto emergencial, uma vez que escapava ao espaço delimitado tradicional e, ao mesmo tempo, desequilibrava a própria identidade profissional docente. Dificuldades semelhantes às relatadas pelas participantes desta pesquisa (registradas em diário de campo) foram encontradas, também, em pesquisas recentes como as de Cipriani, Moreira e Carius

(2021), Costa (2021), Troitinho *et al.* (2021), Astudillo (2022), Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022) e Souza *et al.* (2022). Os resultados revelaram a ausência de orientações direcionadas às docentes para que, dessa forma, pudessem se organizar à nova configuração espacial e pedagógica do ensino remoto e, também, a predominância dos conhecimentos empíricos individuais de cada docente, baseados em suas experiências pessoais anteriores às tecnologias de informação, processo que se tornou desgastante e emocionalmente frustrante e sofrido para as docentes, conforme evidenciaram os resultados dessas pesquisas.

É exemplo da não adaptação das docentes à nova configuração espacial e pedagógica exigida pelo ensino remoto o relato de uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa que manteve a distribuição das folhas de tarefas a serem entregues às famílias nas carteiras de cada estudante como se estivessem lá sentados para que conseguisse se organizar como professora. Além disso, mesmo usando um formato digital, o ensino dos conteúdos continuou a ser realizado no quadro da sala de aula, de forma a reproduzir a espacialidade da sala de aula presencial e tradicional. A inadequação entre os dois formatos espaciais – digital e presencial –, bem como os dois processos diferentes neles envolvidos geraram sentimentos de não “dar conta”, medo de voltar à escola e necessidade de medicamentos ansiolíticos entre várias das professoras pesquisadas. Uma delas relatou que “[...] toda quinta-feira eu choro, choro porque é meu dia na escala de vir para a escola vazia”.

Distintamente do espaço de saudade para docentes, as participantes das escolas B e C escolheram o pátio como o espaço que as crianças sentiriam mais saudade na escola. O pátio da escola mereceu trinta e seis menções por parte das docentes da escola B e vinte e cinco menções na escola C. Neste caso, a sala de aula foi o espaço escolar menos mencionado pelas professoras como espaço de saudade por parte das crianças (dezenove menções na escola B e dez menções na escola C) (Figura 13).

Figura 13 – Espaços de saúde para crianças: pátio



Fonte: Elaborada pela autora no *software* IRAMUTEQ (2021).

Na escola B, a escolha do pátio como espaço de saúde para crianças foi associada à alegria (quinze menções), à criança (treze menções), a brincar (oito menções), à brincadeira (seis menções), a barulho (cinco menções), à correria (quatro menções), a correr (quatro menções), a grito (três menções), à liberdade (três menções) e a prazer (três menções). Ou seja, representações sociais que parecem ancorar-se em movimento, espontaneidade e alegria das crianças.

A professora P1EB justifica sua escolha por sentir o pátio um espaço de “[...] alegria, alegria, aquela sensação de você poder respirar um pouco [...] ali você respira, você fica alegre”. P3EB comenta que o pátio revela a “correria, brincadeira, sorriso, alegria e as crianças”, enquanto P5EB destaca que o pátio é o espaço de “alegria das crianças, é o momento que eles gostam, adoram [...]”. P10EB, em sua justificativa, menciona que no pátio é presente a “alegria de brincar com a molecada, ficar correndo ali pra brincar”, enquanto P16EB destaca a “[...] liberdade pra todo mundo [...]” e o quanto sente “prazer quando passa por ali, espaço que dá prazer”. P21EB e P24EB lembram do barulho do pátio cheio e dos “[...] gritos das crianças, aquele corre-corre”.

Outras palavras atribuídas ao pátio (Figura 13 8) foram “fila” (três menções), “entrada” (três menções), “todo mundo” (três menções) e “hora do recreio” (três menções). Tais palavras referenciaram momentos distintos vividos neste ambiente, como o momento da entrada, em que se formavam as filas e o momento do intervalo, conforme descreveu a P11EB como “hora do recreio, a molecada brincando, correndo, a fila das crianças na entrada ali no pátio, nós ali, os professores [...]”. A P13EB disse que lembrava desse espaço mais na

“entrada ali, as apresentações [...]”. A P6EB, P14EB e a P18EB disseram que se lembravam desse espaço também pelas “filas” que se formavam na entrada das aulas.

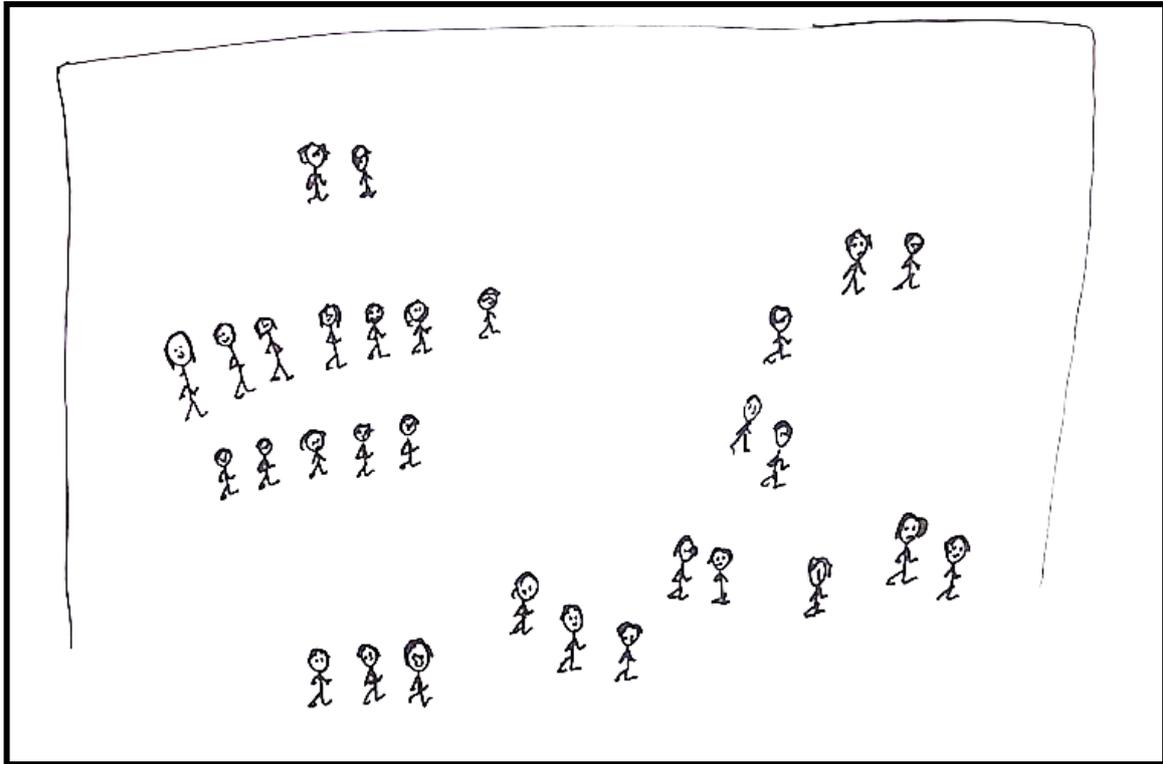
Na escola C, as professoras justificaram a escolha do pátio como espaço de saudade das crianças por razões muito próximas das docentes da escola B. A professora P2EC lembra que as crianças sentem falta “[...] do pátio, do parquinho. Para correrem, brincarem, ficarem livres”, enquanto P4EC comenta que as crianças “[...] gostavam de cantar, participar, mas eu acho que das brincadeiras, do parque, né? Eu acho que o que ele sente mais falta é de socializar entre eles”. P5EC explica que no pátio é o momento que eles “[...] vão se sentir livres, né?”. Para ela, “no pátio, diferente da sala de aula, as crianças podem escolher seus parceiros de brincadeiras, pois, para a professora, “[...] abre uma margem maior para a socialização, para eles se conhecerem, porque a gente não pode ficar só com quem a gente gosta, né? A gente tem que trabalhar com aquele que a gente não gosta também”.

Uma das professoras (P6EC) explicou que pensando como criança, “[...] sentiria falta do pátio, porque num pátio [...] é onde tudo acontece. Então, ali, eles têm as refeições, ali eles brincam, ali a gente se organiza para entrar na sala de aula”. Outra professora (P7EC) acreditava que as crianças sentiam mais saudade do pátio por conta das brincadeiras da “hora do intervalo”. A professora P9EC cogitou que as crianças sentiriam saudade do “pátio, a quadra né, é esses lugares. O pátio, a quadra, que é ali que eles tão todos misturados, todos né [...] eu acho que o pátio e a quadra lá”, enquanto P10EC acreditava que o pátio “[...] é onde eles ficam, onde eles lancham, porque o refeitório é, é ali do ladinho, é onde eles brincam, é onde eles se interagem, eu acho que é o pátio, que eles, não adianta, eles gostam do intervalo, e o intervalo é no pátio que eles ficam”. P17EB destaca que, às vezes, a escola parece uma prisão em que a criança “tem que sentar e o período maior a criança fica dentro da sala, então quando ela sai, ela sai com toda a energia que ela queria extravasar. Dentro da sala não tem condições de ela fazer isso e criança gosta de extravasar [...]”.

Em seus desenhos do pátio, ao imaginar o retorno às aulas presenciais, esse espaço apresentou menor preocupação com as restrições impostas pela possibilidade de contágio pela covid-19, embora com maior restrição de uso revelada pela ausência de brinquedos. Uma das professoras, P11EB comentou que:

**P11EB:** [...] no pátio, a molecada toda aglomerada brincando. [...] eles estão morrendo de saudade, quando a gente conversa com os pais, eles falam que eles estão morrendo de saudade dos amigos, a gente já tem saudade, e a gente já é grande, imagina os piticos? Uma [...] não só com os amiguinhos, vai querer [...] esses são muito amorosos, vai querer vir abraçar a professora, e a gente vai falar não? A gente também não vai conseguir.

Figura 14 – Pátio com crianças (P11EB)



Fonte: Croqui do acervo de dados coletados (2020).

As representações sociais expressas pelas participantes das duas escolas pesquisadas de reproduzem os resultados obtidos pela pesquisa de Alvez *et al.* (2005), em que foi constatado que professoras e demais funcionárias de escolas em Campinas/SP consideravam o pátio o lugar mais confortável para as crianças. Em nossa pesquisa, chamou a atenção as professoras representaram o pátio como espaço de socialização, de contato físico e de brincadeiras. E indicaram, por meio dos desenhos que, mesmo com restrições, ele seria utilizado pelas crianças quando houvesse o retorno presencial. Outro espaço indicado pelas professoras como saudoso pelas crianças foi o parque, contudo, distintamente ao pátio, ele aparece recorrentemente sem pessoas nos desenhos. As professoras relataram, com frequência unânime, que o parque seria interditado ou pouco utilizado mediante retorno presencial das crianças.

O uso do pátio em detrimento ao uso do parque em períodos de precauções sanitárias foi explicado pelas docentes devido ao fato de que no pátio não teriam brinquedos para serem higienizados e, por isso, esse espaço poderia ser utilizado, mesmo existindo contato próximo. Já o parque, também localizado ao ar livre, por conta dos brinquedos, deveria ser interditado. Quando perguntamos a essas professoras o que pensavam a respeito do espaço parque, elas contaram que, apesar de ser divertido para as crianças, significava, para as docentes, um lugar

de risco, uma vez que as crianças poderiam se machucar e, também, um lugar de medo, caso isso acontecesse. Aventamos a reflexão de que interditar o parque mediante a covid-19 possa constar ancoragens negativas ligadas a esse lugar pelas professoras que, embora o vejam como espaço de alegria, socialização e brincadeiras, também veem perigo ali.

Verificamos, dessa forma, a força das representações sociais das participantes acerca dos espaços escolares. Mesmo mediante os planos de contingência da covid-19, as informações veiculadas em meios de comunicação, as orientações sobre risco de contaminação advindas das próprias gestoras das escolas, ela resiste às orientações e às restrições impostas pelo possível contágio do vírus, conforme mostram os estudos de Jovchelovtch (2008) que, por sua vez, evidenciam a complexidade do enfrentamento entre saberes de ordens distintas, presente na relação entre o ‘Eu’ e o ‘Outro’. Assim, concluímos que dos saberes científicos, ideológicos, míticos, religiosos e de senso comum que circularam durante a pandemia, as professoras tiveram como reação rejeitar, mais uma vez, representações sociais diferentes das suas quanto à organização e ao funcionamento dos espaços escolares.

Essa resistência dos elementos do núcleo central das representações sociais dos espaços escolares por parte das professoras evidenciou-se fortemente, pois, embora a sala de aula também tenha sido citada como espaço de saudade para crianças, em ambas as escolas, o uso da expressão das docentes de que as crianças sentem saudade “até da sala de aula” e “lá no fundo” as crianças sentem saudade da sala de aula parece sugerir que esse espaço não pudesse ser gostado pelas crianças. Nesse sentido, apontam que as crianças gostam do convívio com colegas e professoras na sala, mas não gostam de suas restrições de tempo, espaço e liberdade. Uma das professoras comenta que, na pandemia, as crianças sentiram falta, inclusive, das restrições da sala de aula, porque não teriam essas restrições em casa, contudo, podemos pensar nas crianças que possuem regimento em casa. Nesse sentido, fica subentendido que essas não gostariam das restrições impostas na sala de aula.

A participante P6EC comentou que “pensando como professor (risos), tem um aluno, eu tenho certeza que um aluno, lá no fundo, tem saudade da sala de aula, porque é o lugar ali específico, preparado pra gente tá estudando. Eu acho [...] Alguns sentem falta da sala de aula, outros do pátio”. P15EC, em sentido parecido, mencionou que “[...] eu acredito, por estar tanto tempo na pandemia, até da sala de aula” as crianças sentem saudade. E prosseguiu: “até mesmo a sala de aula por ter umas restrições porque têm crianças que sentem falta de restrições porque, às vezes, em casa elas não têm, às vezes, elas sentem falta disso; por mais bobo que pareça, tem crianças que sentem (risos)”.

Para P21EB, embora as crianças reclamem da sala de aula, nesse momento, “[...] estão sentindo mais falta da sala de aula, do contato com os amigos na sala, até mesmo dos professores”. Concordando com esse ponto de vista, P23EB assinala que as crianças, embora reclamem quando estão na sala de aula, “[...] sentem falta, sentem muita falta, até pelo testemunho dos pais quando vêm buscar as atividades.”

Esses depoimentos das professoras acerca dos espaços de saudade, tanto delas quanto das crianças, fazem considerar a existência de um conflito entre elementos de suas representações sociais sobre os espaços escolares e seu uso. Se considerarmos como núcleo central de suas representações sociais uma perspectiva convencional e tradicional desses espaços, podemos considerar que, na periferia desse núcleo, podem conviver, com maior ou menor intensidade, elementos de outras perspectivas educacionais, como aquelas que atribuem valores e funções diferentes às salas de aula e aos pátios escolares. Esses elementos periféricos de suas representações sociais parecem objetivar-se nos comentários que fazem sobre as saudades da sala de aula por parte das crianças.

Explicando melhor, as professoras parecem entrever que as salas de aula apresentam um potencial relevante para o estabelecimento de outras formas de uso e atividade que poderiam mais trazer prazer e alegria às crianças, distanciando-se do modelo tradicional de ensino e aprendizagem. Esses elementos estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018) para Educação Infantil, em que define que são direitos da criança explorar, expressar-se e conhecer-se, dentre outros, procurando atender às necessidades do desenvolvimento infantil vigentes em nossa sociedade atual e não apenas acumulação de conteúdos escolares (BRASIL, 2018).

À luz dessas questões, passamos à apresentação dos espaços escolares de não saudade por parte das professoras de nossa pesquisa.

## 5.2 ESPAÇOS ESCOLARES DE NÃO SAUDADE: ESCOLA B E C

Na categoria denominada “Espaços escolares de não saudade”, por parte das professoras das escolas B e C, evidenciou-se a existência de representações sociais de medo em relação ao retorno presencial às aulas sem a imunização das vacinas. Além disso, as medidas restritivas, como o uso de máscara, de álcool em gel e o distanciamento social, pareceram ter pouca credibilidade por parte das docentes participantes. Elas acreditavam, desta forma, que essas estratégias não funcionariam com crianças nesses ambientes, principalmente para crianças menores. Dentre os espaços de que as docentes não sentiam



no grupo de risco. Resultados semelhantes a esses foram encontrados nas pesquisas de Cipriani, Moreira e Carius (2021) e Costa (2021), no que diz respeito ao medo e à desconfiança na adoção correta das medidas restritivas por parte de discentes.

Os dados da escola B ratificam essas mesmas sensações. P2EB, por exemplo, relatou sentir medo, não apenas pelas crianças, mas “[...] pelos parentes, de quem vai ficar em casa, dá medo pelos avós que a maioria cuida”. A P9EB, em sentido parecido, mencionou que “[...] esse é o meu medo, que elas levem esse vírus pra família”.

Por outro lado, P1EB disse que se sentia “muito preocupada, porque não tem como você segurar uma criança”. A P3EB contou que teme o contato das crianças, pois, “[...] é uma coisa que não pode controlar”. A P6EB chamou a atenção para a dificuldade em controlar o contato entre crianças. Ela disse ter “medo, eu não tenho como controlar o contato físico. Não estou falando entre professor e aluno, eu estou falando entre alunos mesmo. A P20EB, semelhantemente, sentia medo e questionava: “[...] como nós vamos dominar uma sala com vinte e oito crianças, vinte e nove de máscara?”. A P22EB disse “[...] não tem como você manter um controle de higienização de todos os protocolos de segurança”.

A P10EB evidenciou que as crianças não seguiriam as medidas restritivas e, por isso, ela sentia medo. Em suas palavras: “[...] do quinto ano ao Infantil eles não vão ficar, [...] não vai com isso daqui até o final da aula com a máscara [...]”. A P11EB enfatizou que “[...] vai ser uma ‘perdeção’ de máscara”. A P13EB mencionou que “[...] no geral, as crianças não vão saber administrar o uso de máscara corretamente na escola, o uso do álcool em gel, distanciamento...medo”. Para a P17EB, “[...] não adianta colocar dez crianças numa sala de aula que aquelas dez não vão conseguir ter higienização”. A P24EB sentia medo de voltar sem vacina, pois acreditava que “[...] isso não vai funcionar”.

O medo é conceituado por Tuan (2005, p. 10) como um “[...] sentimento complexo, no qual se distinguem claramente dois componentes: sinal de alarme e ansiedade”. “Sinal de alarme” é constituído por algo inesperado e repentino que impede de fazer algo. A ansiedade pressupõe “habilidade de precipitação” que anuncia um perigo real ou não. O medo humano difere, porém, do que sentem os demais animais, por conta da variedade de emoções e sentimentos que possui, como, por exemplo, a culpa e a vergonha. Além disso, a capacidade imaginativa traz aos seres humanos maiores possibilidades e intensidades de medos (TUAN, p. 2005). Na escola C, o medo do contágio também se evidenciou dentre as justificativas docentes.

**P1EC:** Aí, eu fico [...] eu tenho medo! Eu sinto medo. Na verdade. Porque [...] não tem, não tem toda uma estrutura, por mais que, né? Eu já ouvi, né, dizer que vai, né, vir toda umas regras para se seguir, né, os protocolos, mas não tem pessoal suficiente, pelo menos a nível municipal, pra cuidar de tudo isso dentro da escola. Eu acho [...].

A professora P2EC atrelou o medo que sentia à perda de uma amiga pelo vírus: “ai, nossa, fadiga! Medo, perdi uma amiga”. Ela (P2EC) também demonstrou o medo de perder um(a) aluno(a) ao afirmar que: “ai, eu fico, eu tenho fadiga, medo [...] das crianças, né, perder uma criança, imaginou?”. Em sentido semelhante, a P14EC ancorou o medo dela na perda de uma amiga. Ela explicou:

**P14EC:** Como perdi uma amiga, né, então eu não posso pensar só em mim, eu tenho que pensar no outro, então a minha maior preocupação realmente é o outro. Então sem a vacina eu [...] eu [...] penso no outro. Eu não tô pensando em mim, agora, não. Eu penso nas pessoas que podem perder os seus entes queridos, que não são só velhos.

A professora P10EC, semelhantemente, relacionou o medo que sente à contaminação e a uma perda que poderia vir a ocorrer:

**P10EC:** Medo! Medo, pa... eu fico, eu tô apavorada. Porque, se tiver que voltar, eu vou ter que voltar, mas eu não quero, porque eu tenho filho em casa e aí a gente fica com medo, de [...] de pegar e de contaminar, então o [...] o meu sentimento é de medo, medo e preocupação.

Nesta análise, a professora P3EC pareceu fundamentar as representações sociais da escola no medo de contaminação e adoecimento de alunos(as) e de sua filha pela covid-19. Ela chorou intensamente e disse: “eu acho muito perigoso, eu acho inviável, eu acho que não é o correto. Apesar de eu querer muito voltar, mas eu não mando minha filha, entendeu?”. A participante prosseguiu falando de seus alunos(as): “eu não consigo nem imaginar as crianças que eu amo tanto, entendeu? Ficando doentes [...]”.

Além disso, a responsabilidade pela possível contaminação foi justificativa do sentimento de medo diante do retorno às aulas sem vacina para as participantes 4 e 11. A P4EC mencionou que sentia:

**P4EC:** Preocupação porque, por mais que seja uma escolha do pai, como o governo quer colocar, eu acho que a gente vai ser responsabilizado em algum momento, entendeu? Porque os pais [...] ninguém quer assumir culpa de nada, né? ‘Cê’ sabe “comé” que é, se eu puder indicar outra pessoa, vai ser aquela pessoa. Então, eu acho, assim, que é muita responsabilidade pra

gente voltar sem uma vacina, responsabilidade de ‘cê’ também ficar doente e levar pra casa, né. Tem família, tudo [...] e os alunos também, que nem da minha idade, quatro anos, ‘cê’ acha que eles vão manter distanciamento? Eles não mantêm, eles pegam pirulito, eles passam na boca de todo mundo (risos). ‘Cê’ tem que tá falando que é individual, que é nu [...] Então, assim, por mais que ‘cê’ cuida, é complicado, né?

Em sentido semelhante, a P11EC declarou: “gente do céu, eu [...] eu [...] dá uma sensação de [...] de medo mesmo, porque não[...] não de mim, mas por eles, né, ficarem doentes, de acontecer alguma coisa, e [...] e eu sentir responsável por isso [...]”. A professora P5EC justificou que se sentia preocupada com o retorno por conta do que lhe era desconhecido:

**P5EC:** Preocupação. Porque a gente tá lidando com uma coisa que a gente não sabe o que que é, a gente vê em algumas informações em televisões, em jornais [...] mas a gente mexe com uma coisa desconhecida, a gente não sabe se quem pegou pode pegar novamente [...] Como que vai ser, esse retorno? Eu vejo como preocupação.

P6EC afirmou que temia o retorno sem vacina por medo de não controlar as crianças e mencionou que isso ocorria com seus sobrinhos, que não gostavam de usar máscara e se abraçavam frequentemente. Em sentido análogo, a P12EC sentia medo do retorno porque acreditava que o contato com os(as) alunos(as) era inevitável: “porque esse vírus, né, do jeito que se propaga, assim tão rápido, se a gente voltar sem uma vacina, imagina, a contaminação em massa, o jeito que vai ser, porque a gente precisa do contato, né, com os alunos”. Já o professor P7EC justificou o medo que declarou sentir de um retorno às aulas sem vacina por conta das condições básicas de higiene oferecidas nas escolas. Ele afirmou:

**P7EC:** Sinto medo, até pela questão educacional do nosso país, eu vejo que a gente não tem o básico pra tá fazendo uma higienização, né? Isso que o nosso município não é dos mais atrasados do nosso país, mas a gente se coloca no lugar de pessoas que não têm o mínimo de educação, o básico, então ela num [...] num vai conseguir [...] é [...] fazer essa higienização básica, né? Em determinados locais, falta até água, então como que você vai fazer uma, quem dirá que vai ter um álcool pra pessoa passar na mão? Então, a gente fica com medo, meu sentimento é de medo hoje nessa questão.

As participantes P3EC, P8EC e P9EC demonstraram receio de voltar às aulas presenciais e, ao mesmo tempo, desejo de que isso ocorresse. A P9EC falou da importância do retorno às aulas:

**P9EC:** [...] mas eu tenho medo e, ao mesmo tempo, é importante essas crianças, num é? Terem acesso à escola, que é aquilo que a gente tá ouvindo falar muito, que se a gente [...] já havia uma desigualdade, né, um disparate, né, entre crianças de escola pública e crianças, né, então e agora? Num é? Então eu, eu, eu tenho medo, mas eu acho que seria importante pra eles mesmo que alguns pais “não, eu vou continuar no remoto”, mas eu acho que aqueles, né, que a gente sabe que num, num seria justo[...] não é, não é justo essas crianças, né, continuarem às vezes sofrendo sem ter acesso né a [...] é [...] é difícil [...]

A professora P13EC comentou que o medo que ela tinha se devia ao desconhecimento do vírus que vinha causando a pandemia e poderia ser letal. Assim, dizia sentir:

**P13EC:** Medo [...] né, porque a gente [...] e eu sou um grupo de risco, não sei se eu teria coragem de voltar, se eu pegaria um atestado, porque esse vírus é uma coisa triste, né? Não é uma coisa assim que [...] talvez eu pegue e não acontece nada, e eu pegue e posso ficar mal, levar até a morte, né?

O desespero pelo contágio e pela morte provocada pelo vírus ficaram evidenciados na fala do P15EC, que justificou o que sentia em relação ao retorno sem vacina:

**P15EC:** Desespero, muito desespero porque eu acredito que não é a forma ideal de realizar, eu sinto muita pressão da sociedade pela volta, desespero porque sei que, quando voltar sem vacina, está voltando pelo motivo errado, então eu sinto que há uma falta de [...] uma certa ignorância também no sentido de falta de informação, porque, se eles [pais e responsáveis] querem que volte, eles não entenderam bem a gravidade de tudo isso para querer voltar, então, eles estão vendo a escola não como um local de ensino, mas sim como um depósito.

Nas falas acima, percebemos que a doença proporciona medo, receio e desespero do contato. Assim, podemos considerar que, as professoras encontravam-se inseridas em uma “paisagem da doença” proporcionada pelo risco eminente e por vivências com “[...] membros deformados, cadáveres, hospitais e cemitérios cheios de incansáveis esforços das autoridades para combater uma epidemia” além do “[...] encarceramento obrigatório dos suspeitos de estar doentes [...]” (TUAN, 2005, p. 13).

A covid-19 configurou-se, assim, uma paisagem de medo, geradora de sentimentos e sensações negativas semelhantes àquelas que ocorrem mediante forças agressivas da natureza, como nevascas, tsunamis, erupções vulcânicas, tempestades, entre outras. Algo em comum entre essas paisagens, conforme nos explica Tuan (2005, p. 14), é o despertar de duas principais sensações, “[...] o medo de um colapso iminente do seu mundo e a aproximação da morte”.

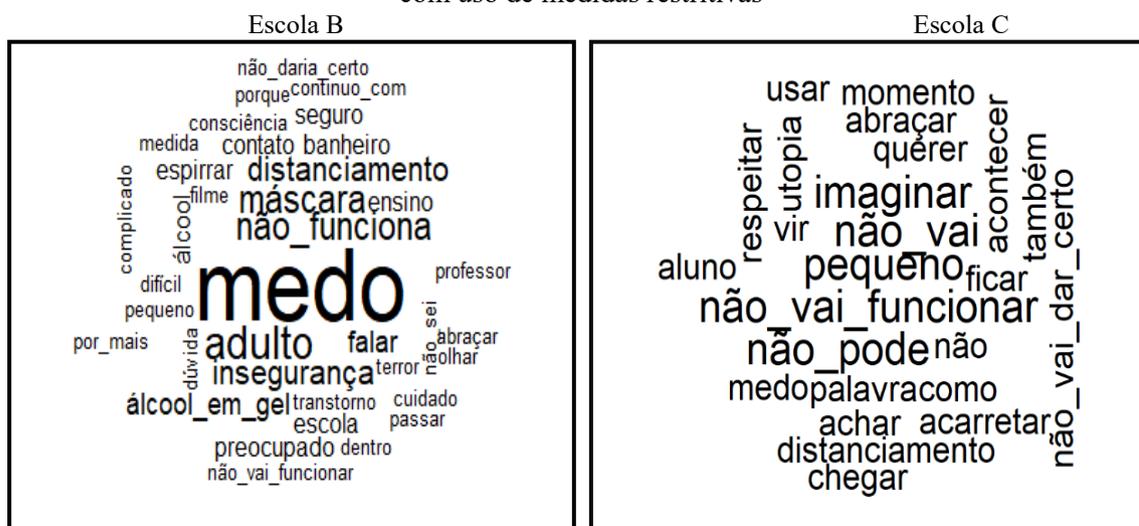
Isto ocorre porque, apesar de as pessoas adaptarem-se aos fatos naturais, elas resistem sempre a aceitar enfermidades e a finitude de sua vida. A doença do corpo traz, dessa forma, conseqüente adoecimento do mundo de cada indivíduo, ou seja, a “[...] doença obriga a pessoa a dirigir sua atenção para a hostilidade do mundo” (TUAN, 2005, p. 140).

Em resposta à doença, então, as pessoas dedicam-se sua energia a procurar respostas na natureza, tratamentos e cura (TUAN, 2005). Por conta disso, estar na escola sem um tratamento, ou uma possibilidade garantida de cura, provocava tanto medo entre as docentes.

O medo pode justificar-se, ainda, como reação ao novo e ao desconhecido. Jodelet (2001) explica que, mediante um acontecimento social novo, o qual não se pode mostrar indiferença, o medo mobiliza-se juntamente com a atenção e a atividade cognitiva de compreender, dominar e defender-se. Assim, desenvolvem-se representações sociais sobre o tema, na tentativa de atenuar o estranhamento inicial.

Ao serem indagadas sobre como imaginavam um possível retorno às aulas presenciais com o uso das medidas restritivas por crianças, docentes e demais funcionárias, as participantes de ambas as escolas divergiram. Na escola B, por sua vez, evidenciou-se, novamente, a presença da palavra “medo” (22 menções), “adulto” (9 menções) e máscara (7 menções). Em contrapartida, na escola C, as participantes disseram mais vezes as palavras “entender” (cinco menções), “pequeno” (quatro menções), “não vai” (quatro menções) e “não vai funcionar (quatro menções).

Figura 16 – Representações docentes sobre a ocupação dos espaços escolares pelas crianças com uso de medidas restritivas



Fonte: Elaborada pela autora no software IRAMUTEQ (2021).

Embora as palavras escolhidas pelas participantes das duas escolas sejam diferentes, suas justificativas à desconfiança ao uso das medidas restritivas pelas crianças apareceram enfaticamente. Para docentes da escola B, as crianças, principalmente as menores, precisavam de muito contato físico e, por conta disso, seria muito difícil que elas seguissem as regras de distanciamento, o uso de máscara e álcool, já que, até mesmo, os adultos possuíam a dificuldade em seguir tais regras. Isso evidenciou-se na fala da participante P24EB que justificou: “[...] a criança menor de três até sete oito anos, ela não tem noção disso no dia a dia [...] eu acredito que não funciona”.

Algumas docentes da escola C relataram que as medidas protetivas não dariam certo, principalmente com os pequenos, pois estes não conseguiriam entendê-las e praticá-las. Isso se evidencia nas falas das participantes a seguir:

**P2EC:** Não, não vai dar certo! Não vai dar certo. Não [...] é [...] Ainda mais eu que trabalho com criança pequena. Já imaginou? Essa máscara vai virar [...] vão trocar, vão achar outra mais bonitinha e vai cair no chão, pisar por cima, nariz escorrendo, você que trabalha com pequeno você já tá imaginando, né [...].

**P3EC:** Absurdo, inviável, não tem como manter o distanciamento, principalmente dos pequenos, não tem, eles não [...] eles não conseguem. É o infantil, primeiro, até segundo ano. Eu acredito que eles num [...] não em tudo, em algumas coisas talvez eles conseguiriam, né, seguir a regra, obedecer, mas pegar um lápis emprestado, entendeu? Algumas coisas são exageros, mas é a realidade... “ai, deixa eu ver sua máscara”, sabe? (risos). Vai acontecer. E o professor vai fazer o quê? A gente não tem como controlar tudo. Então, eu não acho correto.

**P4EC:** Eu sinto que não vai dar certo, tendeu? Porque as crianças, elas num têm [...] é [...] esse compromisso assim com higiene, igual a gente, eles não vão parar pra pensar nisso, entendeu? Eles vão fazer e depois, né, que vai pensar, os maiores ainda, eu acho que é mais fácil. Você manter o distan [...] né? Já tem mais consciência disso, agora os pequenos é involuntário, eles vão fazer. Se você tiver perto pra falar, tudo bem, no momento que vão no banheiro, né? Então, assim, eu acho muito difícil, muito complicado.

**P12EC:** Eu acho que teremos um pouco de dificuldade de eles compreenderem esse distanciamento. Os maiores ainda não, mas os pequenos, porque eles são com [...] eles são físicos, né, eles são contato, então ficar impedindo eles de [...] de se tocarem, de até mesmo compartilhar objeto, é complicado.

**P13EC:** Eu acho que os pequenos é mais difícil [...] Até daria um 4º, 5º ano né, mas os pequenininho não, Infantil nem pensar. Eles trocam até a máscara. Se o outro for mais bonito que a dele, ele vai no bichinho, não é? Não, eu vejo pela minha, não dá para sair com ela. Ela não tem noção que não pode, que [...] tanto que eu falo, ela sabe que tem um vírus, que não pode, mas acaba fazendo sem saber?

As expressões “não vai dar certo” e “não vai” pareceram partir de um mesmo contexto, o de que as crianças não fariam a utilização correta da máscara e do distanciamento, principalmente conforme falas das participantes abaixo:

**P1EC:** [...] Vai acarretar mais doenças né, psicológicas, os alunos né, não [...] Você acha que uma criança vai conseguir ficar lá [...] quatro horas de máscara certinho? Não, não consegue. É apavorante.

**P7EC:** Dificil de falar o que eu sinto, porque [...] eu não vejo muito isso se concretizando, sabe? E vejo que é muito bonito, assim na teoria “ó, tem que respeitar aqui, fazer isso, usar a máscara, pá, pá pá [...]”, mas eu não sinto uma segurança, sentimento de insegurança. Não funcionaria. Na prática eu acho difícil, com a experiência que já tenho dentro de escola, dentro de ambiente de convívio social e com criança que não tem essa formação educacional como a gente vê que tem em outros países, que tem aquela disciplina, nós não somos um povo que é disciplinado, não vai conseguir ter um bom resultado nessa questão, mesmo. “Ah, tem que usar a máscara, tem que cada um respeitar o seu espaço”, é meio que cultural nosso não respeitar essa, esse tipo de coisa.

**P8EC:** Afe [...] quase que impossível isso, eu digo porque criança, é [...] eles são muito é, como é que a gente diz, né? É eles não se seguram, né? Eu esqueci até a palavra que a gente diz pra isso, né, é muito automático, eles chegam se abraçando e chega e abraça a gente, quer beijar e, assim, máscara, não acredito que eles vão conseguir, você vê as crianças na rua, às vezes, as famílias põem a máscara, eles tiram, então, é um incômodo muito grande, eu não vejo possibilidade de, de ter um retorno assim, eu acho muito arriscado, é, é muito difícil o distanciamento, como eu até tava dizendo pra mãe, as crianças já estão depressivas, aí elas vão voltar pra escola numa situação dessa [...] eu acho que nós vamos ter muito problema psicológico com as crianças, sabe assim? Tá desencadeando muito isso, acho muito sério.

**P10EC:** Que não vai dar certo, não (faz barulho que não com a boca), não vai funcionar, não vai; eu tenho filho em casa, eu tenho filho, não vai funcionar, eu tenho [...] eu só tenho ele, eu tenho que ficar assim “não coloca a mão no olho, passa álcool, não tira essa máscara” [...] e aí, e aí [...]? Um! Uma criança. Num dá conta. Não vá [...] gente não vai dar conta, e eles vão esquecer porque a gente esquece, cê acha que vai dar certo? Não vai, por mais que a gente passe álcool toda hora, que tá ali de máscara, cê acha que eles vão lembrar que eles tão de máscara e que eles não podem tirar essa máscara? Que eles não pode pôr uma mão no olho? Que a hora que eles forem é [...] chegar, ver um amigo, eles não vão poder abraçar esse amigo, eles não vão poder brincar de pega-pega, porque não pode relar no amigo? Não vai dar certo.

**P11EC:** Que não vai funcionar [...] não tem como funcionar, porque a gente não fica de ma [...] tipo assim, eu não consigo ficar o tempo todo com essa máscara, eu [...] eu [...] eu olho assim, máscara, no chão, eu vejo máscara no chão, máscara no vaso sanitário (risos), não, num vai funcionar, não; sinto que não vai dar certo esse negócio.

Dentre as justificativas do fracasso das medidas restritivas, encontramos, nos depoimentos das professoras, a sobrecarga de trabalho:

**P1EC:** Ai, eu não consigo nem imaginar, eu acho que é uma coisa [...] nossa [...] eu sinto, assim, uma frieza, um [...] eu não consigo pensar. Eu não consigo nem me imaginar eu dando aula de máscara. Porque eu já com a máscara eu fico toda sufocada. Então, eu acho que eu, enquanto professora, eu ia ser a primeira pessoa que ia já chegar fadigada, nervosa, entendeu? Então, eu já ia ter aquele anseio de ter que ficar cuidando de todo mundo. É porque, quer queira, ou não, vai ser uma responsabilidade que vai ser jogada em cima do professor. Entendeu? O professor vai ser o [...] a, não vai ser o diretor [...] não! Não vai! A responsabilidade vai ser jogada em cima do professor. O professor vai tá ali naquela angústia todos os dias [...]

**P5EC:** Medo! Porque eu vejo assim, a maioria dos pais não vão trazer, porque eles também estão receosos. Então, quer dizer, vai acumular mais trabalho para o professor, porque eu vou ter que dar aula aqui pra cinco alunos, porque da minha sala, da escola toda parece que foi a única que os pais, cinco pais optaram pela volta à aula, o restante falou que eles não vão mandar, porque não tem vacina [...] Então, eu vejo preocupante vai acarretar o quê? O professor vai ficar mais estressado, mais cansado do que já está. Vai ser só acúmulo de trabalho.

**P13EC:** Medo, dificuldade, que não é fácil você, né, cuidar de tudo isso para eles não se aproximar, né? Não é fácil, não [...] criança não tem noção, né, que isso não pode, aquilo, mesmo cê falando, cê orientando, alguns vão, mas alguns não.

A sobrecarga de trabalho dentre as professoras durante a pandemia foi constatada, de modo parecido, pela pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021), Troitinho *et al.* (2021) e Souza *et al.* (2022). Na pesquisa de Troitinho *et al.* (2021), por sua vez, constatou-se que as mulheres se sentiram mais sobrecarregadas do que os homens na docência devido ao acúmulo de trabalho doméstico que, culturalmente, é atribuído com frequência ao gênero feminino.

O fracasso das medidas restritivas foi justificado mediante uma utopia, conforme se evidencia nas falas da professora P10EC e P15EC. A professora P10EC afirmou: “isso é uma utopia, pra mim, é uma utopia, sonhar com essa volta na pandemia e que as coisas vão funcionar, não vão, eu posso estar errada, tomara, mas não [...]”. O professor P15EC comentou:

**P15EC:** [...] não dá para acreditar, se esperar, que utópico, essa palavra utopia você imaginar que as crianças irão voltar e não vão tirar as máscaras que elas vão respeitar o limite de distância por que não vão, se nem os pais, nem os adultos respeitam, usam correto, as máscaras usam, respeitam os limites di [...] distância muito menos se espera de um aluno, porque igual eu falei, eles não têm noção ainda das consequências, eles podem respeitar no

começo, mas, com o tempo, a gente se acostuma muito com o novo normal; então, com o tempo, isso seria uma catástrofe.

A professora P14EC e o professor P15EC justificaram o medo de retornar às atividades presenciais devido ao despreparo e à irresponsabilidade do sistema educacional para receber as crianças de maneira segura:

**P14EC:** É [...] com o despreparo que a gente está no público, o despreparo total, não há uma formação para os protocolos de segurança, não há uma [...] uma conversa direta com as famílias para os protocolos de segurança, falo de coisas que eu tenho vivenciado na rua, no momento que eu preciso sair pra fazer alguma coisa, eu encontrar, por acaso, uma criança, ela vem no meu abraço, ela quer me abraçar, então, eu sinto um total despreparo de todas as pessoas envolvidas no processo para o retorno, isso eu já não deveria estar acontecendo, né? Que no particular a gente tem feito, né, as formações para as pessoas, para os pais, as crianças já vêm sabendo que não abraçam, já vêm sabendo que passam álcool, já vêm sabendo que a máscara não sai do rosto, independente disso, você ainda vê situações, né? Então é [...] eu vejo um total despreparo, que não vai ser assim. Todos estarão de máscara, todos não estarão se tocando, é [...] precisa mesmo ser gradativo, precisa mesmo ser em pequenos grupos, porque vai ser sofrido preparar tudo isso sem uma antecipação que já deveria estar acontecendo. É uma opinião também.

**P15EC:** Irresponsabilidade do sistema educacional totalmente [...].

Em diário de campo, registrei o movimento das professoras não apenas das duas escolas pesquisadas, mas de todo o município em que as professoras se organizaram para apresentar apontamentos acerca das medidas restritivas propostas no plano de contingência da covid-19 no município em 2021. As professoras relataram o desejo de participar dessas discussões para também decidirem sobre os rumos educacionais mediante retorno ainda em situação pandêmica, recorrendo ao sindicato, aos conselhos municipais, bem como à Secretaria Municipal de Educação que atendeu, parcialmente, os pontos indicados pelas docentes. A pesquisa de Souza *et al.* (2021) constatou, de forma semelhante que, mesmo mediante a sobrecarga devido aos afazeres docentes durante o ensino remoto, havia grande esforço por parte das docentes em participar das reuniões do sindicato com o objetivo de resistir, o máximo possível, às aulas presenciais.

Constatamos que essa resistência ao retorno às aulas presenciais, adiando-as maximamente, também ocorreu como as professoras de nossa pesquisa. Dentre as conversas informais registradas em diário de campo e as entrevistas, essa resistência pareceu ancorar-se em representações sociais de medo pelo desconhecido e nas dificuldades que poderiam ser

trazidas pelas novidades do ensino presencial em pandemia. A Teoria das Representações Sociais explica que as representações são familiarizadas em nosso sistema cognitivo que, por sua vez, preza sempre em agregar aquilo que já é conhecido (MOSCOVICI, 2012). Assim, torna-se mais fácil transitar sempre em um mesmo caminho, ir aos mesmos lugares, realizar as tarefas diárias da mesma forma ou na mesma sequência.

Nesse sentido, as professoras participantes estavam habituadas a lecionar presencialmente e resistiram ao ensino remoto emergencial por motivos de risco de morte. Contudo, habituaram-se ao ensino remoto emergencial e, assim, resistiram ao ensino presencial com novas configurações devido ao contexto pandêmico, ainda mais por estarem em suas casas, lugar que representa, socialmente, segurança, proteção, cuidado, ancorados em uma dimensão materna (BACHELARD, 2008). Essa busca por proteção, por cuidado, parece ter sido enfatizada pelas professoras ao enviarem, dentre os pontos apresentados à Secretaria de Educação, o pedido de acompanhamento psicológico para elas.

Nesse momento, as professoras, assim como a maioria das pessoas do mundo experimentava um “[...] sentimento de não familiaridade [...]” porque tudo o que esperavam encontrar foi interrompido bruscamente várias vezes e sem escuta (MOSCOVICI, 2012, p. 55). As professoras, tanto da escola B quanto da escola C, demonstraram, em suas falas, desvalorização nos processos de tomada de decisão, bem como o cuidado com sua integridade física e psicológica por parte de instâncias que interferem no cotidiano escolar. Isso mostrou causar desconfiança nos governantes, no sistema educacional, nos interesses econômicos de donos de escolas particulares, por exemplo, nutrindo sentimentos de silenciamento profissional. A fala da professora P24EB mostra esse sentimento: “eu acho que simplesmente vão falar as regras impostas lá do governo, da governança lá, porque acredito que a gente não vai ser consultado pra nada, não”. A P18EB disse: “vai ser jogado, a gente vai ser a cobaia da vez, é o que eu sinto”. A P12EB descreveu “acho que vai ser imposto aos professores. Olha, agora vai ter que voltar e pronto”. A P5EC relatou: “eu acho, assim, os nossos governantes, eles querem planejar, organizar tudo, mas eles estão bem por fora da nossa realidade. Se tá morrendo gente, vai morrer muito mais ainda”. A P1EB disse: “em tudo, é de cima pra baixo as coisas. E, como diz o outro, a corda sempre arrebenta pro lado mais fraco, não é? [...] ah, os donos das escolas particulares. Então, aí [...] ah [...] eu falo assim é tudo uma política [...]”.

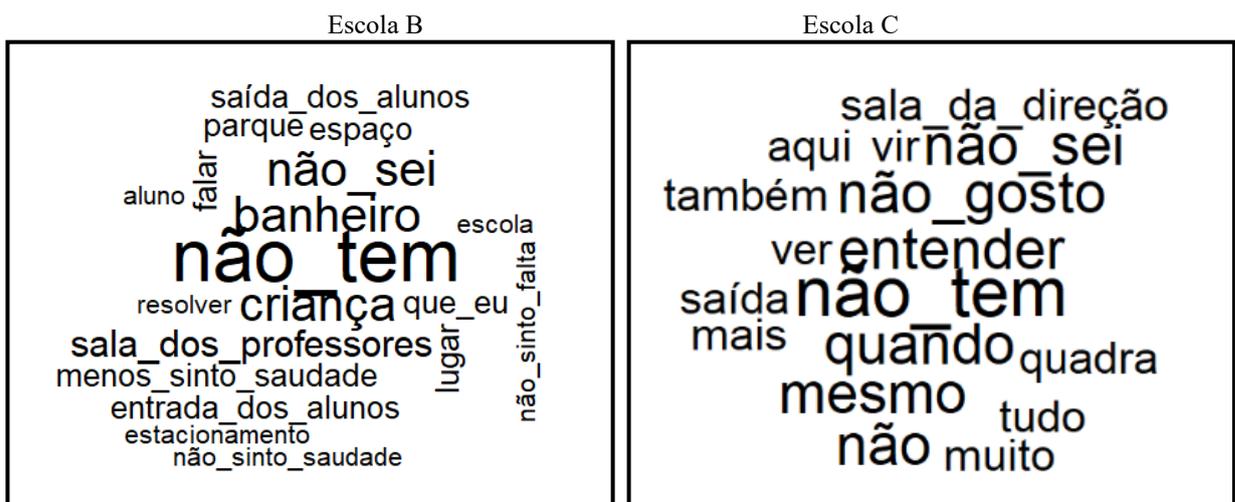
As falas anteriores denotam um processo de silenciamento advindo de uma representação social de si, enquanto professoras que não serão ouvidas por autoridades, apenas obedecendo a ordens advindas de ocupantes de cargos mais altos. É possível que este silenciamento e essa desvalorização à potência das ideias docentes tenha relação com o

próprio processo de feminização do magistério em sua aura machista. Desta forma, o exercício do magistério como campo majoritariamente feminino fez com que heranças cristãs, reforçadas por discursos científicos médicos, como a representação de mulher-mãe santa, conforme mostram estudos de Mary Del Priore (1995), fossem trazidas para a docência, perdurando até a atualidade.

Nesta lógica, consolidou-se a representação de docência enquanto aquela passível de sacrifícios, conforme estudos de Juliana Kller Nogueira e Anaete Regina Schelbauer (2007). A pesquisa de Souza *et al.* (2022) constatou resultado semelhante ao demonstrar, nos discursos das professoras participantes, a existência de representações de magistério como sacrifício. Na presente pesquisa, a fala da P24EB ilustra, profundamente, a existência dessa representação: “eu me sinto uma simples profissional, que tem que cumprir as suas horas de trabalho, doa a quem doer”.

Ao serem indagadas a respeito dos espaços da escola que não despertavam ou que menos despertavam saudade, as participantes de ambas as escolas expuseram as expressões “não têm” (onze menções na escola B e cinco menções na escola C) e “não sei” (sete menções na escola B e quatro menções na escola C). Contudo, divergiram ao expressar o espaço de nenhuma ou menor saudade “banheiro”<sup>17</sup> (sete menções na escola B) e “saída” (três menções na escola C).

Figura 17 – Espaços de não saudade para docentes: banheiro das crianças e saída das crianças



Fonte: Elaborada pela autora no *software* IRAMUTEQ (2021).

<sup>17</sup> Embora apareça a palavra “banheiro” no gráfico, averiguamos, por meio das falas, que as professoras se referem ao banheiro das crianças.

As expressões “não têm” e “não sei” parecem revelar que, devido ao contexto de afastamento da escola e das atribuições habituais ao cargo de professora, as participantes sentiam saudade, até mesmo, de espaços que não gostavam muito.

Já a não saudade do banheiro, por parte das entrevistadas da escola B, foi justificada pela precariedade de suas instalações físicas. A P11EB, por exemplo, disse que “do jeito que está aqui (sinto) dó, não é adaptado, por enquanto, ainda, pros pequeninhos”. A fala da P17EB demonstrou esta necessidade dizendo que o banheiro:

**P17EB:** [...] não é adequado pra criança dessa idade [...] elas não conseguem fazer a higienização, tão tentando aprender e já tem essa dificuldade de se sentar no vaso, lavar as mãozinhas e nem com acompanhante é possível isso, então o banheiro realmente dessa escola jamais foi adaptado pras crianças, pros menores.

A pesquisa de Oliveira (2012) constatou, de maneira parecida, que gestoras e professoras de uma escola do Rio Grande do Norte não gostavam de frequentar o banheiro das crianças. Já a pesquisa de Lima (2014) averiguou que estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola de Campinas acreditavam que, para melhorar os espaços escolares, era necessário melhorar as condições higiênicas dos banheiros dos discentes.

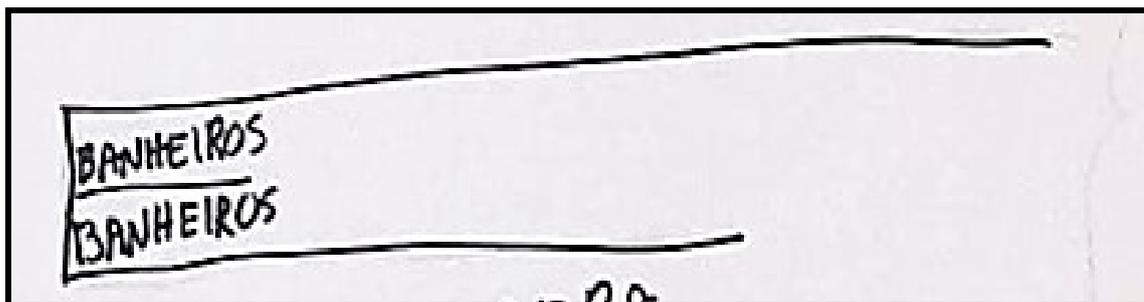
A não saudade ou pouca saudade desse espaço relacionou-se, ainda, com a insegurança, pelo uso coletivo do banheiro, entre crianças maiores e menores. Essa justificativa velou o medo e a insegurança com relação a abusos sexuais e a demais violências que poderiam ser cometidas pelas crianças maiores com relação às menores, na visão das professoras, como evidenciou a P9EB:

**P9EB:** [...] naquele local entram crianças maiores e menores. Essa atenção tem que ter... Esse cuidado tem que ter, principalmente com os menores sabe, tem criança que é capaz, talvez por falta de instrução, ou por falta de índole mesmo, passar a mão numa criança menor, esse tipo de coisa [...].

Além disso, a não saudade deste espaço é oriunda das impressões das professoras com relação às instalações físicas que as provocavam “nojo” e sensação de “mau cheiro”. Isso denotou a necessidade de melhor e contínua higienização, conforme evidencia-se na fala de P2EB que relatou ter “[...] nojo” e “[...] dó das crianças”, bem como P15EB que, por sua vez, contou sentir “[...] mau cheiro” e complementou afirmando: “eu entrei lá poucas vezes, primeira coisa que me vem o mau cheiro”.

Nos croquis, o banheiro das crianças não pareceu preocupar as professoras mediante o retorno presencial na pandemia, visto que foram registrados por apenas quatro participantes, das quais uma o desenhou vazio. O registro vazio deste espaço foi justificado pela participante por conta de ela não ter ideia de como ficaria essa organização. Em suas palavras: “eu não tenho ideia de como seria essa estrutura pra volta às aulas” (P13EB).

Figura 18 – Banheiro das crianças vazio (P13EB)



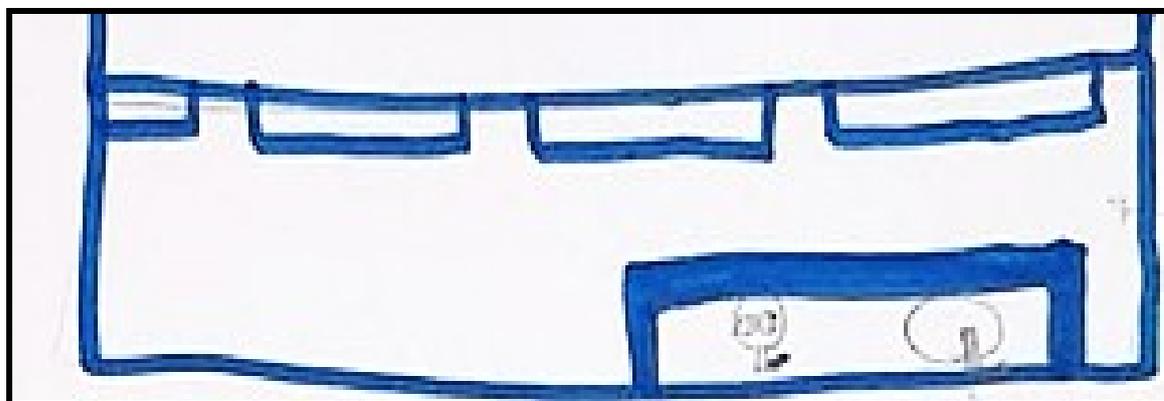
Fonte: Croqui do acervo de dados coletados (2020).

A outra participante, P3EB, acrescentou alguns detalhes a mais (portas, sabonete líquido e pia) no croqui do banheiro das crianças. Ela descreveu:

**P3EB:** Então, o banheiro eu acho que teria que ter alguma pessoa, uma servente na porta pra tá controlando a entrada. Acho que é quatro ou cinco banheiros que tem, não sei, acho que duas crianças de cada vez. Tá olhando ver se tá lavando a mãozinha.

Abaixo, vemos este croqui, de P3EB:

Figura 19 – Banheiro das crianças com detalhes (P3EB)



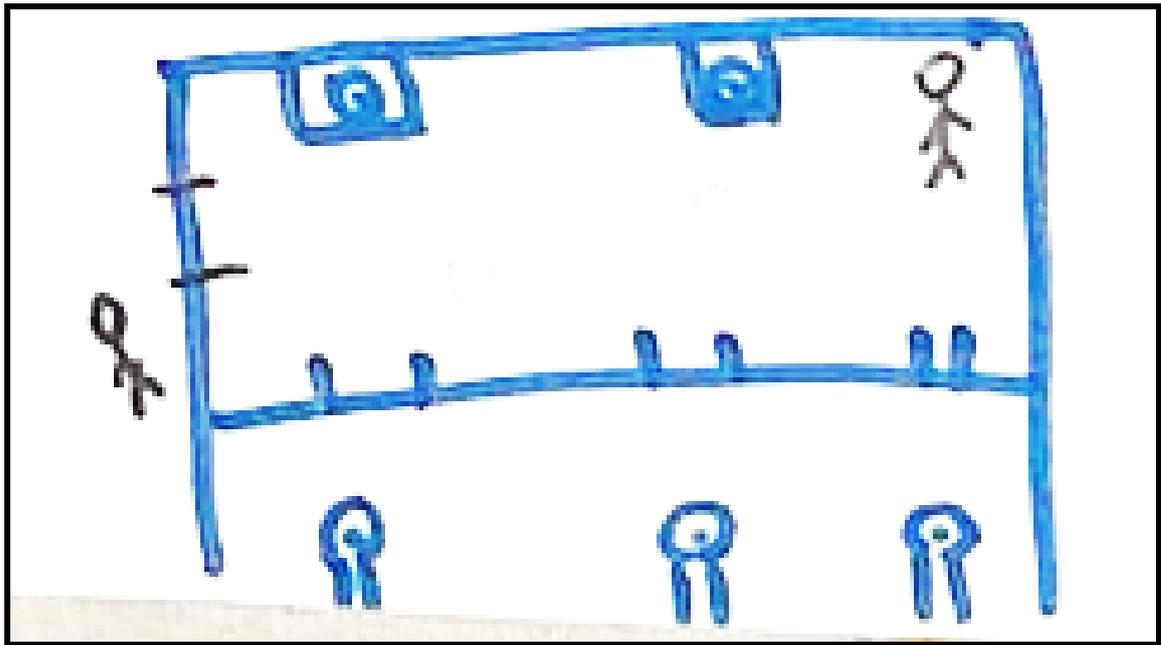
Fonte: Croqui do acervo de dados coletados (2020).

Outra participante que se preocupou com o banheiro das crianças foi a P5EB. Além de acrescentá-lo em seu croqui, ela descreveu que, diante de um retorno presencial:

**P5EB:** No banheiro, o tempo todo terá pessoas para orientação das crianças e higiene dos mesmos. Então até coloquei um funcionário aqui e um funcionário na porta, que as crianças terão que frequentar, tanto as crianças quanto os profissionais da escola. Banheiros separados e o tempo todo sendo higienizados, que não deixe essa aglomeração, muita gente ao mesmo tempo.

Esta organização descrita acima está registrada no croqui de P5EB:

Figura 20 – Banheiro das crianças com detalhes (P5EB)



Fonte: Croqui do acervo de dados coletados (2020).

A não saudade ou menor saudade apresentada mediante o espaço banheiro das crianças pode ter relação com o fato de ele constituir-se um local não desejoso de estar, por não despertar memórias afetivas agradáveis, conforme os estudos de Sasaki (2010). Para Sasaki (2010), não é com todos os espaços que estabelecemos vínculos positivos, pelo contrário, há lugares que não se quer lembrar, nem tampouco voltar. Para a autora, esse é o caso de “[...] crianças que crescem em orfanatos, internatos ou clínicas especializadas ou, ainda, indivíduos que precisaram de acompanhamento em instituições de saúde” (SASAKI, 2010, p. 117). O banheiro das crianças pareceu, dessa forma, despertar esse mesmo desejo de não retorno e de não lembrança.

As docentes da escola C indicaram como espaço pouco ou nada saudoso o *hall* de entrada da escola ocupado pelas crianças em momento de saída e justificaram essa escolha pelo excesso de barulho. Nas falas das participantes, o tumulto e a tensão que provocavam o

risco de as crianças se machucarem ficou evidente. A professora P1EC contou: “[...] é aquela gritaria assim, sabe? É aquele tumulto lá, né?”, e a docente P14EC mencionou que:

**P14EC:** [...] Acho que eu [...] é o que eu menos sinto, porque é onde eu sei que eu vou cuidar deles pra eles não se machucarem e aí me dá uma tensão, porque lá é tudo junto os pequenos e os grandes. Então, é onde eu menos sinto saudade.

Dentre as falas das participantes, evidenciou-se distinção do significado do espaço do *hall* de entrada conforme o momento em que ele é utilizado. No período da chegada dos(as) alunos(as), esse espaço mostrou ser mais tranquilo, acolhedor e receptivo; contudo, na saída, ele demonstrou inspirar as palavras “tumultuada” e “agitada”. Tal distinção é salientada pela fala da P1EC:

**P1EC:** É assim, na chegada, ela é tranquila, acolhedora. Mas na saída, ela é mais tumultuada [...] agitada, porque como é o momento que junta todos os alunos, então ela já é um momento mais, vamos dizer assim, mais apavorado assim, né? É criança correndo pra lá e pra cá, um monte de pais chegando, um monte de pais saindo, diferente da [...] da chegada. Porque a chegada eles vão chegando aos poucos, né, vão sendo acolhidos pela servente que estão lá na frente, eles vão entrando né, adentrando a escola. Então, é diferente, assim, a entrada e a saída, a meu ver.

A evidência do tumulto e do barulho nos dois momentos de utilização, ou seja, tanto na entrada quanto na saída, também foi ressaltada e pode ter influenciado ao sentimento de não saudade de alguns participantes por esse espaço, conforme explicou a P14EC:

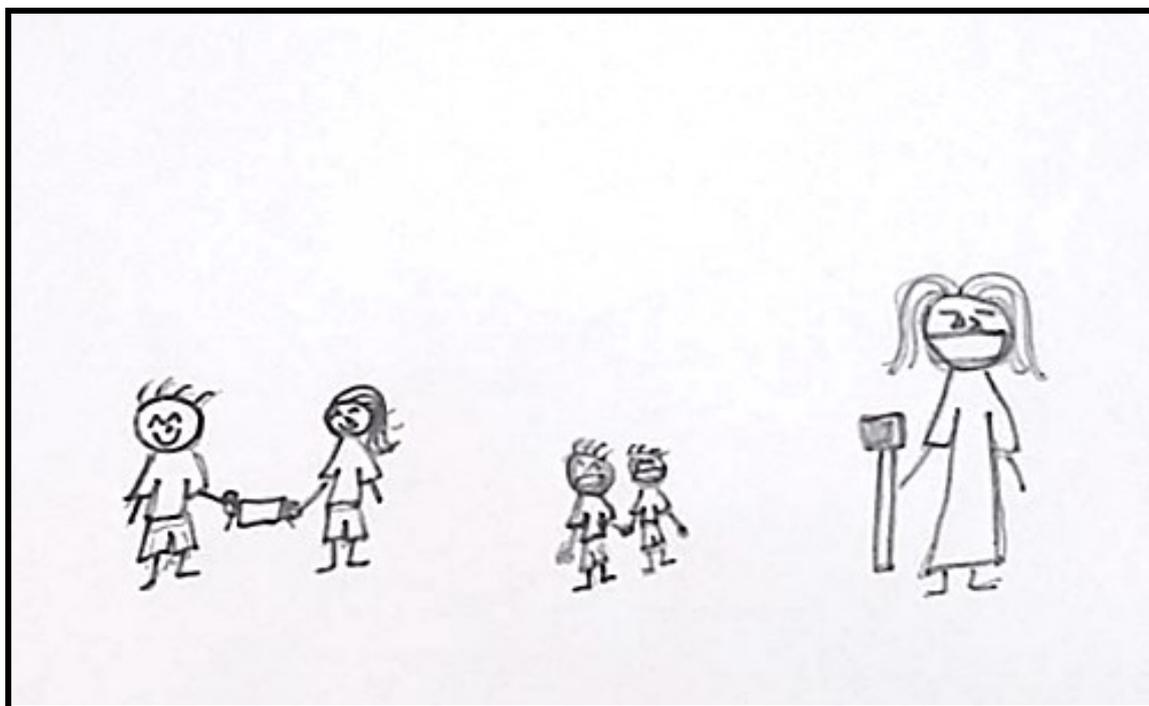
**P14EC:** Quem eu menos sinto saudade assim [...] que não me traz é nada é [...] eu acho que a entrada e a saída. Porque a forma que eu vejo a entrada e a saída, não porque eu vejo eles lá, mas a forma que tem que ser, né? Quando eu entro e quando eu saio da escola, porque a recepção, né, precisa ser mais adequada, sem gritaria, sabe essa coisa? Sem exagero de [...] sem intensificar o nervoso dos adultos que chegaram no final da tarde cansados né [...].

O espaço de saída inspirou palavras como “alegria”, “espontaneidade das crianças”, como consta na fala do P15EC:

**P15EC:** Alegria, alegria diversão [...], e [...] espontaneidade. [...] sinto como conforto, porque você vê eles todos espontâneos, então você, você vê naturalidade deles de estar em um local onde eles se sentem seguros, onde eles estão vendo amigos, então por isso dá alegria e dá espontaneidade.

Dentre os desenhos realizados, nove registraram a entrada e nenhum registrou o espaço no momento de saída. A entrada, retratada com maior frequência, foi observada com o uso de medidas protetivas recorrentemente, conforme registros das figuras na sequência.

Figura 21 – Recorte da entrada (P15EC)



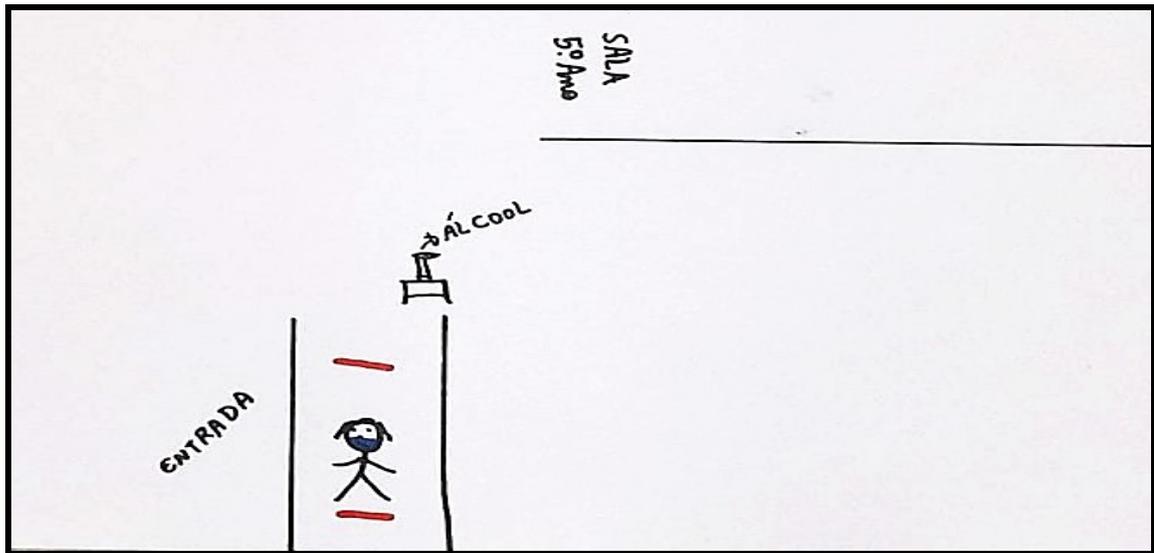
Fonte: Parte ampliada de croqui do acervo de dados coletados (2020).

No desenho acima, é possível identificar uma funcionária com medidor de temperatura à direita, contudo, as crianças que já se encontram dentro da escola (mais ao centro) ficam de mãos dadas e compartilham uma máscara. A respeito do desenho, a professora P15EC disse que as regras para a entrada dos estudantes seriam mais rigorosas e diferentes do que costumavam ser anteriormente ao período pandêmico. Ela disse:

**P15EC:** [...] eu acredito que primeiro vai ter o processo de higienização, vai ter a fila na porta da escola para eles passarem álcool, desinfetarem, limparem a [...] não sei como vai ser, se vai ser limpado bolsa.

Em correspondência ao depoimento da professora P15EC, a participante P12EC registrou a entrada da escola em seu croqui com a utilização de medidas de higiene mais rigorosas se comparadas ao passado, conforme se observa no registro seguinte.

Figura 22 – Recorte do desenho da P12EC



Fonte: Parte ampliada de croqui do acervo de dados coletados (2020).

Após desenhar a entrada da escola, a professora P12EC justificou que todo esse cuidado era necessário para a proteção contra os vírus que podiam ser trazidos no material de casa, com risco de contaminação por contato. Nas palavras dela:

**P12EC:** Porque a entrada é onde eles vêm, estão vindo da casa, né, da rua, então tem que vir, passar o álcool, né, pra [...] e na sala o distanciamento, a questão do distanciamento, né?

Os dados acerca do *hall* de entrada mostraram que um mesmo lugar pode despertar representações sociais distintas a depender do momento em que ele é ocupado. Assim, averiguamos a intrínseca relação entre as noções de espaço e de tempo e como ambos se fundem na construção dos significados do lugar (TUAN, 1983). A um mesmo lugar foi, assim, atribuído significados antagônicos como tranquilo/tumultuoso, a depender do momento em que foi ocupado.

Os desenhos deste *hall* no momento de chegada das crianças, distintamente à pesquisa de Pimentel (1998), não retrataram elementos estruturais como portões ou fachada, mas sim, preocuparam-se com o registro de álcool gel, crianças com máscaras, funcionárias com medidores de temperatura, entre outras medidas recomendadas para o enfrentamento da covid-19. Esses registros mostram representações espaciais marcadas pelo tempo pandêmico. As representações sociais de epidemias em escola e de medidas de contingência encontraram-se ancoradas pelas professoras em situações passadas, principalmente na época da H1N1, conforme mostram as falas a seguir.

A P15EB mencionou que “as pessoas esquecem certas regras de higiene, certas coisas, que foi igual à H1N1, que tinha que usar o álcool, tinha que fazer várias coisas, e essa vez, voltou com as mesmas regras, com as mesmas restrições, mas mais forte”. P7EC também recorda:

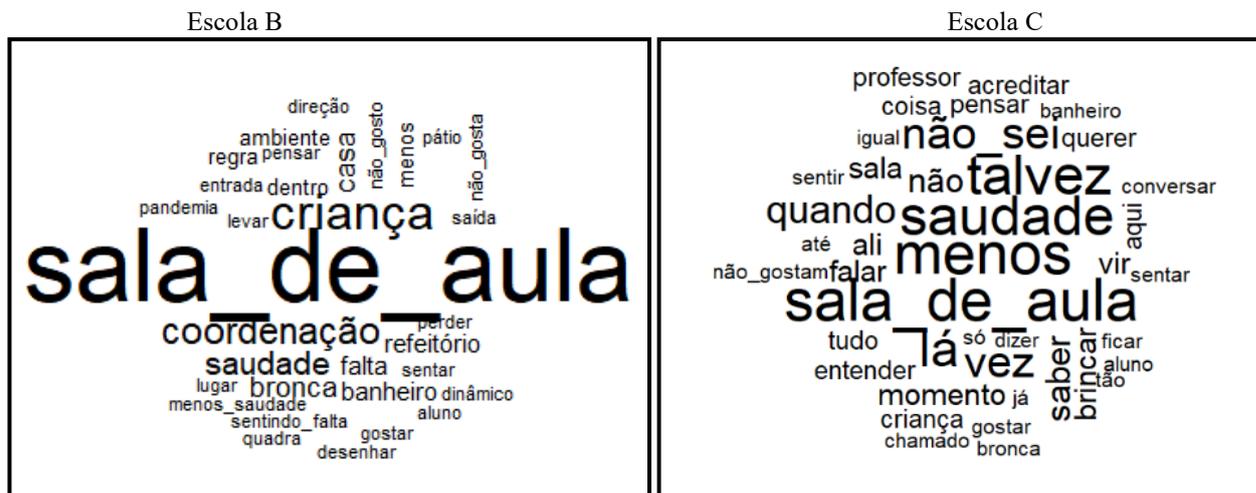
**P7EC:** Se eu não me engano foi em 2010. Nós ficamos parados também por causa da H1N1, dez, dez dias ou duas semanas eu me lembro agora, [...] a gente já adotou medidas assim de higiene lá daquela época em que trouxe, aquilo foi algo que evoluiu bem sabe, é [...] então, aquilo se manteve de 2010 pra cá, ah, as crianças a gente faz a higienização quando chega, é sempre que vai pro pátio ou ela chega do banheiro, ela entra na sala a gente passa o álcool, então são, é são coisas de higiene que a gente trouxe de 2010 pra cá e ajudou e aí a gente vê que vai fortalecer agora, a própria questão de máscara a gente vê que o asiático ele usa muito e, né, e é uma coisa que eu tenho que usar porque eu sei que eu tô doente, eu tenho que usar pra proteger você no caso, né, então é uma coisa que, que a gente retorna.

A P8EC se referiu a hábitos do passado: “vai virar até um hábito o álcool, que a gente já usava por causa do H1N1”. De acordo com P10EC “[...] tem coisa que a gente já fazia, que nem o álcool mesmo, é uma coisa que sempre foi usada, sempre, desde a H1N1 não parou de usar”.

A ancoragem no período da H1N1 mostrou-se presente nas falas das participantes tanto da escola B quanto da escola C. A ancoragem, de acordo com Moscovici (2012, p. 156), “[...] transforma a ciência em conhecimento útil a todos”. Assim, desde que a ciência mostrou a eficácia de algumas medidas sanitárias contra epidemias virais passadas, mediante novas epidemias, esses mesmos instrumentos serão acessados, como é o caso do uso do álcool, conforme mostraram falas acima.

Após pensar em espaços que não sentiam saudades, as participantes foram perguntadas sobre espaços de que acreditavam que as crianças sentiam menos saudade. Nesse contexto, as professoras de ambas as escolas pesquisadas (B e C) se referiram à “sala de aula” com maior ênfase (trinta menções na escola B e onze menções na escola C), conforme mostram as nuvens a seguir.

Figura 23 – Espaços de não saudade para crianças: sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora no *software* IRAMUTEQ (2021).

Algumas falas, como a de P2EB, ratificaram o resultado do gráfico (12). Ela disse: “[...] acho que elas (as crianças) não sentem muita saudade da sala de aula”, bem como a de P4EB, que afirmou que as crianças sentiram menos saudade da “[...] sala de aula, porque assim, tem os que gostam e tem os que não gostam, então não sei, acho que, no geral, a sala de aula”. A P13EB, em sentido parecido, disse que as crianças sentiam menos saudade da “[...] sala de aula, sala de aula. Geralmente, eles vêm para escola, eles vêm, mas, muitos vêm não pra estudar, vêm porque tem que vir pra escola”.

O excerto referente à fala de P13EB chamou atenção pela justificativa da não saudade da sala de aula por parte das crianças, pois atrelou-se ao desinteresse pelo estudo, recorrente, para ela, neste espaço. A P18EB justificou, de modo parecido, ao dizer: “[...] sala de aula, talvez, pra alguns que não tenham saudades, também aqueles que não gostam muito de estudar”. Nesta afirmação, novamente, a sala de aula alocou-se como espaço genuíno do estudo, do conhecimento, dado recorrente de pesquisa anterior realizada por Nova (2011) que, por sua vez, constatou essa ideia entre crianças de seis a onze anos de idade.

Em outro excerto, a P5EB justificou que as crianças gostavam mais de outros espaços do que da sala de aula, como o parque, o pátio, por isso, desenhavam esses ambientes. Assim, ela propôs que é preciso levar o conhecimento para esses espaços, bem como modificar a dinâmica da sala de aula. Nas palavras de P5EB:

**P5EB:** Eles falam que sentem saudade da escola, mas nunca desenharam a sala de aula, eles desenharam o pátio, desenharam o parquinho, o que eles gostam [...] é a socialização, a parte que eles mais gostam, por isso que a gente tem que transformar esses ambientes em aprendizados também. Talvez pelo formato de que está hoje a sala de aula, eu acho que tinha que ser mais

dinâmico o ensino, a organização da sala de aula tinha que ser talvez diferente, não do jeito tradicional. É, porque aqui exige muitas regras pra eles, dentro da sala de aula há muitas regras, a forma de sentar, de se comportar. Eles querem liberdade, querem mais autonomia e nos outros ambientes que eles têm mais, por isso que o aprendizado tem que ser mais dinâmico, trabalhar sempre com contação de histórias em todas, em tudo que você for ensinar, englobar até na matemática, eu acho que a literatura, tornar mais dinâmico o ensino.

As menções recorrentes da sala de aula, como espaço em que as crianças sentiriam menos saudade, parecem refletir a concepção de que esse espaço não se destina à brincadeira, que seria aquilo que as crianças mais gostavam e sentiam saudade, conforme mostra a fala da P2EC: “sei lá, de repente, a sala de aula [...] às vezes, [as crianças] querem vir na escola pra brincar [...]”. A fala da P11EC evidencia, semelhantemente, essa oposição entre brincadeira e sala de aula: “da sala de aula (risos), eles não gostam de estudar, eles gostam de brincar, entendeu?”.

O motivo de a sala de aula estar enquadrada no espaço de não saudade das crianças parece estar atrelado ao regramento, como mostra a fala da P4EC, ao se referir à sala de aula enquanto espaço de que as crianças menos sentiriam saudade:

**P4EC:** [...] muitos não gostam das atividades escritas, da sala de aula também, entendeu? Mas eu acredito que é quando a gente envolve regras, geralmente eles gostam menos, né? Então, se eles tão ali interagindo assim, cheios [...] cê tem que pedir uma, duas, três vezes, então, assim, o que eu acho mais [...] mas é eu acho que eles também devem tá até com saudade disso.

Dentre as justificativas às menções da sala de aula como espaço de não saudade para as crianças, a cobrança esteve presente, conforme mostrou a fala do professor P7EC: “às vezes, é a pressão, né, por tá aprendendo, e a gente cobra, quer ver eles sempre evoluindo, né? Então, eu vejo que é um ambiente assim que, às vezes, a criança se fecha um pouco, né, o medo de, dessa questão assim da cobrança”. A professora P10EC pareceu associar a não saudade da sala de aula pelas crianças à cobrança e à imaturidade, conforme pode observado na seguinte fala:

**P10EC:** Porque eu tô achando essas crianças imaturas, eu tô falando dos [...] dos [...] dos alunos, assim, que eu tenho contato, porque é [...] é exigido muito deles, eles num têm maturidade e pra eles [...] eles querem brincar. Então, tudo que [...] indica, o brincar é muito mais prazeroso do que a sala de aula, isso não são todos, mas é uma boa parte, então claro que assistir um desenho é muito mais interessante, brincar na hora do intervalo, subir na quadra pra Educação Física, correr no gramado, ir pro parque é

muito mais gostoso, porque é o que eles querem, então ficar às vezes aqui dentro, três horas da tar [...] né, do período letivo, é cansativo pra alguns, a gente vê, mas é devido essa imaturidade deles, não a maturidade pedagógica, porque eles estão vindo preparados, mas a maturidade física mesmo ali, né, que a gente tá exigindo, quan [...] mais, muito mais coisa deles do que era exigido antigamente.

Ao ser solicitada a explicar o que, para ela, significava a palavra “imaturidade” referida em sua fala, a professora P10EC comentou que:

**P10EC:** A idade ou, às vezes, até essa cobrança que já vem logo cedo também, né? Já vem muita cobrança logo cedo, e eles tão deixando muito de brincar, porque antigamente era brincar, brincar, brincar, brincar e brincar, essa era a preocupação, a preocupação era se você, se o seu amigo ia querer brincar da mesma brincadeira que você brincava, não era a preocupação de ter que saber ler, saber escrever, saber as formas, então era diferente, né? Mas eu não estou querendo dizer que eles não estão preparados pra isso, mas eu penso que pode ser um pouco, né, dessa [...] dessa falta, né, de, de interesse um pouquinho deles, porque eles têm necessidade de brincar, pelo menos os meus aqui do 2º ano.

A professora P8EC justificou que “[...] talvez, eles sintam menos saudade porque é o local que eles ficam ali, né, é, sentadinhos, não o tempo todo. A gente sabe que a criança não fica sentada o tempo todo, tem vários momentos de descontração, né?”.

Os resultados apresentados nas falas acima são próximos aos das pesquisas de Oliveira (2001), Alves *et al.* (2005) e Oliveira (2012) que mostraram ser a sala de aula um espaço escolar pouco apreciado por estudantes tanto na visão deles próprios quanto na visão das pessoas que trabalham na escola. Nesses estudos, bem como nos dados da presente pesquisa, é possível verificar que há, na sala de aula, relação íntima com o conhecimento e com o regramento. Contudo, os espaços que despertariam mais saudade nas crianças ensejariam, de acordo com as professoras, liberdade e autonomia, proporcionados no pátio.

É possível pensar sobre a tendência em não cindir ensinamentos de acordo com os espaços físicos. Desse modo, a sala de aula foi apontada como local de regramento, de cumprir responsabilidades, ser produtivo(a) e realizar atividades mais individualizadas. Contrariamente, o pátio foi visto como espaço de maior liberdade e socialização, brincadeiras e menor produtividade. Embora todas essas esferas representem conhecimentos, aprendizagens e competências a serem desenvolvidas no âmbito escolar, apenas aquelas recorrentes dentro da sala de aula parecem ser as mais valiosas para as professoras e as menos desejadas pelas crianças, conforme explicitou a coincidência de a sala de aula ser o local mais saudoso para professoras e menos saudoso para crianças.

Isso nos faz pensar no papel da escola em momento pandêmico, pois, mediante a tensão e a preocupação com o risco de contágio, o papel pedagógico da organização dos espaços parece ter ficado em último plano, conforme esclareceu P19EB, para quem as crianças iriam: “[...] funcionar como robô, agir como robózinhas, porque, caso contrário, não tem como deixar eles com a liberdade de eles frequentar todos esses lugares e conseguir, ainda, ter esse cuidado de higiene todo”. A pandemia, assim, trouxe à tona sentimentos de controle, de disciplinamento e de delimitação dos corpos nos espaços em prol do medo de contaminação e da morte.

Assim, é possível refletir acerca das medidas sanitárias e dos impactos da covid-19 nos espaços escolares: elas marcarão o espaço escolar apenas durante um tempo determinado? Pelo que verificamos nas conversas com as professoras participantes, a partir das vacinas, as práticas escolares, bem como o uso dos espaços escolares, seriam restauradas como eram antes da pandemia. As modificações que elas levariam para o período pós-pandêmico ficariam restritas ao uso do álcool e à lavagem das mãos. Além disso, pontuaram que poderia persistir a diminuição de crianças por turma, como ocorrido durante a pandemia.

Outra questão que propomos é: essas modificações ocorridas, tanto nos espaços quanto nas práticas pedagógicas, despertarão um (re)pensar sobre o uso de tais espaços, bem como práticas escolares, inclusive, mediante outras epidemias futuras? Por ora, a resposta que temos é não, isto é, se não existir oportunidades para tanto, assim como todos os temas que envolvem a educação. A formação continuada de professores, os momentos de preparação das aulas, a formação nas licenciaturas são espaços potenciais para, não apenas abordarmos as dificuldades enfrentadas pela educação durante a pandemia, mas, principalmente, para pensarmos juntas(os) novas vias de conduta, novas saídas para ressignificar espaços e nos prepararmos melhor para educar na pós-modernidade e, talvez, mediante outras futuras epidemias.

Dessa forma, experiências vividas durante a pandemia de covid-19 não podem deixar de serem tomadas como lições em suas diversas esferas, como a pessoal, a existencial (em relação à condição humana e à morte), a civilizatória, a social, a científica, a médica, a política, a econômica e a ambiental e educacional, como demonstrou Edgar Morin (2020). O autor Morin (2020) propõe que as crises desveladas por esta situação precisam, agora, de reflexões e de busca de novas vias que proporcionem uma revisita aos significados de globalização, de democracia e de humanidade. Nesta lógica, o sentido de globalização romperia a esfera tecnológica e espacial do mundo e tomaria a esfera de cooperação e pertencimento das pessoas com o mundo todo. Nesse sentido, para além do patriotismo local,

caberia que os seres humanos compreendessem profundamente que fazem parte do mesmo planeta. A democracia, por sua vez, modificaria-se, pois, abrangeria sua esfera parlamentar. Ela precisaria partir das pessoas comuns e isso precisa ser fortalecido por meio de conselhos, de diálogos, de buscas conjuntas, conforme sugere Morin (2020). Nesta via, reconfiguraria-se o significado de humanidade, oferecendo à nação “[...] o senso de comunidade humana” atrelando-se à primeira lógica de globalização (MORIN, 2020, p. 77).

A educação, neste cenário, precisaria repensar-se consigo, no sentido de fortalecer potencialidades para formar esses objetivos que urgem na atualidade e eclodem a todo momento. Nesse sentido, são necessárias reflexões conjuntas realizadas com afincos para ajustar a necessidade de uma nova compreensão espacial que diz respeito à coletividade, à noção de pertencimento ao todo e à cooperação. Assim, é necessário construir olhares e projetar arquiteturas que diminuam o egocentrismo, o individualismo e a competitividade e fortaleçam a ideia de coletividade, de pertencimento comunitário e de cooperatividade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando não houver saída  
 Quando não houver mais solução  
 Ainda há de haver saída  
 Nenhuma ideia vale uma vida  
 Quando não houver esperança  
 Quando não restar nem ilusão  
 Ainda há de haver esperança  
 Em cada um de nós, algo de uma criança  
 Quando não houver caminho  
 Mesmo sem amor, sem direção  
 A sós ninguém está sozinho  
 É caminhando que se faz o caminho  
 Quando não houver desejo  
 Quando não restar nem mesmo dor  
 Ainda há de haver desejo  
 Em cada um de nós, aonde Deus colocou  
 Enquanto houver sol  
 Enquanto houver sol  
 Ainda haverá  
 Enquanto houver sol  
 Enquanto houver sol  
 (BRITTO, 2004).

Ao final desta pesquisa, considero que seus objetivos foram atingidos, uma vez que os instrumentos de coleta de dados favoreceram a manifestação das representações sociais docentes acerca da ocupação dos espaços escolares em condições pandêmicas. A escuta realizada por meio de entrevista presencial mostrou-se adequada mesmo diante da necessidade de medidas protetivas, como o uso de máscara e o distanciamento. A realização dos desenhos em conjunto com as entrevistas permitiu melhor compreensão a respeito do que as docentes pensavam acerca da ocupação dos espaços escolares diante de um possível retorno presencial ainda em cenário pandêmico.

Considero que realizar esta pesquisa durante a pandemia oportunizou reflexões acerca do papel de cada espaço escolar e das práticas escolares rotineiras vivenciadas nesses espaços, bem como do sentido da educação não apenas em situações atípicas, como a pandemia, mas no contexto tecnológico atual. Considero, além disso, que houve, por meio desta tese, a oportunidade de registrar parte relevante da história da escola brasileira, proporcionando voz às professoras, protagonistas desta história, que não mediram esforços para alcançar os(as) discentes, mesmo a distância e, ainda, lidar com a saudade, a tristeza e o processo de desidentificação com sua função habitual em seu trabalho.

De outro lado, as vivências de uma pesquisa de campo realizada durante a pandemia trouxeram percalços, adversidades e inúmeras reconfigurações para a própria pesquisadora. No primeiro ano deste doutoramento, 2019, o mundo ainda era outro. Naquele momento,

considerarei fazer pesquisa a respeito dos espaços escolares com as crianças, professoras e gestoras de diversas escolas brasileiras que tivessem passado por reformas significativas em seu ambiente físico (como retirada de grades, de muros, entre outros) para a transformação desses ambientes. A hipótese era de que esses espaços, mediante reformas na organização de seu espaço, provocassem alterações nas representações sociais espaciais da comunidade escolar. Para tanto, realizei um levantamento de escolas brasileiras que tivessem passado por esse tipo de reforma. A intenção era realizar uma expedição para conhecê-las. Contudo, em 2020, a partir da notícia da pandemia, todos esses planos precisaram ser refeitos. As viagens não seriam seguras por conta da contaminação e as escolas estavam fechadas por tempo indeterminado. De repente, tudo ficou sem rumo, inclusive essa pesquisa.

Nesse período, assim como o restante das pessoas, fui tomada pelas incertezas e, diante de tantas privações e clima fúnebre trazidos pela covid-19, me questionei sobre qual o sentido de se fazer uma pesquisa em educação, dentro da linha formação de professores, sobre espaços escolares em meio a todo aquele caos e com as escolas vazias. Por vezes, a existência física da própria escola parecia não fazer mais sentido. Repleta de medo, inseguranças, dúvidas e angústias, vi, na escrita desta tese, um meio para encontrar sentido, ao menos em parte, a tudo isso.

O sentido maior veio por meio das entrevistas com as docentes. As entrevistas proporcionaram um convite, não apenas às professoras, mas também a mim mesma, a refletir melhor sobre o que estávamos sentindo e vivendo. Os momentos de entrevistas me permitiram refletir também sobre o ‘óbvio’. Lembrei-me, constantemente, de um ditado popular que diz “o óbvio precisa ser dito” e o modifiquei, nesta época, para “o óbvio precisa ser questionado”. O cenário pandêmico demonstrou, desta forma, que estruturas solidificadas na esfera educacional precisaram de reconfiguração radical. A pandemia mostrou, abruptamente, que a organização do espaço físico escolar, bem como as práticas tão tradicionalmente reconhecidas na educação, com a presença de professora, alunos(as), carteiras, cadeiras, quadro e giz precisaram mudar rapidamente.

Tomada pela inquietação em saber o que as professoras pensavam e sentiam a respeito, realizei a reconfiguração da temática desta pesquisa a partir das condições que se apresentavam naquele ano de 2020, mas mantive a pesquisa de campo. Após os devidos trâmites para acionar o comitê de ética, foi preciso desenvolver a escuta para as entrevistas. Este foi outro desafio, pois, corriqueiramente, aprendemos a escutar as pessoas a partir de nós e para nós, muitas vezes, apenas para pensar na melhor resposta, assim que o Outro termina de falar. Não aprendemos a dar tempo para reticências, não aprendemos a deixar o silêncio

prolongado vir à tona no meio de uma conversa, não aprendemos a, de fato, escutar o que o Outro diz.

Dentre os principais resultados, emergiram duas categorias que denominei de “Espaços escolares de saudade” e “Espaços escolares de não saudade”. Na primeira categoria, foram evidenciadas representações sociais de saudade dos espaços escolares cheios de crianças, bem como de tristeza mediante a vivência dos espaços escolares vazios de crianças. A sala de aula foi o espaço de maior saudade para as participantes tanto da escola B quanto da escola C. Isso se deve por sua representação de ser um lugar de maior contato com as crianças, de realização profissional, de ser o local da escola mais importante para o ensino e a aprendizagem, além de ser lugar do conhecimento e de maior liberdade para as professoras. Quando questionadas sobre os espaços escolares que as crianças poderiam estar sentindo maior saudade, as docentes de ambas as escolas pesquisadas apontaram o pátio com maior incidência por sua representação de alegria, brincadeiras, liberdade e prazer.

Na categoria “Espaços escolares de não saudade”, as docentes apresentaram representações sociais de medo do retorno presencial sem imunização (nas duas escolas) e de desconfiança das medidas protetivas, como o uso de máscara, o distanciamento e a aspersão de álcool, principalmente por parte das crianças menores. Os espaços indicados como de menor saudade, para as docentes, foram o banheiro das crianças (escola B), por conta das representações sociais de medo de abuso, nojo, falta de higiene e inadequação das pias ao tamanho das crianças, a saída das crianças também foi indicada como espaço não saudoso pelas participantes (escola C), por conta de sua representação social de barulho e tumulto. Já o espaço de menor saudade para as crianças, na visão das docentes, foi a sala de aula (em ambas as escolas) por representar regramento, cobrança, ausência de brincadeiras e de movimentos corporais.

Em comparação, os dados de ambas as categorias mostram que o espaço de maior saudade para as professoras coincidiu com aquele que as participantes indicaram como de menor saudade para as crianças: a sala de aula. Com base no contexto, dados e literatura estudados, esse espaço pode representar, ao mesmo tempo, o de maior liberdade para as professoras e o de menor liberdade para as crianças. Nesse sentido, esse espaço pode ser visto como aquele em que as professoras possuem maior privacidade, em contato direto com as crianças, distintamente a ambientes externos em que existem outras pessoas que podem observar e avaliar suas práticas. Já para as crianças, na sala de aula, a vigilância por parte das docentes fica maior, o que não ocorre em ambientes externos, em que as crianças ficam mais livres.

Quando comparados, os resultados das escolas B e C apresentam poucas divergências. Uma delas foi o espaço menos saudoso pelas crianças, visto que as participantes da escola B mostraram maior preocupação com o banheiro infantil enquanto as professoras da escola C apontaram a saída das crianças como espaço que menos lhes despertava saudade. Chamou a atenção a preocupação das professoras da escola C com a distância e as dificuldades de acesso da quadra, além de aparecer, em alguns momentos, em suas falas, referência a características antigas da construção, como “são salas grandes por serem de escola antiga” ou, ainda, “as salas são antigas”. Isso mostra que a data de edificação dos prédios interferiu minimamente nas representações docentes, já a localização das escolas não mostrou ter interferência nessas representações. Quanto ao significado dos espaços escolares, houve grande similaridade entre as representações expressas pelas professoras das duas escolas pesquisadas.

Em relação ao uso dos espaços escolares mediante o retorno presencial das crianças ainda em situação pandêmica, as professoras sinalizaram, tanto em seus desenhos quanto em suas falas, a intenção de interdição do parque e o maior uso da sala de aula, pois no primeiro espaço, para elas, haveria maior dificuldade em higienizar os brinquedos, já na sala de aula, haveria maior controle sobre os corpos das crianças, o que dificultaria o contato e, conseqüentemente, a proliferação viral. Nas entrevistas, as professoras apresentaram como representação social do parque um lugar de alegria, prazer e liberdade e, concomitantemente, de medo e de preocupação que as crianças se machuquem. Já as representações sociais atreladas à sala de aula, foram ligadas à segurança devido ao maior controle das crianças.

Nos desenhos, apesar da presença dos registros de vidros de álcool, filas com distanciamento para entrar na escola e uso de máscaras, não ocorreram grandes mudanças quanto ao uso do espaço em situações pandêmicas com relação ao cotidiano pré-pandêmico. O maior uso do espaço externo, por exemplo, não foi considerado. Isso confirmou a hipótese da presente pesquisa de que, apesar das condições atípicas da pandemia de um vírus potencialmente letal, docentes representaram o espaço escolar no contexto da pandemia sob uma organização e funcionamento similares aos existentes antes da pandemia da covid-19, o que ancorou tanto seus sentimentos, suas sensações e suas emoções quanto suas possibilidades de práticas pedagógicas mediante o retorno do ensino presencial. Assim, de forma semelhante à pesquisa de Reigota (2001), em que as representações sociais mais estabilizadas das professoras determinavam seu fazer pedagógico, concluo que, na presente pesquisa, as representações sociais mais estabilizadas de espaço escolar determinaram práticas docentes mesmo em condições pandêmicas.

A partir dos resultados encontrados, foi possível compreender que as representações sociais de medo, tristeza, incertezas e angústias provocadas pelo cenário hostil da pandemia levaram as professoras a manter ancoragens na não contaminação dos corpos e na preservação da vida a qualquer custo. Isso as fez priorizar a preocupação com o distanciamento e o controle extremo das pessoas nos espaços, além da adoção de medidas protetivas como o uso do álcool e das máscaras, o que ficou evidente nos dados desta pesquisa.

O espaço da sala de aula representou, assim, aquele que menos permitia a movimentação dos corpos discentes dentro da escola e, por outro lado, o que mais proporcionava controle docente sobre esses corpos. Por esse motivo, avento que esse espaço foi indicado como o mais utilizado em caso de retorno presencial das crianças na escola, mesmo a ciência indicando que espaços mais abertos, com maior ventilação, fossem mais adequados à não disseminação do vírus, portanto, considerados mais seguros. Tais representações sociais pareceram ancorar-se na ideia de disciplinamento dos corpos para a obediência de regras, objetivos parecidos com os da escola tradicional moderna.

A sala de aula também mostrou ter *status* de lugar mais importante da escola, em que encontram-se o conhecimento e o ensino efetivos. Tal representação latente ancorou-se em um modelo de escola produtivista, que não entende (ou toma como menos relevante) as experiências mais livres, prazerosas, com corpos em movimento como edificadoras de conhecimento, ensino e aprendizagem. Tais representações sociais ancoraram-se na própria mentalidade capitalista de que para existir em um espaço é necessário produzir ou consumir.

Aqui, posso aventar certa idealização da sala de aula como espaço de maior potencial para o ensino, representação ancorada na organização da própria ciência moderna, que compartimentalizou o tempo e espaço escolares de modo a valorizar a objetividade, em detrimento à subjetividade.

Nestas considerações finais da tese, considero importante destacar o quanto um forte elo afetivo entre docentes e o espaço sala de aula se manteve durante o período de isolamento provocado pela pandemia. Esse forte elo com o espaço físico, carregado de afeto denominado topofílico, ancorou-se na saudade das docentes das experiências passadas em contato com as crianças, seus olhares, brincadeiras e conversas. A sala de aula, nesse sentido, apareceu como ‘o lugar’ das professoras na escola.

Por outro lado, porém, esse elo com a sala de aula destacou a íntima relação entre a identidade profissional e social do ser docente com a sala de aula, sugerindo sua ancoragem na perspectiva educativa da Pedagogia tradicional, na qual a figura docente é central no processo de ensino e aprendizagem. Essas considerações reproduziram os resultados de

pesquisa anterior de Romero (2018), em que também foi constatada a forte influência da Pedagogia Tradicional nas representações e na identidade docente contemporânea, bem como nas representações de crianças da Educação Infantil por parte das docentes.

Esses resultados me fizeram concluir que as vivências escolares das docentes durante a pandemia resultaram por valorizar ainda mais as práticas pedagógicas vivenciadas anteriormente como se fosse um mundo perdido cujo retorno é ansiosamente esperado. Em outras palavras, os resultados da presente pesquisa sugerem que, ao em vez de pensar novas possibilidades para as formas de ensinar e aprender, o período de pandemia trouxe o desejo do retorno do já vivido por parte das docentes entrevistadas. Essas conclusões podem ser sustentadas, em parte, pelos estudos de Moscovici (2010), para quem as representações sociais, longe de desaparecerem, continuam fazendo parte de nosso sistema cognitivo, ora compondo o núcleo central de nossas representações sociais, ora fazendo parte de seu sistema periférico. Nesse sentido, o período da pandemia parece ter fortalecido a perspectiva tradicional de educação escolar em convivência com os meios tecnológicos introduzidos nas escolas e vivenciado pelas docentes. Apesar de as possibilidades surgidas na pandemia para mudanças convergentes à sociedade contemporânea, como a formação de indivíduos aptos ao exercício da democracia, autonomia, liberdade, participação, criatividade e abertura à diversidade, os efeitos foram contrários e convergentes com heranças históricas não mais compatíveis com as necessidades de formação cidadã atual.

A reprodução de uma organização espacial escolar fixa manifestada pelas docentes entrevistadas contribui para a manutenção de práticas educacionais enraizadas no passado e descontextualizadas dos tempos contemporâneos e pandêmicos. Com isso, não quero dizer, por exemplo, que basta mudar cadeiras e carteiras de lugar... Mas proponho aqui momentos profícuos em que indivíduos responsáveis pelo processo educativo possam a (re)pensar os objetivos e os espaços escolares para o contexto atual, mantendo ou modificando, conscientemente, práticas, ideias e estruturas físicas, considerando, inclusive, possibilidades de pandemias futuras.

Por fim, considero que a pandemia não pode deixar de ser tomada como lição em suas diversas esferas, como a pessoal, a existencial (em relação à condição humana e à morte), a civilizatória, a social, a científica, a médica, a política, a econômica e a ambiental, como lembrou Morin (2020). As incertezas reveladas por esta crise sanitária precisam gerar reflexões e ressignificações de sentidos como os de educação escolar, globalização, democracia e, em última instância, de humanidade. Um sentido de humanidade com “[...] senso de comunidade humana” que se articule, de forma democrática, à lógica do processo de

globalização enquanto uso dos espaços e estabelecimento de interações humanas nesses espaços (MORIN, 2020, p. 77).

A educação, neste cenário, precisaria haver-se consigo mesma, no sentido de formar para esses objetivos que urgem na atualidade e eclodem a todo momento. Nessa lógica, são necessárias reflexões conjuntas para ajustar a necessidade de uma nova compreensão espacial que diz respeito à coletividade e à cooperação dos indivíduos de diferentes identidades funções sociais. Dessa maneira, é necessário construir olhares que diminuam o egocentrismo, o individualismo e a competitividade e fortaleçam a ideia de coletividade, de pertencimento comunitário e cooperatividade. Assim, finalizo esta tese convidando a todos e todas colegas docentes que se interessam pela educação e que queiram cooperativamente prosseguir nesta lacuna que permanece aberta: como construir meios para (re)pensar a escola dentro desta noção de globalização, democracia e humanidade, após as experiências pandêmicas a partir da covid-19?

Termino esta escrita com algumas respostas, muitas perguntas e uma “[...] esperança sem euforia” (MORIN, 2020, p. 56) de que todo o sofrimento enfrentado durante a pandemia não foi em vão. Assim como na epígrafe dessas considerações, que transformemos nossos medos, nossas dores e nossas incertezas produzidas pela pandemia em saída, esperança, caminho e desejo para prosseguir em busca de uma educação que contribua com a melhora do mundo “enquanto houver sol”.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *In*: ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociais y representaciones**. Colonia del Carmen: Covoacán, 2001. p. 7-32.
- AGAMBEN, Giorgio. **Reflexões sobre a peste**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-33.
- ALVES, Silvana Aparecida; TEIXEIRA, Carla F. Barbosa; KOWALTOWSKI, Doris C. C. K.; PINA, Slvia Ap. Mikami G.; BARROS, Raquel; FUNARI, Teresa. Avaliação do ambiente construído através da percepção ambiental: metodologia aplicada à escola PRODECAD – UNICAMP. *In*: ENCONTRO NACIONAL, 12.; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUIDO, 8., 2005. Maceió. **Anais [...]**. Maceió: ENCAC/ELACAC, 2005. p. 27-36.
- ANDRADE, Daniela B. S. Freire. O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPIN. **Fractal. rev. psicol.**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 16-21, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/CpyTBttBNBMgF67WVvFFYsr/>. Acesso em: 5 out. 2021.
- ANTUNES, Jeferson; PORTO, Bernadete de Souza; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Análise do desenvolvimento temático de estudos relacionando educação e covid-19. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e253710, p. 1-21, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, Karina de Toledo. **Representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre a prática do futebol por mulheres**: intersecções entre gênero, corpo e sexualidade. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Karina.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2016.
- ARISTÓTELES. **Arte poética**. Domínio Público, 2001.
- ARRUDA, Ângela. Dimensões do imaginário. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu. **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 113-130.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva. **Representações de professoras**: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil. 2004. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Paulo, 2004.

ASTUDILLO, Mario Vásquez; MORGADO, Erla Mariela Morales; ROBLES, Elva Morales; MACIEL, Cristiano Maciel; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los profesores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e110781, p. 1-24, 2022.

AZEVEDO, Laiana Moraes de. “**Isto não é música de menino**”: representações de instrumentos e estilos musicais entre adolescentes em um projeto de Educação Musical. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%20-%20Laiana%20Moraes%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Epidemias. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-15, jan./fev. 1987. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/1987.v3n1/9-15/pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BARATTO, Geselda. A descoberta do inconsciente e o percurso histórico de sua elaboração. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 74-87, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/f79DMNx9LYLj5NwQxHTyktf/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços**: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: LCR, 2006.

BATISTA, Everton Lopes. Confinamento na pandemia faz crescer casos de miopia em crianças. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 de abr. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/04/confinamento-na-pandemia-faz-crescer-casos-de-miopia-em-criancas.shtml>. Acesso em: 11 maio 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BBC. Coronavírus: OMS declara pandemia. **Site da BBC News Brasil**. São Paulo, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BECSKEHÁZY, Ilona. **Institucionalização do direito à educação de qualidade**: o caso de Sobral, CE. 2018. 443 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BENTHAN, Jeremy. **O panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BERARDI, Franco “Bifo”. Crónica de la psicodéflición. *In*: AGAMBEN, Giorgio; ZIZEK, Slavoj; NANCY, Jean Luc; BERARDI, Franco “Bifo”; PETIT, Santiago López; BUTLER, Judith; BANDIOU, Alain; HARVEY, David; HAN, Byung-Chul; ZIBECCHI, Raúl; GALINDO, Maria; GABRIEL, Markus; GONZÁLEZ, Gustavo Yañez; MANRIQUE, Patrícia; PRECIADO, Paul B. **Sopa de Wuhan: Pensamiento Comtemporáneo en tiempos de pandemias**. ASPO, 2020. p. 35-54.

BLOWER, Hélide Steenhagen; AZEVEDO, Giselle Arteiro N.; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. O lugar do ambiente na educação infantil: APO na creche Doutor Paulo Niemeyer. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: GRUPECI, 2008. p. 1-16. Disponível em: [http://www.prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/10/trab2\\_o-lugar\\_a-ambiente.pdf](http://www.prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/10/trab2_o-lugar_a-ambiente.pdf) Acesso em: 5 out. 2021.

BORSSOI, Berenice Lurdes. Vida humana, trabalho e educação em tempos de pandemia. *In*: MORAES, Denise Rosana da Silva; SUZUKI, Julio César; BORGES, Valterlei. **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 194-208. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/554/490/1886-1>. Acesso em: 26 set. 2021.

BOSCO, Estevão. COVID-19 e a reconfiguração de fronteiras sociais, culturais e políticas: reflexões sobre o corpo, conhecimento e poder. *In*: RIBEIRO, Wagner Costa (org.). **COVID-19: passado, presente e futuro**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 196-207. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/552/505/1930>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.603, 11 de dezembro de 1918. Declara promovidos ao anno ou série imediatamente superior áquelle em que estiverem matriculados todos os alumnos das escolas superiores ou faculdades officiaes, Collegio Pedro II e militares, bem assim dos estabelecimentos de ensino equiparados ou sujeitos a fiscalização. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 14696. Brasília, DF, 13 dez. 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3603-11-dezembro-1918-572586-publicacaooriginal-95783-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 7 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1. Brasília, DF, 1 abr. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 185. Brasília, DF, 12 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRITO, Sérgio. Enquanto houver Sol [Gravada por Affonso, S. B. A.]. **Em Como Estão Vocês?** [CD], 2004.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CAMUS, Albert. **A peste**. São Paulo: Record, 2017.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARPINEJAR, Fabrício. **Depois é nunca**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, p. 1-13, 2020.

CASTORINA, José Antonio; LENZI, Alicia; FERNÁNDEZ, Susana; CASÁVOLA, Horacio Miguel; KAUFMAN, Ana Maria; PALAU, Gladys. **Psicología genética**: aspectos metodológicos e implicâncias pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1984.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, p. 1-20, 2021.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, p. 2-24, 2021.

COSTA, Bethania de Assis. **Com a voz as crianças**: um estudo sobre as representações de escola na Educação Infantil. 2012. 260 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

COSTA, Míriam Fernanda. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia**. 2021. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

COSTIN, Claudia. Desafios da educação no Brasil após a COVID-19. In: COSTIN, Claudia *et al.* **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 8-10. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

CRUZ, Elenciria Oliveira da. **A escola no campo**: ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do município de Viçosa, MG. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

CRUZ, Roberto Moraes; ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da; ANDREONI, Solange; PESCA, Andrea Duarte. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Polyphonía**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 325-344, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66964/35826>. Acesso em: set. 2021.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 1999.

DAMASCENO, Áurea Regina. **Das condições objetivas às representações de “boa” escola**: um estudo da produção e dos produtos das representações dos atores do processo educativo escolar. 2007. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10625/1/Aurea%20Regina%20Damasceno.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. Disponível em: <http://www.tecnologia.ufpr.br/portal/lahurb/wp-content/uploads/sites/31/2017/09/DAMATTA-Roberto-A-Casa-e-a-Rua.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIB, Caio. Aula online – e agora?. In: COSTIN, Claudia *et al.* **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 16-19. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/eb-ook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, n. 2, v. 7, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

DUBY, Georges. Poder privado, poder público. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**: da Europa Feudal a Renascença. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 15-50. Disponível em: <http://libroesoterico.com/biblioteca/Varios/VARIOS%203/120448385-DUBY-Georges-org-Historia-da-Vida-Privada-2-Da-Europa-Feudal-a-renascenca.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DUNKER, Christian. **A arte da quarentena para principiantes**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola: o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, maio 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERREIRA, Sandra. **Imagens de escola: e as representações sociais**. Curitiba: CRV, 2015.

FGV. Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia, aponta estudo. **Portal da Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-pandemia-aponta-estudo>. Acesso em: 11 maio 2021.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 1-15, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/541>. Acesso em: 4 ago. 2022.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 173-186.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de janeiro de 1979. *In*: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 39-70.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Fabiane%20Freire.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

FRANCO, Aicil; PINTO, Elizabeth Batista. O mágico jogo de areia em pesquisa. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 91-114, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psp/v14n2/a07v14n2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FRANCO, Rizia Ferrelli Loures Loyola. **Representações sociais sobre as feminilidades na série Coisa mais Linda: entre estereótipos e resistências**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Geek, 1998.

FREINET, Célestin. Os que andam sobre as mãos. *In*: FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 95-123.

FREITAS, Maria do Socorro Sousa de. **Representação de meio ambiente por crianças da Educação Infantil**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

GABRIEL, Markus. El virus, el sistema letal y algunas pistas... *In*: AGAMBEN, Giorgio; ZIZEK, Slavoj; NANCY, Jean Luc; BERARDI, Franco “Bifo”; PETIT, Santiago López; BUTLER, Judith; BANDIOU, Alain; HARVEY, David; HAN, Byung-Chul; ZIBECHI, Raúl; GALINDO, Maria; GABRIEL, Markus; GONZÁLEZ, Gustavo Yañez; MANRIQUE, Patrícia; PRECIADO, Paul B. **Sopa de Wuhan: Pensamiento Comtemporáneo en tiempos de pandemias**. ASPO, 2020. p. 129-134.

GALLO, Sílvio. Disciplina e transversalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

GASPARIN, João Luis. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 1-14, set./dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GUIMARÃES, Taislene; SARAVALI, Eliane Giachetto. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 157-184, abr. 2010.

GURGEL, Cristina Brandt Friederich Martin. **Índios, jesuítas e bandeirantes: medicinas e doenças no Brasil dos séculos XVI e XVII**. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/309188/1/Gurgel\\_CristinaBrandtFriedrichMartin\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/309188/1/Gurgel_CristinaBrandtFriedrichMartin_D.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

HERZOG, Werner. **O Enigma de Kaspar Hauser**. Produção de Werner Herzog. Produtora Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wplj0ITkwho&t=3990s>. Acesso em: 29 fev. 2020.

JESUS, Sara Carolina Rocha Pereira de. **Síndrome respiratória do Médio Oriente**. 2016. 35 f. Dissertação (Mestrado Integrado de Medicina) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JODELET, Denise. Cidade, memória e meio ambiente. *In*: JODELET, Denise (org.). **Representações sociais e mundos de vida**. Curitiba: PUCPRes, 2017. p. 147-267.

JÚDICE, Nuno. Um conceito de poética. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, Macaé, v. 2, n. 3, p. 154-159, nov. 2009. Acesso em: <https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29810/17351>. Acesso em: 28 dez. 2022.

KAËS, René. Psicanálise e representação social. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 67-90.

LEITE, Ana Carolina dos Santos Martins. **Entre os muros da escola: análise da dimensão subjetiva do espaço escolar**. 2016. 156 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LEITE, Marcelo. De volta à origem da covid no Instituto de Virologia de Wuhan. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marceloleite/2021/06/de-volta-a-origem-da-covid-no-instituto-de-virologia-de-wuhan.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LIMA, Reinaldo José de. **“Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo”**: cartografia com crianças em Areal (RJ). 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

LUPORINI, Jaqueline Pimentel. **A escuta e o olhar psicopedagógico**. 2012. 38 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/C207197.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C207197.pdf). Acesso em: 30 set. 2021.

MARIALVA. Decreto nº 6.957, de 30 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas em âmbito municipal devido a pandemia de covid-19. **Diário Oficial Eletrônico – DOE**: Edição Extra. Edição 198. Marialva: Governo Municipal de Marialva, 2020a. Disponível em: <http://www.ingadigital.com.br/transparencia/index.php?sessao=3e46ddce55d13e&pagina=5>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MARIALVA. Decreto nº 6.979, de 30 de abril de 2020. Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020 para a Rede Pública Municipal de Educação, Educação Infantil, 1º e 5º ano do Ensino Fundamental e EJA fase I. **Diário Oficial Eletrônico – DOE**: Edição Extra. Edição 190. Marialva: Governo Municipal de Marialva, 2020b. Disponível em: <http://www.ingadigital.com.br/transparencia/index.php?sessao=3e46ddce55d13e&pagina=5>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?** 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MATTOS, Laura. Tomara que a escola não volte ao normal em 2021. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 24 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-mattos/2020/12/tomara-que-a-escola-nao-volte-ao-normal-em-2021.shtml>. Acesso em: 11 maio 2021.

MELLO, Patrícia Campos. Fechar escolas contra a Covid-19 faz do Brasil exceção global. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 6 de dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2020/12/maioria-dos-paises-mantem-escolas-abertas-mesmo-com-nova-alta-de-casos.shtml>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MERLEAU-Ponty, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTESSORI, Maria. Primeira parte. In: MONTESSORI, Maria. **A criança**. Lisboa: Portugalia, 1971. p. 15-115.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, João Batista Viany Silveira. **Representações sociais de professores sobre a organização do trabalho na escola e a promoção de ambientes educacionais saudáveis**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=70096>. Acesso em: 5 out. 2021.

MOURA, Maria Suzana de Souza; GIANNELLA, Valéria. A arte de escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/teri.v6i1.40739>. Acesso em: 30 set. 2021.

NANTES, Elaine da Silva. **Representações de docentes sobre as sexualidades da pessoa com Síndrome de Down**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-20Elaine%20Nantes.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

NAPOLITANO, Celso. O plano de volta às aulas não tem professor. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/06/o-plano-de-volta-as-aulas-nao-tem-professor.shtml>. Acesso em: 11 maio 2021.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Memória social e saúde: especificidades e possibilidades de articulação na análise psicossocial de recordações. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 8, p. 5-19, abr. 2005. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/artigo01.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

NEUMANN, Cristina Rolim; AZAMBUJA, Maria Ines Reinert; OLIVEIRA, Francisco Jorge Arsego Quadros de; FALK, João Werner. Pandemia de influenza A (H1N1): o que aprender com ela? *Revista HCPA*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 92-99, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28915/000722171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 out. 2021.

NICODEM, Maria de Fatima Menegazzoni. Os desafios do professor da atualidade frente às tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação: as redes sociais no ensino. *In: MORAES, Denise Rosana da Silva; SUZUKI, Julio César; BORGES, Valterlei (org.). Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos*. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 181-193. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/554/490/1886-1>. Acesso em: 26 set. 2021.

NOGUEIRA, Juliana Kller; SCHELBAUER, Anaete Regina. Feminização do Magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da Instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 27, p. 78-94, set. 2007.

NOVA, Taynah de Brito Barra. **A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo em representações sociais**. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soci.**, Campinas, v. 42, e249236, p. 1-16, 2021.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **A infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências, **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, Karina de. **Currículo e arquitetura escolar: concepções de professoras e equipe gestora do Colégio Nossa Senhora das Neves – Natal/RN**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14530/1/KarinaO\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14530/1/KarinaO_DISSERT.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A casa e a rua: uma relação política e social. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 693-704, set./dez. 2011.

PARANÁ. **Decreto nº 5.215, de 6 de agosto de 2009.** Prorrogado até 15 de agosto de 2009, o prazo de que trata o art. 1º do Decreto nº 5.207, de 4 de agosto de 2009, que suspendeu as aulas nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino-SEED. Curitiba: Casa Civil, 2009. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-5215-2009-parana-prorrogado-ate-15-de-agosto-de-2009-o-prazo-de-que-trata-o-art-1-do-decreto-n-5207-de-4-de-agosto-de-2009-que-suspendeu-as-aulas-nos-estabelecimentos-da-rede-estadual-de-ensino-seed>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4.258, de 17 de março de 2020.** Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Curitiba: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=233133>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia:** efeitos de gênero, raça e parentalidade. Porto Alegre: Parent in Science, 2020. Disponível em: [https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b\\_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true](https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true). Acesso em: 19 jul. 2021.

PESSOA, Fernando. **Poesias.** Lisboa: Ática, 1942.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIMENTEL, Maria Olinda Silva de Sousa. **Imagens da escola:** significado de representações sociais e alunos de escolas públicas. 1998. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9503>. Acesso em: 13 set. 2018.

POE, Edgar Allan. **Contos de imaginação e mistério.** São Paulo: Tordesilhas, 2012.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. Escuta ativa e amorosa: tecendo redes de proteção entrelaçadas com as vozes da resiliência e da complexidade. *In:* CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA, 2016, Fortaleza. **Anais [...].** Fortaleza: SPCP, 2016, p. 1-12. Disponível em: [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-37943-31032016-232334.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-37943-31032016-232334.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. *In:* ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada:** da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 211-266.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBA. Better spaces for learning. **Royal Institute of British Architects (RIBA)**, Londres, p. 3-57, 2016. Disponível em: <https://www.architecture.com/-/media/gathercontent/better-spaces-for-learning/additional-documents/ribabetterspacesforlearningpdf.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

RIBEIRO, Wagner Costa (org.). **COVID-19: passado, presente e futuro**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

ROCHA, Oswaldo Porto; ROCHA, Maria Luiza Burlamaqui Soares Porto. Quando a História se cala: memórias da Espanhola. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 201-211, jul. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a13.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

ROMERO, Rosana Lopes. **Representações sobre a profissão docente presentes no faz de conta de crianças de contexto rural**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

ROZA, Jiani Cardoso da; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha; ROZA, Marcelo Pedrosa da. Blended learning: revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015-2018). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 36, e223402, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDGg3zvjpgc6LS6jKhtttQZn/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O sujeito que será escolarizado. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-95.

SAGER, Fabio. **O significado do espaço físico da escola infantil: uma abordagem das representações sociais do lugar**. 2002. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SAGER, Fabio; SPERB, Tania Mara; ROAZZI, Antonio; MARTINS, Fernanda Marques. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. **Psicol. Reflex. Crít.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 203-216, out. 2003.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-47.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SASAKI, Karen. A contribuição da Geografia humanística para a compreensão do conceito de identidade de lugar. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano 13, n. 22, p. 112-120, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/viewFile/1524/1212>. Acesso em: 30 set. 2022.

SCHLEMPER-JUNIOR, Bruno Rodolfo; DALL’OGLIO, Ana Claudia. A pandemia de influenza espanhola (1918) em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 104-114, 2011. Disponível em: <http://acm.org.br/revista/pdf/artigos/888.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SGANDERLA, Gean Carla da Silva. **Representações sociais de Educação Ambiental e educar para a sustentabilidade de docentes do Ensino Médio de Rondônia**. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SILVA, João Alberto da; FREZZA, Júnior Saccon. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 191-205, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GyTjwVkyNbJjs8xzqL4pMXD/?format=pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira; GONDIM, Sonia Maria Guedes; CARIAS, Iago Andrade; BATISTA, Jonatan Santana; MACHADO, Katlyane Colman Machado de. O uso do *software* Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 2, p. 1-19, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n2/15.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

SOMMERHALDER, Aline; POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; LA ROCCA, Concetta. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re) organização dos afazeres docentes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e254817, p. 1-19, 2022.

SOUZA, Erenice Jesus de. **Escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

SOUZA-FILHO, Edson de. Representações sociais de ambientes sociais complexos através de desenhos e textos. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 716-723, dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/BqTWTljqCrRBHZgTQ4qYFpH/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

SOUZA, Jackeline Maria; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; COSTA, Rodney Querino Ferreira da; CAETANO, Luciana Maria. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho docente. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 142-159, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047/751375152606>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOUZA, Kátia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; GUIMARÃES, Eliana; GOMES, Luciana. Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface**, Botucatu, v. 26, e210318, p. 1-16, 2022.

SPERBER, Dan. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 91-104.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, abr. 2011.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro; SILVA, Ivonilce Brelaz da; SOUSA, Mariana Maia; SANTOS, Adriana Damascena da Silva; MAXIMINO, Caio. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia de Covid-19. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00331162, p. 1-20, 2021.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo/Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1980.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

UJVARI, Stefan Cunha. **A história da humanidade contada pelo vírus, bactérias, parasitas e outros microrganismos**. São Paulo: Contexto, 2020a.

UJVARI, Stefan Cunha. **Pandemias**: a humanidade em risco. São Paulo: Contexto, 2020b.

UJVARI, Stefan Cunha; ADONI, Tarso. **A história do século XX pelas descobertas da medicina**. São Paulo: Contexto, 2020.

UNESCO. **Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à COVID-19**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://webarchive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VAGLIATI, Ana Carla. **Representações sociais de docentes sobre violência sexual contra meninas**: uma experiência com círculos dialógicos. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.pe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Ana%20Carla.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-19.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2021.

VERZTMAN, Julio; ROMÃO-DIAS, Daniela. Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na pandemia de COVID-19. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 269-290, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/FCst676jKy6YVJdgwvDRMQB/?format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. Representações sociais e história: limites e possibilidades. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu. **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações Sociais**. João Pessoa: Ed. da Universitária da UFPB, 2007. p. 153-180.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-68.

ZANETTE, Marcos Suel. **Espaço habitado e o espaço que nos habita**: dizeres da espacialidade na fala das educadoras de creches. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ZURITA, Veridiana. Por um movimento contra-narcísico. *In*: WAGNER, Costa Ribeiro (org.). **COVID-19**: passado, presente e futuro. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 225-240. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/552/505/1930-1>. Acesso em: 27 set. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARIALVA)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Senhora Secretária de Educação do Município de Marialva

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a realização da pesquisa intitulada: **“Poética do espaço escolar: representações docentes sobre a ocupação do espaço escolar durante a pandemia de Covid-19”** que faz parte do Doutorado em Educação e é orientada pela prof. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **investigar representações sociais de docentes de escolas do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a ocupação dos espaços escolares sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas**. Para tanto será importante a participação das docentes de uma escola com instalações mais antigas e outra com instalações mais recentes localizadas no município de Marialva-PR e atendidas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá. Indicamos assim a Escola Municipal Doutor Milton Tavares Paes e Escola Nilo Peçanha nas quais serão realizadas entrevistas com as docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que aceitarem participar da pesquisa. As entrevistas serão realizadas presencialmente nas dependências das escolas ou *online* a critério de cada docente. Em ambos os casos serão gravadas mediante a anuência da escola e da docente e terão cerca de quarenta minutos. Todo o material utilizado na pesquisa, bem como aqueles necessários para atender os protocolos sanitários para prevenção da Covid-19 estarão ao encargo da pesquisadora. Serão usadas máscaras individuais e distanciamento de no mínimo dois metros de distância entre pesquisadora e participante. Caso apareçam casos suspeitos ou positivados de Covid-19 nessas escolas, as entrevistas ficarão suspensas e poderão ocorrer *online* até que seja feita a desinfecção do estabelecimento de ensino por parte dos órgãos competentes. Em caso de decretos que impossibilitem nossa presença nas escolas, também procederemos dessa forma. É importante esclarecer que poderão ocorrer desconfortos/riscos a seguir com as

participantes: sintirem-se incomodadas com a quantidade de questões ou de falar sobre um momento difícil de pandemia, entre outros. Em qualquer desses casos poderá haver recusa em responder alguma pergunta, sem que insistamos na resposta, ou ainda a opção de responder uma parte da entrevista via *online* em outro momento. A participação das docentes será totalmente **voluntária** e as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade de modo a preservar a identidade de todas as envolvidas. As gravações e anotações realizadas durante as entrevistas ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora da pesquisa apenas para a finalidade de consulta científica (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996) e descartadas após o uso. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Local e data:

---

Assinatura e carimbo

### **Lista de pesquisadoras:**

Rosana Lopes Romero

Profa, Dra. Geiva Carolina Calsa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ESCOLAS B E C)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

À Senhora Diretora da Escola Municipal B e C:

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a realização da pesquisa intitulada: **“Poética do espaço escolar: representações docentes sobre a ocupação do espaço escolar durante a pandemia de Covid-19”** que faz parte do Doutorado em Educação e é orientada pela prof. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **investigar representações sociais de docentes de escolas do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a ocupação dos espaços escolares sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas**. Para tanto será importante a participação das docentes de uma escola com instalações mais antigas e outra com instalações mais recentes localizadas no município de Marialva-PR e atendidas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá. Indicamos assim estas duas escolas nas quais serão realizadas entrevistas com as docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que aceitarem participar da pesquisa. As entrevistas serão realizadas presencialmente nas dependências das escolas ou *online* a critério de cada docente. Em ambos os casos serão gravadas mediante a anuência da escola e da docente e terão cerca de quarenta minutos. Todo o material utilizado na pesquisa, bem como aqueles necessários para atender os protocolos sanitários para prevenção da Covid-19 estarão ao encargo da pesquisadora. Serão usadas máscaras individuais e distanciamento de no mínimo dois metros de distância entre pesquisadora e participante. Caso apareçam casos suspeitos ou positivados de Covid-19 nessas escolas, as entrevistas ficarão suspensas e poderão ocorrer *online* até que seja feita a desinfecção do estabelecimento de ensino por parte dos órgãos competentes. Em caso de decretos que impossibilitem nossa presença nas escolas, também procederemos dessa forma. É importante esclarecer que poderão ocorrer desconfortos/riscos a seguir com as participantes: sentirem-se incomodadas com a quantidade de questões ou de falar sobre um momento difícil de pandemia, entre outros. Em qualquer desses casos poderá haver recusa em responder alguma pergunta, sem que insistamos na resposta, ou ainda a opção de responder uma parte da entrevista via *online* em outro momento.

A participação das docentes será totalmente **voluntária** e as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade de modo a preservar a identidade de todas as envolvidas. As gravações e anotações realizadas durante as entrevistas ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora da pesquisa apenas para a finalidade de consulta científica (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996) e descartadas após o uso. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Local e data:

---

Assinatura e carimbo

**Lista de pesquisadoras:**

Rosana Lopes Romero

Profa, Dra. Geiva Carolina Calsa

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PROFESSORAS)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Às docentes das Escolas Municipais B e C:

Convidamos a participar da pesquisa **“Poética do espaço escolar: representações docentes sobre a ocupação do espaço escolar durante a pandemia de Covid-19”** que faz parte do Doutorado em Educação e é orientada pela prof. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **investigar representações sociais de docentes de escolas do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a ocupação dos espaços escolares sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas**. Para tanto será sumariamente importante sua participação. A coleta de dados envolverá entrevistas e preenchimento de questionário *online*. Realizaremos gravações e anotações durante as entrevistas para realização de transcrição e análise posterior. Nossa análise será norteada principalmente pelas Representações sociais de Serge Moscovici. Todo o material utilizado na pesquisa, bem como daqueles necessários para atender os protocolos sanitários para prevenção da Covid-19 estarão ao encargo da pesquisadora. Serão usadas máscaras individuais e distanciamento de no mínimo dois metros de distância entre pesquisadora e participante. Caso apareçam casos suspeitos ou positivados de Covid-19 nessas escolas, as entrevistas ficarão suspensas e poderão ocorrer *online* até que seja feita a desinfecção do estabelecimento de ensino e a decisão por parte dos órgãos competentes. Em caso de decretos que impossibilitem nossa presença nas escolas, também procederemos dessa forma. Informamos que poderão ocorrer **desconfortos/ riscos** a seguir: sentir-se incomodada com a quantidade de questões ou de falar sobre um momento difícil de pandemia, entre outros. Em qualquer desses casos poderá haver recusa em responder alguma pergunta, sem que insistamos na resposta, ou o desejo de responder uma parte da entrevista por via *online* em outro momento. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente **voluntária** e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos envolvidos. As **gravações** ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora, para finalidade de consulta científica (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na

Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996) e serão descartadas após o uso. Os **benefícios** esperados relacionam-se com a oportunidade em expressar opiniões e movimentar representações de si e do outro que podem conduzir a reflexão sobre o ensino na pandemia. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, ....., abaixo assinado, após ter lido e entendido as informações e esclarecido minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa e que envolve a entrevista, realização de desenho e questionamentos sobre o espaços escolares em período de pandemia, neste estabelecimento de ensino denominado Escola Municipal Nilo Peçanha pertencente ao Município de Marialva-PR, para a coleta de dados do estudo intitulado **“Poética do espaço escolar: representações docentes sobre a ocupação do espaço escolar durante a pandemia de Covid-19”**, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pela pesquisadora Rosana Lopes Romero, orientada pela Prof. Dr. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatadas a qualquer momento pelos e-mails e telefones fornecidos.

Local e data: .....

Instituição: .....

---

Assinatura e carimbo

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

### **Lista de pesquisadoras**

Rosana Lopes Romero

Profa, Dra. Geiva Carolina Calsa

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

### **COPEP/UEM**

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

APÊNDICE D – DETALHAMENTO DOS ELEMENTOS PRESENTES NOS CROQUIS DA ESCOLA B

Quadro 6 – Elementos presentes nos croquis da Escola B

Participantes	Espaços Desenhados	Frequência	Detalhes desenhados em cada espaço
P5EB, P10EB, P15EB, P16EB, P19EB, P21EB	Parque	6	- Escorregador (P5EB)
			- Balanço (P5EB)
			- Profissionais (P19EB)
			- Vazio (P10EB, P16EB, P21EB)
			- Roda-roda (P5EB)
			- Marcações de distanciamento no chão (P15EB)
			- Crianças (P19EB)
P2EB, P3EB, P4EB, P5EB, P7EB, P8EB, P10EB, P11EB, P12EB, P13EB, P14EB, P15EB, P16EB, P18EB, P19EB, P20EB, P22EB, P24EB	Pátio	18	- Crianças com máscara (P3EB, P4EB, P18EB, P24EB)
			- Crianças sem máscara (P5EB, P7EB, P8EB, P11EB, P12EB, P13EB, P14EB, P15EB, P19EB, P22EB)
			- Professor sem máscara (P7EB)
			- Filas (P12EB, P19EB)
			- Funcionários (P8EB, P14EB, P19EB, P24EB)
			- Sentimento de tristeza (P8EB)
			- Banco (P14EB, P22EB)
			- Marcações de distanciamento no chão (P12EB)
			- Vazio (P10EB, P20EB)
			P16EB
P1EB, P2EB, P3EB, P4EB, P5EB, P7EB, P10EB, P12EB, P15EB, P16EB, P19EB, P20EB, P21EB, P24EB	Refeitório	14	- Mesas (P1EB, P5EB, P7EB, P10EB, P12EB, P15EB, P21EB, P24EB, P20EB)
			- Banco (P5EB, P10EB, P15EB, P21EB)
			- Crianças sem máscaras (P1EB, P7EB, P10EB, P12EB, P16EB, P19EB, P20EB, P21EB, P24EB)
			- Crianças com máscaras (P4EB)
			- Pratos e talheres (P24EB)
			- Funcionários (P16EB, P19EB, P24EB)
			- Porta (P1EB, P10EB)
			- Álcool gel (P24EB)
			- Vazio (P2EB, P3EB)
P2EB, P3EB, P7EB, P9EB, P10EB, P12EB, P13EB, P15EB, P16EB, P21EB, P22EB, P24EB	Quadra	12	- Crianças com máscaras (P9EB)
			- Professor sem máscara (P7EB, P22EB, P24EB)
			- Traves (P7EB, P10EB, P12EB, P22EB)
			- Bola (P9EB)
			- Arquibancadas (P9EB, P22EB)
			- Vazio (P2EB, P3EB, P13EB, P15EB)
			- Crianças sem máscara (P7EB, P10EB, P12EB, P16EB, P21EB, P22EB, P24EB)
P1EB, P2EB, P3EB, P5EB, P6EB, P7EB, P9EB, P10EB, P12EB, P13EB, P15EB, P17EB, P18EB, P19EB, P20EB, P21EB,	Sala de aula	19	- Professora sem máscara (P17EB, P19EB, P20EB, P22EB, P24EB)
			- Crianças com máscara/viseira (P3EB, P9EB, P17EB)
			- Crianças sem máscara (P1EB, P2EB, P5EB, P10EB, P13EB, P14EB, P17EB, P19EB,

P22EB, P23EB, P24EB			P20EB, P23EB, P24EB)
			- Quadro (P2EB, P3EB, P5EB, P7EB, P15EB, P18EB, P22EB, P24EB)
			- Carteiras (P1EB, P3EB, P5EB, P12EB, P13EB, P15EB, P18EB, P22EB, P23EB, P24EB)
			- Mesas das profs. (P1EB, P5EB, P7EB, P12EB, P15EB, P16EB, P20EB, P22EB, P24EB)
			- Cadeiras (P3EB, P9EB, P12EB, P18EB, P22EB P23EB)
			- Porta (P3EB, P7EB, P9EB, P10EB, P21EB, P22EB)
			- Brinquedos (P17EB)
			- Álcool em gel (P3EB, P9EB P24EB)
			- Armários (P1EB)
			- Marcações entre as carteiras (P15EB, P22EB)
P1EB, P3EB, P5EB, P7EB, P12EB, P13EB, P15EB, P20EB, P21EB, P22EB	Sala dos professores	10	- Vazio (P6EB)
			- Mesa (P1EB, P3EB, P5EB, P7EB, P12EB, P20EB, P21EB, P22EB)
			- Cadeiras (P22EB)
			- Professores sem máscara (P1EB, P3EB, P7EB, P12EB, P20EB, P21EB)
			- Porta (P22EB)
			- Armários (P22EB)
			- Vazio (P13EB, P15EB)
- Geladeira (P1EB)			
P21EB, P13EB, P5EB, P3EB	Banheiro dos alunos	4	- Portas (P21EB, P5EB)
			- Profissional na porta (P5EB)
			- Crianças (P5EB)
			- Vasos sanitários (P5EB)
			- Pias (P5EB, P3EB)
			- Detergente (P3EB)
	- Vazio (P13EB)		
Banheiro dos professores	0		
P3EB, P4EB, P5EB, P10EB, P13EB, P14EB, P15EB, P16EB, P19EB, P21EB	Corredores	10	- Crianças com máscara (P4EB)
			- Crianças sem máscara (P5EB, P14EB, P19EB, P21EB)
			- Funcionários (P14EB, P19EB)
			- Vazio (P3EB, P10EB, P13EB, P15EB, P16EB)
P1EB, P13EB, P5EB, P7EB	Sala da direção	4	- Profissionais (P1EB)
			- Porta (P1EB)
			- Mesa (P1EB)
			- Vazio (P13EB, P5EB, P7EB)
P1EB, P5EB, P7EB, P13EB, P15EB, P19EB, P21EB	Biblioteca	7	- Crianças (P1EB, P7EB)
			- Mesas (P1EB, P5EB, P7EB)
			- Armários (P1EB, P5EB)
			- Vazia (P13EB, P15EB, P21EB)
P1EB, P5EB, P7EB, P13EB	Coordenação	4	- Profissionais (P1EB)
			- Porta (P1EB)
			- Mesas (P1EB, P7EB)
			- Vazia (P5EB, P13EB,)
P2EB	Entrada dos professores	1	- Vazia (P2EB)
P2EB, P3EB, P5EB, P9EB, P10EB, P13EB, P15EB, P16EB,	Entrada dos alunos	13	- Crianças sem máscara (P10EB, P16EB, P19EB, P22EB)
			- Crianças com máscara (P3EB, P9EB,

P18EB, P19EB, P20EB, P22EB, P23EB			P19EB, P23EB)
			- Profissional para recepcionar (P5EB, P9EB, P10EB, P18EB, P19EB, P20EB)
			- Álcool gel (P3EB, P9EB, P19EB, P20EB, P22EB)
			- Termômetro (P18EB, P19EB)
			- Mesa (P5EB)
			- Portão (P9EB)
			- Vazio (P13EB)
			- Marcações no chão (P15EB)
			- Bancos (P19EB)
			- Tapete para higienizar os pés (P19EB)
P1EB, P5EB, P12EB, P13EB, P21EB	Secretaria	5	- Profissionais (P1EB, P12EB, P21EB)
			- Porta (P1EB, P12EB)
			- Mesas (P12EB)
			- Recepção de vidro (P1EB)
			- Vazia (P5EB, P7EB, P13EB)
P5EB, P7EB, P10EB, P15EB, P17EB, P19EB	Gramado	6	- Árvores (P17EB)
			- Grama (P17EB)
			- Sol (P17EB)
			- Nuvens (P17EB)
			- Pássaros (P17EB)
			- Professor sem máscara (P19EB)
			- Crianças com máscara (P17EB)
			- Crianças sem máscara (P7EB, P19EB)
			- Materiais escolares (P17EB)
			- Vazio (P5EB, P10EB, P15EB)
- Brincadeiras e brinquedos (P17EB)			
P10EB	Outros espaços	1	- Bloco administrativo (P10EB)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE E – DETALHAMENTO DOS ELEMENOS PRESENTES NOS CROQUIS DA ESCOLA C

Quadro 7 – Elementos presentes nos croquis da Escola C

Participantes	Espaços Desenhados	Frequência	Detalhes desenhados em cada espaço
P1EC, P4EC, P8EC, P10EC, P13EC	Parque	5	-Castelinho (P13EC, P8EC, P1EC), -Escorregador (P10EC, P4EC, P1EC) -Caixa de areia (P1EC) - Balanço (P4EC) - Profissionais (P8EC) - Crianças (P8EC, P4EC, P1EC)
P2EC, P4EC, P6EC, P7EC, P8EC, P9EC, P10EC, P11EC, P13EC, P14EC, P15EC	Pátio	11	- Crianças com máscara (P14EC, P11EC, P9EC, P1EC) - Crianças sem máscara (P11EC, P7EC, P6EC, P4EC, P2EC, P1EC) - Professor com máscara (P14EC, P1EC) - Professor sem máscara (P6EC) - Amarelinha no chão (P11EC) - Máscara no chão (P1EC) - Brincadeiras dirigidas (P14EC) - Filas (P1EC, P2EC, P6EC) - Vazio (P13EC, P10EC)
P2EC, P3EC, P8EC, P13EC	Cozinha	4	- Panelas (P8EC) - Cozinheiras (P8EC) - Álcool gel (P8EC) - Vazio (P13EC, P2EC)
P1EC, P4EC, P6EC, P7EC, P8EC, P10EC, P15EC	Refeitório	7	- Mesas (P15EC, P8EC, P7EC, P4EC) - Mesas interditadas (P6EC) - Crianças sem máscaras (P15EC, P8EC, P7EC, P4EC, P1EC) - Pratos e talheres (P15EC) - Máscaras (P15EC) - Porta (P4EC) - Vazio (P10EC)
P7EC, P13EC, P14EC	Quadra	3	- Crianças com máscaras (P14EC) - Professor com máscaras (P14EC) - Traves (P13EC) - Vazio (P7EC)
P1EC, P2EC, P4EC, P6EC, P7EC, P8EC, P9EC, P10EC, P11EC, P12EC, P13EC, P14EC, P15EC	Sala de aula	13	- Professora com máscara (P15EC, P14EC) - Professora sem máscara (P4EC, P1EC) - Crianças com máscara (P15EC, P14EC, P9EC, P12EC) - Crianças sem máscara (P15EC, P13EC, P8EC, P7EC) - Quadro (P15EC, P14EC, P6EC, P1EC) - Apagador (P15EC) - Carteiras (P15EC, P14EC, P11EC, P9EC, P6EC, P4EC, P2EC, P1EC, P12EC) - Cadeiras (P11EC, P10EC) Porta (P15EC, P8EC, P7EC, P6EC, P12EC) - Álcool em gel (P15EC, P8EC, P1EC) - Armários (P6EC) - Pratos com comida (P12EC) - Roda de conversa (P14EC)

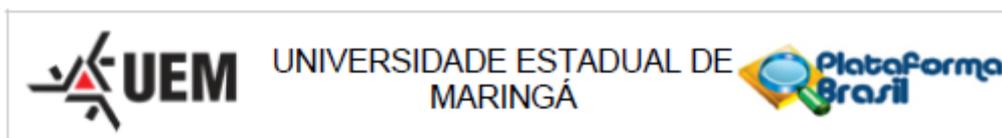
			- Brincadeiras (P14EC)
			- Vazio (P7EC, P1EC)
P8EC, P13EC, P15EC	Sala dos professores	3	- Mesa (P15EC, P8EC)
			- Atividades (P15EC)
			- Professor com máscara (P15EC)
			- Professores sem máscara (P13EC, P8EC)
			- Porta (P13EC, P8EC)
			- Álcool em gel (P8EC)
P2EC, P4EC, P6EC, P7EC, P8EC, P10EC, P13EC, P1EC	Banheiro dos alunos	7	- Portas (P4EC)
			- Profissional na porta (P10EC, P4EC)
			- Álcool em gel (P10EC, P8EC)
			- Crianças (P8EC, P6EC, P4EC)
			- Marcações no chão (P6EC)
- Vazio (P13EC, P7EC, P2EC)			
	Banheiro dos professores	1	- Vazio (P13EC, P1EC)
P1EC, P4EC, P6EC, P8EC, P10EC, P13EC	Corredores	6	- Crianças com máscara (P10EC)
			- Crianças sem máscara (P4EC)
			- Marcações no chão (P6EC)
			- Vazio (P13EC, P8EC, P1EC)
P1EC, P6EC, P8EC	Sala da direção	3	- Profissionais (P8EC)
			- Porta (P8EC)
			- Álcool gel (P8EC)
			- Vazio (P6EC, P1EC)
P2EC, P4EC, P13EC	Biblioteca	3	- Crianças (P4EC)
			- Vazia (P13EC, P2EC)
P1EC, P8EC	Coordenação	2	- Profissionais (P8EC)
			- Porta (P8EC)
			- Álcool gel (P8EC)
			- Vazia (P1EC)
P1EC, P8EC	Entrada dos professores	6	- Portal (P13EC)
			- Álcool em gel (P4EC)
			- Escadaria (P1EC)
P1EC, P4EC, P5EC, P8EC, P9EC, P10EC, P12EC	Entrada dos alunos	7	- Crianças sem máscara (P15EC, P4EC, P5EC)
			- Crianças com máscara (P15EC, P9EC)
			- Profissional para recepcionar (P15EC, P10EC, P8EC, P12EC)
			- Álcool gel (P15EC, P10EC, P8EC, P1EC, P12EC)
			- Termômetro (P10EC)
			- Árvores (P5EC)
			- Sol (P5EC)
			- Nuvens (P5EC)
			- Pássaros (P5EC)
			- Portão (P5EC)
			- Edifício da escola (P5EC)
- Tapete para higienizar os pés (P1EC)			
P1EC, P4EC, P6EC, P8EC	Secretaria	4	- Profissionais (P8EC, P4EC)
			- Porta (P8EC)
			- Álcool gel (P8EC)
			- Vazia (P1EC)
P8EC, P9EC, P13EC, P14EC	Gramado	4	- Árvores (P13EC, P9EC)
			- Grama (P13EC, P9EC)
			- Professor com máscara (P14EC)
			- Crianças com máscara (P9EC, P14EC)
			- Bolsa (P9EC)
			- Casinha (P8EC)

			- Caixa de areia (P8EC)
			- Álcool em gel (P8EC)
			- Brincadeiras (P9EC)
P6EC, P7EC, P8EC, P13EC	Outros espaços	4	- Sala de materiais (P6EC)
			- Administrativo (P7EC)
			- Sala de informática (P8EC)
			- Sala de hora atividade (P8EC)
			- Sala de reuniões (P13EC)
			- Sala de Educação Física (P13EC)
			- Sala de recursos (P13EC)
			- Classe especial (P13EC)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

## ANEXO

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** POÉTICA DO ESPAÇO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

**Pesquisador:** Geiva Carolina Calsa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 36779320.6.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.254.608

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Investigar representações sociais de docentes de escolas do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a ocupação dos espaços escolares sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas. **Objetivos Secundários:** Identificar as representações sociais expressas por meio dos dados produzidos pelos docentes-participantes da pesquisa; Analisar as representações sociais produzidas quanto às suas ancoragens e objetivações; Analisar as representações sociais produzidas quanto ao seu núcleo central e sistema periférico; Discutir as repercussões das representações sociais de docentes para a criação de novas poéticas dos espaços escolares.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa possui como objetivo investigar representações sociais de docentes de duas escolas municipais do noroeste do Paraná sobre a ocupação dos espaços escolares durante o

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.254.608

período da pandemia de Covid-19. Para tanto, realizaremos um estudo empírico por meio de entrevistas individuais, aplicação técnica de associação livre (TAL) e questionários online. Participarão da pesquisa sessenta docentes de duas escolas municipais de Marialva-PR. A coleta de dados será realizada online ou presencial, conforme disponibilidade dos/das docentes participantes, e atenderá os protocolos sanitários de proteção ao vírus de Covid-19. As escolas serão selecionadas em acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Marialva a qual responde ao Núcleo Regional de Educação de Maringá. A análise dos dados será fundamentada no método de Análise de Conteúdo, à luz da teoria das Representações Sociais e dos estudos sobre o espaço escolar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Protocolo de pesquisa apresenta os itens obrigatórios contidos na Norma operacional nº 01/2013-CNS dentro das normativas vigentes: Folha de rosto assinada pela pesquisadora Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa e pelo chefe do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Universidade Estadual de Maringá, Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli, em 04/08/2020. Projeto detalhado. PB\_informações básicas, contemplando cronograma (de 08/2020 a 04/2023 e orçamento com financiamento próprio de R\$800,00. TCLE para a escola bairro. TCLE para a escola centro. As autorizações apresentadas foram elaboradas na forma de uma solicitação para o desenvolvimento da pesquisa nos respectivos locais, e estão assinadas pelos seus responsáveis.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

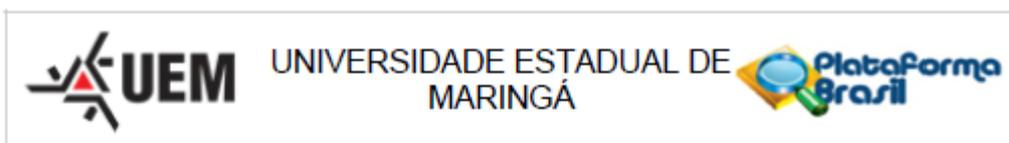
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O presente parecer segue as orientações para condução de pesquisas e atividade dos Comitês de Ética em Pesquisa durante a pandemia provocada pelo Coronavírus Sars-Cov-2 (Covid-19) estabelecidas pela CONEP.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1604460.pdf	18/08/2020 20:11:28		Aceito
Outros	autorizacoescolabairro.pdf	18/08/2020 20:09:42	Geiva Carolina Calsa	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.254.608

Outros	autorizacaoescolacentro.pdf	18/08/2020 20:09:24	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Outros	autorizacaosecretaria.pdf	18/08/2020 20:08:58	Geiva Carolina Calsa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	toleescolacentro.pdf	18/08/2020 20:07:46	Geiva Carolina Calsa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	toleescolabairro.pdf	18/08/2020 20:07:38	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	18/08/2020 20:07:03	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/08/2020 09:35:06	ROSANA LOPES ROMERO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 02 de Setembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br