



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE RYU JORDÃO TANABE

**PELOS CAMINHOS DO APRENDIZADO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA
RELAÇÃO PROFESSORA/CRIANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

SÃO PAULO

2023

CRISTIANE RYU JORDÃO TANABE

**PELOS CAMINHOS DO APRENDIZADO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA
RELAÇÃO PROFESSORA/CRIANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH).

Orientadora: Prof. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida

SÃO PAULO

2023

Tanabe, Cristiane Ryu Jordão.

Pelos caminhos do aprendizado: limites e possibilidades da relação professora/criança em tempos de pandemia. / Cristiane Ryu Jordão Tanabe. 2023. 133 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Pandemia. 2. Escola. 3. Ensino remoto. 4. Retorno ao ensino presencial. 5. Diálogo.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de.

II. Título.

CDU 37

CRISTIANE RYU JORDÃO TANABE

**PELOS CAMINHOS DO APRENDIZADO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA
RELAÇÃO PROFESSORA/CRIANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho
(UNINOVE) como obtenção do grau de Doutor em
Educação pela Banca examinadora, formada por:

Aprovada em 29 de setembro de 2023.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – orientadora – UNINOVE

Examinador I: Antônio Joaquim Severino – interno – UNINOVE

Examinador II: Maurício Pedro da Silva – interno – UNINOVE

Examinador III: Geraldo Balduino Horn – externo – UFPR

Examinador IV: João Clemente de Souza Neto – externo – Mackenzie

Suplente: Nádia da Conceição Lauriti – interna – UNINOVE

Suplente: Leoni Maria Padilha Henning – externa – UEL

Dedico esta pesquisa aos meus pais Yoshimichi Tanabe e Maria Auxiliadora Jordão Tanabe (*in memoriam*), que sempre me encorajaram a superar as adversidades da vida com coragem e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter colocados pessoas ao longo do caminho que percorri, porque contribuíram para a construção desta pesquisa.

Primeiramente agradeço à Reitoria da Universidade Nove de Julho pela oportunidade de estudar, construir conhecimentos para contribuir com o aprendizado das crianças.

Agradeço a minha orientadora Cleide que sempre me encorajou, ajudou e aconselhou. Minha história com ela, iniciada em 2017 quando me apoiou e colaborou a libertar a voz da criança, pois foi em suas aulas que surgiram as ideias para este propósito. E agora concluo ao seu lado esta pesquisa, em continuidade da do Mestrado que a voz da criança é um caminho para aprendizados.

Agradeço também aos professores: Severino, Romão, Celso, Ana Haddad, Elaine, novamente a Cleide e Maurício pelos conhecimentos compartilhados que nortearam os caminhos desta pesquisa.

Agradeço aos amigos: Taynan, Gilmar, Fabiana, Matilde, Alex, Roseli, Aguinaldo, Luís, Saulo, José Humberto, Tiago e Adriano que durante este período conheci e, mesmo distantes, muitas vezes por telas, mas presentes nos momentos que mais precisei. Agradeço especialmente a minha amiga Cintia pela colaboração, força e cooperação.

Agradeço aos meus irmãos Eduardo, Flávio, Ana, Fernanda e aos meus cunhados Márcio e Pedro pelas palavras de incentivo que sempre me fortaleceram. Agradeço ao meu primo Rosano que contribuiu para a elaboração da história de vida de meu pai.

Agradeço ao meu marido Urbano pelo apoio, compreensão e encorajamento para a realização desta pesquisa.

Agradeço a todas as professoras participantes que compartilharam suas experiências e contribuíram com parte da fundamentação desta pesquisa. Agradeço as minhas amigas Maria, Sílvia, Lúcia e Bianca pelo apoio.

Agradeço aos examinadores de minha banca: Severino, Maurício, Geraldo e João Clemente pelos apontamentos que contribuíram para a ampliação de meu conhecimento e aprimoramento desta pesquisa.

Para a todos aqui citados, tenho imensa gratidão.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas aplicadas no ensino presencial pós-pandemia. Baseia-se em fontes de natureza bibliográfica e documental, tendo sido realizada pesquisa de campo que contou com a participação de dez professoras que atuam no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de escolas públicas municipais do Estado de São Paulo e que responderam a um questionário através do Google Forms. Seu objetivo é, mediante a análise das práticas docentes das profissionais, verificar se houve modificações em decorrência da pandemia e no retorno ao ensino presencial. A pandemia demandou a reflexão sobre as formas como o ensino é disposto, sobre a possibilidade de ensinar crianças sem o concurso do ambiente escolar: será que aprenderiam fora da escola? E, após o retorno à escola, é possível retornar às práticas anteriores? Diante destes questionamentos, levanta-se a hipótese de que o diálogo favoreça o desenvolvimento e pode ser estratégico para que a aprendizagem ocorra. As referências teóricas pautam-se nos três princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, além de sua recente obra referente ao coronavírus são obras diversas de outros autores que abordaram este assunto: Santos (2020) e Harari (2020). Recorreu-se às obras de Paulo Freire referentes ao uso do diálogo e do contexto para o aprendizado. Por este percurso observou-se que o período do isolamento social demandou o uso da conversa como um caminho para amenizar as experiências trazidas pelas crianças, pois elas manifestaram a necessidade de falar sobre os acontecimentos que presenciaram e repercutiram em suas condutas em sala de aula. Essa situação direcionou o trabalho pedagógico das professoras que, tocadas, repensaram suas práticas para melhor atender as crianças quando retornaram à escola, pois viram que era preciso escutá-las para prosseguirem com o aprendizado. A reflexão mostrou para elas que a conversa seria o caminho para isso, pensou-se também em prever no planejamento espaços destinados para o seu uso. A abertura à conversa mostrou-se um caminho promissor que se aproxima daquele que Freire (2019, 2011 e 2013a) percorreu com os alfabetizando, pois ele viu no diálogo um meio de conhecer melhor a realidade dos envolvidos para depois atender as necessidades de aprendizagens. Freire (2011) revela que é por meio da fala do aluno que se aprende a dialogar com ele e juntos constroem-se conhecimentos referentes à vida.

Palavras-chave: Pandemia. Escola. Ensino remoto. Retorno ao ensino presencial. Diálogo.

ABSTRACT

This study has as research object the pedagogical practices applied in face-to-face post-pandemic teaching. It is based on sources of a bibliographic and documental nature, with a field research having been carried out with the participation of ten teachers who work in the Elementary School of the Initial Years of municipal public schools in the State of São Paulo and who answered a questionnaire through the Google forms. Its objective is, through the analysis of the teaching practices of the professionals, to verify whether there have been changes due to the pandemic and the return to face-to-face teaching. The pandemic demanded reflection on the ways in which teaching is arranged, on the possibility of teaching children without the support of the school environment: would they learn outside of school? And, after returning to school, is it possible to return to previous practices? Faced with these questions, the hypothesis arises that dialogue favors development and can be strategic for learning to occur. Theoretical references are based on the three principles of complex thinking by Edgar Morin, in addition to his recent work on the coronavirus, there are several works by other authors who have addressed this subject: Santos (2020) and Harari (2020). We used the works of Paulo Freire referring to the use of dialogue and context for learning. Along this route, it was observed that the period of social isolation demanded the use of conversation as a way to soften the experiences brought by the children, as they expressed the need to talk about the events they witnessed and had repercussions on their behavior in the classroom. This situation directed the pedagogical work of the teachers who, touched, rethought their practices to better serve the children when they returned to school, as they saw that it was necessary to listen to them in order to continue with their learning. The reflection showed them that the conversation would be the way to do this, it was also thought to foresee spaces destined for their use in the planning. The opening to the conversation proved to be a promising path that is close to the one that Freire (2019, 2011 and 2013a) took with the literacy students, as he saw in dialogue a means of getting to know better the reality of those involved and then meeting their learning needs. Freire (2011) reveals that it is through the student's speech that one learns to dialogue with him and together knowledge regarding life is built.

Keywords: Pandemic. School. Remote teaching. Return to face-to-face teaching. Dialogue.

RESUMEN

Este estudio tiene como objeto de investigación las prácticas pedagógicas aplicadas en la enseñanza presencial post-pandemia. Se basa en fuentes de carácter bibliográfico y documental, habiéndose realizado una investigación de campo con la participación de diez docentes que actúan en la Escuela Primaria de los Años Iniciales de escuelas públicas municipales del Estado de São Paulo y que respondieron un cuestionario a través de los formularios de Google. Su objetivo es, a través del análisis de las prácticas docentes de los profesionales, verificar si ha habido cambios debido a la pandemia y el regreso a la docencia presencial. La pandemia exigió una reflexión sobre las formas en que se organiza la enseñanza, sobre la posibilidad de enseñar a los niños sin el apoyo del entorno escolar: ¿aprenderían fuera de la escuela? Y, tras el regreso a la escuela, ¿es posible volver a las prácticas anteriores? Frente a estos interrogantes surge la hipótesis de que el diálogo favorece el desarrollo y puede ser estratégico para que se produzca el aprendizaje. Los referentes teóricos se basan en los tres principios del pensamiento complejo de Edgar Morin, además de sus trabajos recientes sobre el coronavirus, existen varios trabajos de otros autores que han abordado este tema: Santos (2020) y Harari (2020). Utilizamos los trabajos de Paulo Freire referentes al uso del diálogo y el contexto para el aprendizaje. En este recorrido, se observó que el período de aislamiento social exigió el uso de la conversación como forma de suavizar las vivencias aportadas por los niños, quienes expresaron la necesidad de hablar sobre los hechos que presenciaron y que repercutieron en su comportamiento en el aula. Esta situación encaminó el trabajo pedagógico de los docentes quienes, tocados, repensaron sus prácticas para atender mejor a los niños cuando regresaron a la escuela, al ver que era necesario escucharlos para continuar con su aprendizaje. La reflexión les mostró que la conversación sería la forma de hacerlo, también se pensó en prever en la planificación espacios destinados para su uso. Abrirse a la conversación resultó ser un camino prometedor y cercano al que Freire (2019, 2011 y 2013a) tomó con los alfabetizadores, pues vio en el diálogo una manera de conocer mejor la realidad de los involucrados y luego satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje. Freire (2011) revela que es a través del discurso del estudiante que se aprende a dialogar con él y juntos se construyen conocimientos sobre la vida.

Palabras clave: Pandemia. Escuela. Enseñanza remota. Regreso a la docencia presencial. Diálogo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos dados dos participantes que responderam aos questionários por nome, idade e tempos de magistério.....	69
Quadro 2 - Respostas dadas à questão 2.....	70
Quadro 3 - Respostas dadas à questão 3.....	74
Quadro 4 - Respostas dadas à questão 4.....	77
Quadro 5 - Respostas dadas à questão 5.....	80
Quadro 6 - Respostas dadas à questão 6.....	82
Quadro 7 - Respostas dadas à questão 7.....	83
Quadro 8 - Respostas dadas à questão 8.....	85
Quadro 9 - Respostas dadas à questão 9.....	86
Quadro 10 - Respostas dadas à questão 10.....	87
Quadro 11 - Respostas dadas à questão 11.....	89
Quadro 12 - Respostas dadas à questão 12.....	90
Quadro 13 - Processo de alfabetização pós-pandemia.....	91
Quadro 14 - Reflexão sobre sua prática após a pandemia.....	92
Quadro 15 - Utilização do diálogo em sala de aula.....	92

SUMÁRIO

1	O INÍCIO DO CAMINHO.....	11
1.1	A MUDANÇA NA MANEIRA DE ENSINAR: A NECESSIDADE DE APRENDER PARA ENSINAR	14
1.2	DA ESCOLA PARA CASA E DA SALA DE AULA PARA O CELULAR.....	15
1.3	E ASSIM CADA CIDADE SE ORGANIZOU	20
1.4	TRILHANDO POR OUTROS CAMINHOS	23
1.5	ENTRELAÇANDO SABERES	38
1.6	A BUSCA POR CONHECIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA	40
2	O CENÁRIO DO INESPERADO.....	47
2.1	E ASSIM FOI O ISOLAMENTO SOCIAL	47
3	FREIRE E O SEU CAMINHO: A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO	54
3.1	OUVIR PARA ENSINAR.....	54
4	O CAMINHO ABERTO PELAS PROFESSORAS.....	62
4.1	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 2: QUAIS FORAM OS DESAFIOS EM SEU TRABALHO DURANTE A PANDEMIA E NO RETORNO PRESENCIAL? ..	71
4.2	ANÁLISE DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 3: QUAIS ERAM AS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ESTE ENCONTRO PRESENCIAL, PÓS-PERÍODO DE AFASTAMENTO?.....	74
4.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 4: QUAIS LIMITES E POSSIBILIDADES VOCÊ DESTACARIA NESTES PERÍODOS PRESENCIAL E REMOTO SOBRE O ENSINO E RELAÇÃO COM OS ALUNOS?.....	77
4.4	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 5: NA VOLTA PRESENCIAL QUAIS SABERES E NÃO SABERES VOCÊ IDENTIFICOU EM SEUS ALUNOS?	80
4.5	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 6: HOVE MOMENTOS DE CONVERSAS COM OS ALUNOS SOBRE ISTO?.....	82
4.6	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 7: COMO ESTES SABERES E NÃO SABERES INTERFERIRAM EM SEU PLANEJAMENTO?.....	83

4.7 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 8: COMO PLANEJOU SUA PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DO QUE OBSERVOU NOS ALUNOS?	85
4.8 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 9: QUAIS ATIVIDADES DESPERTARAM MAIOR INTERESSE DOS ALUNOS?.....	86
4.9 ANÁLISE DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 10: QUAIS AS DEMANDAS QUE OS ALUNOS TROUXERAM? EX. NECESSIDADE DE CONVERSAR, SE MOVIMENTAR, DE APRENDER, DE ESTAR COM OS COLEGAS, FALAR SOBRE SEUS SENTIMENTOS.....	87
4.10. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 11: QUAIS AS SUAS AÇÕES FRENTE AS DEMANDAS APRESENTADAS PELOS ALUNOS?	89
4.11. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 12: GOSTARIA DE ACRESCENTAR MAIS ALGUM COMENTÁRIO?	90
4.12. ENTRELAÇANDO SABERES	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	107

1 O INÍCIO DO CAMINHO

Início esta jornada debruçando-me sobre minhas memórias a partir das indagações de Edgar Morin: o que a minha família me ensinou? O que aprendi na escola? O que aprendi por mim mesma?

Acredito que estes questionamentos descortinam as dimensões da educação que integram a formação humana, que a tríade família/escola/sujeito compõe o jeito de ser de cada um. Apesar de imbricados, cada contexto é, em alguns momentos, sublinhado.

Meus aprendizados familiares assentam-se em culturas distintas: a japonesa, por parte de meu pai, e a brasileira, de minha mãe nordestina. Desta forma, experimentei diversos sabores, desfrutei sortidos gêneros musicais: desde marchinhas carnavalescas até a canção infantil japonesa Kutsu Ga Naru, que significa sons dos sapatos. Duas culturas que se refletem na maneira como vejo a vida e me relaciono com as pessoas; não aprendi o idioma japonês por conta da intensa rotina de trabalho paterna.

Meu pai, Yoshimichi Tanabe, nasceu em 20 de janeiro de 1930. Era um homem introvertido, de poucas palavras. De sua família, conheci apenas o irmão mais velho, Nobumichi, que serviu no exército japonês durante a Segunda Guerra Mundial. Deixaram o Japão no dia 24 de maio de 1954, quando embarcaram no navio Africa Maru com outras 30 famílias, em um grupo selecionado pelo governo japonês para trabalhar na Colônia Bate Estaca, no Brasil, em um projeto de colonização agrícola da Amazônia realizado por meio de um acordo firmado entre os dois países. Receberam a denominação inicial de Imigrantes Guaporé e após uma viagem que durou 40 dias chegaram ao território brasileiro através do porto de Belém, no dia 7 de julho.

Foram instalados na cidade de Porto Velho, RO, então território Federal do Guaporé, onde sua irmã veio a falecer poucos meses depois. Meu pai deixou a região quando conseguiu trabalho na embaixada japonesa, sendo designado para a cidade de Recife, onde veio a conhecer Maria Auxiliadora, minha mãe.

Também nascida em 1930, na cidade de Cachoeirinha, esta nordestina era conhecida como “Minininha”, apelido que recebeu na infância devido à sua altura. Sua mãe morreu precocemente aos 29 anos, deixando órfãs ela, com apenas oito anos, e sua única irmã, Luiza, com somente seis. Após esta adversidade, as duas ficaram algum tempo com a avó, dona Petrolina, porém seu pai as matriculou num internato de freiras, por conta das viagens constantes decorrentes de seu labor. E ali elas ficaram até se formarem professoras, profissão que a minha mãe nunca exerceu, ao contrário da irmã, que chegou a se tornar diretora.

Meus pais se casaram no ano de 1959, na cidade natal da noiva. Poucos meses depois, seguiram para São Paulo, onde nasci em 4 de agosto de 1971, durante o Regime Militar, sou a quarta entre os cinco filhos que eles tiveram.

Minha mãe era uma senhora muito religiosa. Devota de Nossa Senhora de Fátima, gostava de cantar os hinos de louvor, era bem-humorada, comunicativa e divertida. Devido à sua formação religiosa, conduziu os cinco filhos dentro dos princípios da religião católica: fomos batizados, fizemos catecismo e recebemos a Crisma; meu pai, que não tinha religião, gostava de comprar os calendários da Igreja Seicho-No-Ie Masaharu Taniguchi. Através desses caminhos, desenvolvi a fé que tenho em Deus.

A escrita também foi um aprendizado que iniciei em casa, enquanto via minha mãe escrevendo cartas para a sua irmã, único meio que ela tinha para ter contato com os familiares que deixara em Pernambuco. Ficava horas debruçada em seu bloco de cartas, com a mão na cabeça; ora lia, ora rasgava, e começava de novo. A resposta demorava dias e, quando chegava, era aquela alegria! Diante disso tudo, não via a hora de aprender a ler e escrever, pois também queria me comunicar com eles.

Ansiava por começar a estudar, motivada pelo impulso da comunicação, etapa que se iniciou em 1979. A primeira carta que escrevi foi para a minha madrinha de batismo, Ada, que morava em Americana e era descendente de alemães. Depois, passei a enviar cartões de Natal e aniversários, trocamos muitas correspondências, até que adquirimos um telefone. Foi ela que me incentivou a estudar as tabuadas, dizia-me que a de 5 era o caminho para aprender a ver horas; como prometera-me um relógio, assimilei rapidamente e recebi o presente. Ainda hoje ensino a tabuada do 5 associando-a aos ponteiros do relógio analógico.

Outro aprendizado significativo foi a importância da partilha. Éramos pobres e eu me lembro como em nossa casa tudo era dividido, durante as refeições e nas sobremesas: independentemente da idade, naquele contexto os direitos eram iguais. Ainda hoje cultivamos tal prática, eu inclusive a realizo em sala de aula - sempre que é possível, transmito às crianças a igualdade de direitos e a importância de compartilhar.

Pelo caminho do incentivo familiar, fui percebendo o sentido de aprender a ler, a escrever e a calcular, de modo que o que aprendia na escola tinha serventia para a vida e era, naquele momento, relevante.

Com o passar dos anos, entretanto, o encanto foi acabando e passei a apenas decorar a matéria ensinada para fazer as provas. Naqueles anos, era a forma como a maioria dos estudantes era ensinada, tínhamos como único caminho fixar os conteúdos que nos eram apresentados. Enquanto a família incentivava o aprendizado, a escola matava aos poucos o

entusiasmo, à medida que, com o passar dos anos, as matérias se distanciavam da vida e aquela relação, inicialmente percebida, já não existia mais.

E foi pela via da transmissão, da memorização e, principalmente, do prazer que sentia ao ensinar as crianças durante os estágios, que concluí os estudos em 1990, quando me formei professora pelo antigo magistério. Entretanto, embora tenha sido formada em uma conjuntura em que o foco era a fixação, busquei ir além disso em minha atuação como professora; no convívio com as crianças, percebi que a conversa era o caminho que nos aproximava mais.

O processo de escolarização refletiu em minha maneira de ensinar, influenciando o que podemos considerar como terceira etapa da vida: meu ingresso no mundo do trabalho em 1992, quando comecei a lecionar como contratada da rede estadual paulista. Procurava criar um ambiente agradável na sala de aula, introduzindo livros de história e destinando momentos para brincadeiras e conversas. Apesar de abrir espaços para conversar com as crianças, para escutá-las e conhecê-las, reproduzia ingenuamente o sistema de ensino em que fui educada, já que fora alfabetizada através da transmissão de conteúdo e da memorização. Desde então, minha compreensão sobre o processo de aquisição do conhecimento se ampliou, mas até hoje mantenho isso: o momento de deixar os alunos conversarem na sala de aula.

Em relação aos aprendizados escolares, eles se dão continuamente em minha vida como docente - com os alunos, aperfeiçoar minha prática e juntos vamos buscando superar as dificuldades surgidas durante a aprendizagem. O caminho que encontrei e que trilho até hoje foi o da cooperação: em sala de aula, procuro trabalhar de forma coletiva e cada um se manifesta da maneira que lhe convém, seja por meio da fala ou da escrita, situações em que incentivo uns a ajudarem os outros, partilhando conhecimentos. Geralmente, as respostas obtidas são discutidas pelo grupo até que a mais adequada seja encontrada, a conclusão é formulada conjuntamente em uma escrita que, então, é registrada na lousa por uma criança ou pela professora. A decisão é tomada pelo grupo.

Incorporei a atitude de trabalhar no coletivo depois de tê-la aprendido ao atuar em uma sala de aceleração no ano de 1997, tendo sido selecionada durante a atribuição de classes, evento anualmente realizado pela Secretaria de Educação Estadual para distribuir as professoras contratadas. Os alunos agrupados naquela turma haviam sido reprovados mais de uma vez, originando defasagem entre a idade e a série.

A instituição dessas classes pelo governo estadual da época foi uma medida que visava a superação da evasão escolar, proporcionando àqueles alunos a permanência na escola, visto que muitos dos que passavam por reprovações acabavam desistindo dos estudos. De acordo com Menezes:

Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem “tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino aprendizagem (Menezes, 2001).

A educação pública atravessou diversas mudanças desde que comecei como contratada do Estado de São Paulo, fui aprovada em concurso público como professora no município de Itapevi, em 2008, e desde então leciono. Pude acompanhar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, a Municipalização e a expansão do Ensino Fundamental para nove anos, mas a participação ativa das crianças no processo de aprendizado não foi efetivada e percebi, ao longo do tempo, que a ausência da voz infantil dificulta a aprendizagem. E esta é a minha motivação, por isto ingressei no Mestrado em Educação em 2017 em busca de caminhos que incentivassem a participação oral dos estudantes do ciclo Fundamental, tendo desenvolvido um trabalho com a participação de alunos do 5º ano onde a oralidade foi o instrumento utilizado para estimular a cooperação das crianças. Minha dissertação teve como título *Libertando a voz da criança: entre a fala e o pensamento*.

O trabalho foi fundamentado em Lipman (1995). No decorrer da pesquisa, verificou-se como a oralidade facilita o aprendizado: ao dar voz para a criança expor o que pensa sobre assuntos de seu interesse, observou-se o aumento da participação, conforme constatado quando crianças com dificuldades na leitura e escrita manifestaram-se acerca dos temas apresentados pelos colegas. Todas as atividades foram gravadas em vídeos, que assistiram em primeira mão, o que também foi de grande incentivo para o envolvimento e ajuda mútua entre eles. Foi a partir dessa experiência que ingressei no Doutorado em Educação para aprofundar o uso do diálogo de Freire (2019, 2013a e 2011) no processo de aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Assim que ingressei no Doutorado em 2020 deu-se o *inesperado*, o evento que mudaria a vida de todos: a pandemia da covid-19, introduzindo a quarta etapa desta história, que mostrará mudanças repentinas na maneira de ensinar.

1.1 A MUDANÇA NA MANEIRA DE ENSINAR: A NECESSIDADE DE APRENDER PARA ENSINAR

A pandemia da covid-19 impôs a esta pesquisa mudanças que acompanhassem as transformações que o ensino necessitou implementar durante sua ocorrência. A indispensável medida profilática de isolamento social, quando as aulas passaram a ser on line, produziu uma demanda imperiosa: como ensinar as crianças fora do ambiente escolar? Será que aprenderiam

fora da escola? E, após o retorno, será possível retornar às práticas anteriores? Estas questões me compeliram em direção à investigação.

O confinamento não foi só uma reclusão física, foi também emocional. Evidenciei os problemas enfrentados pelas escolas públicas devido à falta de recursos e como isto reflete no aprendizado do alunato.

O ensino remoto emergencial foi o paliativo encontrado para a continuidade do estudo das crianças, mas ele requer acesso à internet. A realidade de nosso país, marcada pela desigualdade social, refletiu-se na precária acessibilidade de boa parte dos alunos, dificultando que prosseguissem com as aulas. Morin expõe o cenário:

O isolamento social serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais: a pandemia acentuou drasticamente as desigualdades socioespaciais. Nem todo mundo tem residência extra para fugir da cidade. Algumas condições exíguas de moradias para as famílias com filhos tornam o isolamento inviável, sem falar dos sem-teto, dos refugiados chamados de migrantes ou imigrantes, para quem esse isolamento foi um sofrimento duplo (Morin, 2020, p. 30).

No decorrer do período, a necessidade das conversas se acentuou, as crianças queriam falar sobre o conteúdo e o meio de comunicação adotado por muitas escolas foi o aplicativo WhatsApp, que reduzia, ainda que virtualmente, a distância entre alunos e professores. Sendo o diálogo fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem, buscavam-se formas de realizá-lo e dar continuidade à formação escolar. Vale ressaltar, entretanto, a necessidade que os responsáveis manifestaram de conversar com o colégio, buscando interlocutores não apenas para falar sobre as atividades postadas, mas também, sobre outros assuntos, demonstrando o quanto a comunicação entre alunos, professores e familiares foi sentida.

Quando se permitiu o retorno presencial no primeiro semestre do ano de 2021, sem que fosse obrigatório, pequena quantidade de alunos ocorreu às salas de aula pois, estando as vacinas disponibilizadas somente para adultos, os pais ficaram receosos de enviar as crianças para a escola. Com poucos alunos em classe, foi possível atentar para o aprendizado de cada um dos presentes, disponibilizando a eles um atendimento individualizado.

1.2 DA ESCOLA PARA CASA E DA SALA DE AULA PARA O CELULAR

A escola foi chamada a lidar com a realidade de crianças que não dispunham de equipamentos para estudar, cujas famílias possuíam um único aparelho celular com pouca memória para armazenar conteúdos, conversas e fotos, e que atendia a todos os seus integrantes. Além disso, muitos não tinham condições financeiras para manter a internet ativa na linha. Diante de tantas situações encontradas, foi necessário pensar em maneiras alternativas de

atender os alunos, sendo o aplicativo de mensagens WhatsApp um dos poucos recursos que se podia utilizar.

Naquele momento, estabelecer diálogo era imprescindível para concretizar o ensino, principalmente com aqueles que enfrentavam as maiores dificuldades. Surgiu a preocupação de como ensinar a esta parcela da comunidade escolar pois no cotidiano lançava-se mão de fotografias, áudios explicativos, etc., para explicar os conteúdos, estratégias que nunca superaram a necessidade da presença física e do estabelecimento de vínculos.

No Estado de São Paulo, foram elaboradas apostilas que eram entregues para os pais e devolvidas em dia previamente marcado. Vários deles levavam seus filhos na ocasião, e eles pediam para voltar para a escola porque queriam ficar perto da professora e dos colegas. A atenção dada aos alunos e às suas famílias nos momentos da entrega do material fortaleceu os laços afetivos, o que refletiu positivamente no desempenho das crianças durante as aulas on-line. O fato demonstra como a relação entre professor e aluno ultrapassa os limites do processo de ensino/aprendizagem por preencher lacunas, dentre elas a do afeto.

No contexto do retorno presencial opcional ocorrido em 2021, cada turma recebia, em média, de 7 a 9 alunos por dia; com este número reduzido de crianças, o trabalho dialógico foi mais produtivo, visto que se fazia possível dar uma atenção maior a cada criança. Entretanto, a situação adicionou estresse devido à simultaneidade de aulas presenciais e on-line, pois também era preciso contemplar aqueles cujos pais optaram pelas aulas neste formato. Nesta turma de 4º ano, na época, havia um grupo de 6 alunos que ainda não estavam alfabetizados; cinco deles alcançaram a alfabetização até o fim do ano letivo. A pequena quantidade de alunos criou a oportunidade de estabelecer diálogos muito produtivos, intermediando a conversa que entabulavam entre si sobre os mais variados assuntos, e de dar a cada um uma atenção particular. Esta qualidade não pode ser obtida em salas de aula com a quantidade usual de matriculados, corroborando a conveniência de repensar a lotação preconizada para as turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Outro ponto importante é que a desigualdade social, evidenciada pela exiguidade de recursos tecnológicos que as crianças mais pobres puderam acessar para continuar os estudos durante o isolamento social, se retroalimenta, conforme foi possível perceber quando se deu o retorno às salas de aula: alguns alunos haviam se familiarizado com a tecnologia, enquanto outros não adquiriram este saber. Para romper mais essa barreira, é crucial que as políticas públicas realizem investimentos que possibilitem a todos desenvolverem habilidade de operar computadores, para que todos tenham acesso à nova linguagem cada vez mais presente no cotidiano.

A pandemia conduziu minhas reflexões referentes à prática pedagógica para a realidade das crianças, avistada por meio da câmera do celular, como mencionado anteriormente. O aprendizado delas causava-me preocupação, enquanto, como os demais professores, eu ia aprendendo a ensinar com o uso de tecnologias - se na sala de aula algumas crianças já apresentam dificuldades para aprender, imagine em um contexto externo, sem contar com a mediação da professora e a interação com os colegas? Sem as trocas de ideias que ocorrem nos momentos de conversa?

É na etapa da Educação Básica que atende a faixa etária de 6 a 10 anos, no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, que ocorre o processo de alfabetização. Os ingressantes do 1º ano sofreram os maiores impactos do distanciamento, obrigados a estudar de maneira remota, porque o processo de alfabetização e letramento é iniciado entre o 1º e 3º anos escolares. O Portal do Ministério da Educação esclarece

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças, que é trabalhado precipuamente nos ambientes escolares. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização (Brasil, s.d(a), p. 6).

O processo da alfabetização demanda tempo e requer a permanência da criança no ambiente escolar. Para Soares (2005, p. 24) esse processo era entendido como: “o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. A autora ainda apresentou o conceito contido no: “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição estrita de alfabetização. Ela é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”, ou seja, a pessoa possui as habilidades básicas do domínio das “primeiras letras” Soares (2005, p. 47).

Como a nossa sociedade é grafocêntrica, centrada na escrita, observa-se que a necessidade apenas do domínio básico das primeiras letras não atende à demanda social, seria preciso preparar os alunos para as normas do mundo da escrita. Saber assinar deixou de ser o suficiente para a atribuição da condição de “alfabetizado”, instaurando-se novo parâmetro:

A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma

ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (Soares, 2005, p. 47, 48).

Nesse sentido, para Kato:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (Kato, 1986, p. 7).

As autoras compartilham a ideia de que para promover a inserção social da criança é preciso transcender a alfabetização para que esta atendesse às demandas da sociedade. Para isso seria preciso desenvolver nelas “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares, 2005, p. 50). A essa habilitação deu-se o nome de letramento.

O processo de alfabetização precisa ser trabalhado em parceria com os propósitos do letramento, garantindo a inserção das crianças na sociedade, fazendo com que o aprendizado da leitura e da escrita tenha sentido em suas vidas, o que é substancializado no componente Língua Portuguesa:

[...] cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

A consciência da peculiaridade do processo sublinhou a preocupação em relação às crianças do 1º ano das classes de 2020, que foram privadas de vivenciar as experiências iniciais, fundamentais para que a alfabetização e o letramento sejam estabelecidos. Foram impossibilitadas de conviver com a professora e com os colegas, estudaram de maneira restritiva, limitadas às câmeras de celulares; quando muito, eram acompanhadas por seus responsáveis, e nesta faixa etária de 6 anos observa-se uma grande dependência de apoio para aprender. Ficando quase dois anos afastadas da escola, não tiveram a oportunidade de desenvolverem, dentro da sala de aula, os primeiros passos para adentrarem no mundo da leitura e da escrita.

Utilizado para evitar o contágio, já que a vacinação foi implementada escalonadamente, sendo priorizadas as categorias diretamente envolvidas com o tratamento dos acometidos pela covid-19, o isolamento social não só impactou o aprendizado como gerou medo nas crianças, nas professoras e nos responsáveis, sendo que muitos não mandaram os alunos de

volta à escola no retorno não obrigatório realizado em 2021, em que os pais puderam optar por enviá-los sem que tivessem sido vacinados, pois a vacina naquele momento estava voltada para o público adulto, ou seja, os alunos voltariam sem estar vacinados. À medida que a vacinação abrangia mais e mais categorias, os adultos foram sendo vacinados, mas as pessoas ficaram confinadas em suas casas, uma reclusão física e emocional que perdurou por quase dois anos.

Cada indivíduo foi atingido de maneira diferente, não apenas por conta de suas peculiaridades enquanto ser humano único, mas também em decorrência de sua realidade social, pois a sociedade é marcada pela desigualdade. No processo do ensino ocorrem diversas situações que envolvem a relação professora/crianças e, a partir delas, abrem-se os caminhos para a aprendizagem; o afastamento impôs limites, mas nas brechas das possibilidades, a esperança foi se inserindo. Durante o período de distanciamento social, foi preciso repensar a educação pós-pandemia.

Se antes houvera a preocupação com o processo de alfabetização e letramento, levando à ampliação em um ano do Ensino Fundamental a partir do entendimento de que 200 dias letivos eram insuficientes para o processo do letramento, depois do isolamento social de quase dois anos as práticas adotadas precisaram ser repensadas, porque o desenvolvimento da leitura e da escrita foi comprometido, o que pode impactar a evolução do conhecimento nos anos posteriores. Nossa hipótese é de que o diálogo pode ser o fio condutor na estratégia a ser utilizada para garantir o aprendizado dos alunos, pois mesmo antes da pandemia o seu potencial de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem já foi verificado.

O objeto de estudo desta pesquisa são as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais no retorno do ensino presencial após a pandemia e tem como objetivo geral conhecer as experiências vividas pelas professoras durante o ensino remoto e as práticas que adotaram ao retornarem presencialmente. E como específicos tem o de analisar o uso da conversa neste retorno e se ela trouxe algum benefício; compreender as demandas trazidas pelas crianças após esse afastamento de dois anos da escola e conhecer o trabalho pedagógico realizado perante as demandas apresentadas pelas crianças.

O distanciamento social, adotado como medida de contenção da proliferação do vírus que se espalhava por todo o planeta, instaurando uma pandemia, criou a necessidade de repensarmos as formas de ensino até então empregadas. Nesse contexto, surgiram as questões anteriormente reformuladas: como seria ensinar as crianças fora do ambiente escolar? Será que aprenderiam distante da escola? E com o retorno, poderíamos retornar às mesmas práticas?

Para aprofundar essas indagações, foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa visando conhecer a realidade das professoras que atuam no Ensino Fundamental dos Anos

Iniciais através de um questionário compartilhado no Google Forms. O estudo contou com a participação voluntária de 10 educadoras que atuam nos seguintes municípios: Guarulhos, São Bernardo, Santo André e São Paulo, O contato com as docentes ocorreu por meio do Whatsapp e de e-mail; depois de entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e uma vez devolvido, o questionário foi disponibilizado.

O processo de alfabetização esteve sempre no vértice de minhas preocupações e disso decorre a escolha desta etapa de ensino como *locus* deste trabalho. Nesta fase inicial do processo de aprendizagem, a relação entre professor e aluno é intensa, inclusive em decorrência da pouca autonomia das crianças que começam a se apropriar da leitura e da escrita, o que as habilitará a aprofundar seus conhecimentos. Distanciadas por quase dois anos da escola, estudando por meio do WhatsApp, estava apreensiva sobre suas condições de aprendizado e me inquietava acerca das práticas docentes que deveriam ser utilizadas no retorno ao ensino presencial.

Assim como os adultos, as crianças não estavam preparadas para as mudanças repentinas desencadeadas pela necessidade do distanciamento social. E o retorno se daria em condições diversas das retomadas após as férias; entretanto, embora afastadas do ambiente escolar, o uso dos aparelhos celulares preservava a relação professora/aluno, apresentando características peculiares - as vivências aprendidas podem ensinar lições.

1.3 E ASSIM CADA CIDADE SE ORGANIZOU

As professoras participantes lecionam em diferentes localidades e cada cidade se organizou de acordo com os recursos de que dispunha para que o ensino das crianças prosseguisse em condições remotas. Uma situação não planejada, causada pelo fechamento das escolas, que ocorreu de maneira repentina.

A prefeitura de São Bernardo, ao adotar o ensino remoto, buscou desenvolver as atividades escolares por meio da impressão de material e de maneira on-line. Em relação ao recurso digital, ofereceram os seguintes meios: WhatsApp, Facebook, Blog e o site da escola, considerando a realidade das famílias a serem atendidas. A educação infantil desta cidade foi premiada com os projetos desenvolvidos, um deles foi o “Desembrulhar menos, descascar mais”, e outro, que não foi nomeado, voltado à troca de experiências entre professoras e famílias por meio de WhatsApp (São Bernardo, 2021).

Em Santo André, professores e gestores organizaram grupos de WhatsApp em seus celulares particulares, criaram páginas eletrônicas, fizeram no Facebook páginas da escola e de turmas de salas de aula, além de elaborarem apostilas impressas que eram entregues para os pais em dias de orientações ou de entrega de kits de alimentação (Cammarano, 2021).

As cidades citadas fazem parte da região do ABC Paulista, atualmente conhecida como ABCDMRR após a inclusão dos municípios de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. No município de Guarulhos, o ensino remoto ocorreu por meio do aplicativo WhatsApp e a prefeitura local também providenciou seu material impresso.

Em relação à prefeitura de São Paulo, foi disponibilizado material impresso, denominado Trilhas de Aprendizagem, além de assegurar a conta Google Educacional para estudantes e professores, visando a operacionalidade da plataforma Google Sala de aula. Neste espaço virtual, foram organizadas turmas para a execução das atividades complementares encontradas no material impresso. Também foram oferecidas aulas através da TV, redes sociais, aplicativos e da plataforma Google citada, através do Ambiente Virtual de Aprendizagens. O professor era incumbido de mobilizar os recursos disponíveis, conforme reconhecido abaixo:

O professor ainda é responsável por disponibilizar materiais para estudo e continua sendo o principal responsável por guiar os estudantes sobre como compreender e aplicar os novos conhecimentos, mas, com o distanciamento, é preciso, mais do que nunca, desempenhar o papel de facilitador, mentor, auxiliador, incentivador, consultor, ouvinte e, ainda, fornecer apoio individualizado a todos os estudantes que estão em tempos e espaços diferentes (São Paulo, 2021, p. 20).

No cenário desenhado pela pandemia, os professores foram resistentes e determinados. Buscaram superar os desafios de ensinar fora da sala de aula e mantiveram com seus alunos um relacionamento de amorosidade, desempenhando concomitantemente os papéis de ouvinte, consultor, facilitador e incentivador, e não descuidaram de oferecer atendimento individualizado àqueles que mais necessitavam. Mas mesmo com todo esse empenho, não lograram abarcar a todos pois a pobreza tirou do seu alcance uma parcela significativa de crianças que foram impedidas de prosseguir com os estudos - que foram destituídas de seu direito de estudar por não possuírem os recursos materiais que a nova maneira de ensinar requeria. Vivendo em situação de privação e carência de recursos, foram diretamente prejudicados pelo corte das verbas que seriam destinadas à implementação da internet e à aquisição dos apetrechos tecnológicos que permitiriam que professores e alunos do ensino público se mantivessem em conexão.

Naquela conjuntura, manter as aulas não era a única preocupação pois o fantasma da fome rondava as crianças cujas necessidades alimentares, em tempos normais, são supridas na escola. A solução foi utilizando a verba que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) prevê para a alimentação escolar, disponibilizar às famílias um “cartão merenda”.

São Caetano foi a primeira cidade da grande ABCDMRR a entregar o Cartão Merenda,

no que foi seguida pelos municípios de Santo André e de São Bernardo. O benefício foi mantido durante o período de abril de 2020 até junho de 2021. Esta medida atendeu os alunos da rede municipal e os da rede estadual.

Para garantir a alimentação das crianças em sua jurisdição, o município de Guarulhos optou por entregar cestas básicas e manter a entrega do leite. Já a cidade de São Paulo distribuiu subsídios variáveis de acordo com o público beneficiado: aos alunos que frequentavam os Centros de Educação Infantil, foi destinado o valor mensal de R\$ 101,00 (cento e um reais); os da educação infantil receberam R\$ 63,00 (sessenta e três Reais); e os do ensino fundamental R\$55,00 (cinquenta e cinco reais). O subsídio foi mantido até dezembro de 2022.

A merenda escolar auxilia na nutrição de jovens e crianças que frequentam as escolas públicas, o que gerou preocupação com o grupo que depende dela. O professor Eduardo Scrich ilustra a condição através de relato do fato ocorrido em 2019, em escola pública localizada em Campinas, interior de São Paulo: certo dia, faltou luz na instituição de ensino mas metade dos alunos permaneceu no colégio aguardando a merenda cujo preparo fora interrompido pela falta de energia, tendo sido concluído mais de uma hora depois. Quando o serviço foi normalizado, as merendeiras finalizaram e serviram a refeição aos estudantes.

Segundo o professor, “Em qualquer outra situação teriam todos ido embora para casa, sem exceção. No entanto, permaneceram na escola porque, de outro modo, certamente dormiriam com fome”. Situações como estas reforçam a importância da escola para a existência desses alunos: ela supre lacunas, dentre elas a alimentação que nutre 41 milhões de estudantes da creche até o ensino de jovens e adultos (Veiga, 2020).

No entanto, nem tudo pode ser suprido pelos municípios, e a acessibilidade foi o problema central enfrentado pelo alunato, segundo relato das professoras participantes. No Brasil, nove milhões de crianças e adolescentes se encontram em situação de extrema pobreza, o que ocasionou a disparidade na forma como a pandemia atingiu a cada um, embora tenha atingido a todos:

“Muitos falam que a covid-19 veio para todos, iguala pobre e ricos. Não, definitivamente não. Alunos de colégios chiques estão bem guardados em casa, com família, com alimentos, brinquedos e trabalhos em educação à distância sendo feitos em seus computadores”, observa. “Ser pobre e ter pela frente uma pandemia deixa tudo é mais difícil. Nossas periferias estão à espera de um milagre” (Veiga, 2020).

A pandemia atingiria a todos, porém de maneira desigual, o que foi esmiuçado por Morin (2021), Santos (2020), Harai (2018 e 2020), Antunes (2022) e Zizek (2020), que salientam que boa parte da população não poderia proteger-se através do isolamento social pois precisaria sair de casa para conquistar o alimento de cada dia.

1.4 TRILHANDO POR OUTROS CAMINHOS

Além do estudo de campo, baseamo-nos em pesquisa bibliográfica e documental. Foram realizadas buscas na literatura de produções que contemplam o ensino remoto e o retorno do ensino presencial, quando a imunização avançou, a circulação do vírus foi controlada no Brasil e as atividades puderam ser retomadas. A OMS declarou o fim da Emergência de Saúde de Importância Internacional referente à covid-19 apenas em 5 de março de 2023¹.

Para melhor compreender a situação instaurada pela pandemia, recorreu-se ao acervo do Instituto Brasileiro de Informação e Pesquisa (IBICT) que serviu de base para esta pesquisa. O levantamento de literatura foi realizada no Banco de Dados de Teses e Dissertações da IBICT e da *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO), sendo utilizados os seguintes descritores: pandemia, ensino remoto, retorno do ensino presencial, aprendizagem e diálogo. O período utilizado para a pesquisa dos documentos foi entre os anos de 2020 e 2022, respectivamente, ano em que se iniciou a pandemia e ano em que o retorno ao ensino presencial se tornou obrigatório. E no primeiro semestre de 2023 foi realizado um novo levantamento em janeiro e abril.

Com estas palavras-chave foi encontrado o documento: *O letramento crítico na pandemia: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública*, de autoria Isabelle Marine Rabello Schieber do ano 2022, porém a descrição e o resumo deste documento não estavam disponíveis.

Numa outra tentativa, utilizando-se como palavras-chave “pandemia”, “ensino remoto” e “ensino fundamental anos iniciais”, foram encontrados 44 fontes. Uma vez lidos os resumos, foram selecionados os que destacamos a seguir, por entendermos que contribuiriam para a presente pesquisa:

- SALES, Ana Luiza Honorato de. **Eu sou mãe, não sou professora**: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de covid-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52856/52856.PDF>. Acesso em: 13 maio 2022.

Essa pesquisa tem como objeto de estudo as mediações entre familiares e crianças em relação às atividades remotas, enfocando os desafios enfrentados para que os alunos pudessem

¹ “OMS declara fim da emergência de Saúde Pública de importância internacional referente à Covid-19” (OPAS, 2023).

realizá-las. Em seus apontamentos, a autora apresenta um breve histórico da pandemia da covid-19, relatando o alto índice de contágio interpessoal, com taxa elevada de mortes ocasionadas por insuficiência respiratória que levou os governos a decretarem isolamento social como medida protetiva, objetivando conter a proliferação do SARSCoV-2. Observou-se no Brasil uma relutância do Governo Federal em adotar tal ação, a qual diversos outros países aderiram, aferrando-se a um negacionismo científico que motivou governos de esferas estaduais e municipais a empreender iniciativas locais para evitar o contágio.

A ação necessária viria a impactar diversos setores da sociedade, dentre eles a Educação, como revela Sales (2021), que compartilha dados da Organização das Nações Unidas (ONU), revelando que 90% dos estudantes ficaram afastados do ambiente escolar, totalizando 1.5 bilhões no mundo. A pesquisa da autora contou com a participação de responsáveis de crianças matriculadas no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, período em que ocorre o processo de alfabetização, etapa fundamental por constituir-se em base para os avanços e aprendizados posteriores.

Embora o trabalho tenha sido direcionado às percepções dos adultos acerca das atividades remotas propostas pelas escolas, investigando a dinâmica que cada um utilizou para auxiliar as crianças durante o período do isolamento social, também conhecido como quarentena, a discussão integra minhas preocupações porque atuo nesta modalidade de ensino e dirijo uma atenção especial ao processo de alfabetização.

A alfabetização, em especial, tem sido um dos processos que mais tem imposto desafios à situação de ensino remoto, pois demarca as inúmeras desigualdades como o acesso às tecnologias digitais, as condições de realização das atividades no ambiente doméstico, as possibilidades de acompanhamento das famílias, entre outras (REDE, 2020). A participação da família é notoriamente importante para o andamento das atividades remotas, principalmente para crianças não alfabetizadas ou com algum tipo de deficiência, ou dificuldade de aprendizagem. Carvalho *et al* (2020) comparam as famílias a um filtro por onde passam agora diversas responsabilidades além das que já tinham. As mães, principalmente, têm se empenhado em ajudar suas crianças a cumprirem as atividades escolares e acabam se sobrecarregando para manter também a rotina, as tarefas domésticas, e seus trabalhos (Grossi *et al*, 2020 *apud* Sales, 2021, p. 45).

A preocupação com o processo de alfabetização que, conforme mencionado, é desenvolvido nos primeiros três anos escolares, sempre permeou os ambientes pedagógicos, mas o isolamento social tornou a inquietação ainda mais aguda por conta da realidade social de nosso país marcado pela desigualdade. Durante o período, um responsável precisou assumir o encargo de mediar a relação com a escola, que passou a se dar em sua maior parte através de instrumentos tecnológicos aos quais boa parte das famílias têm acesso limitado, sobrecarregando no mais das vezes as mães já assoberbadas com afazeres domésticos e

profissionais; agora, as instituições educacionais refletem sobre formas para recuperar o aprendizado prejudicado, principalmente junto às crianças que nem mesmo conseguiram estudar durante a quarentena prolongada.

Outro ponto salientado pela autora é a baixa escolaridade de pais de determinados estratos sociais, que se viram incumbidos de supervisionar o aprendizado de seus filhos, o que ampliou a disparidade entre o conteúdo disponibilizado nas diversas redes de ensino. Sua pesquisa revela que fatores socioeconômicos podem desencadear dificuldades de aprendizagens, prejudicando o desempenho das crianças quando no retorno ao ensino presencial. Sales enfatiza:

No que se refere aos efeitos da pandemia para as desigualdades, Dornelles (2020) atenta para o fato de que “o coronavírus não é democrático” (p. 101), ou seja, diferente de um senso comum que acredita existir as mesmas consequências para todos(as), aqueles(as) que possuem mais acesso aos bens e serviços são beneficiados. Desse modo, a lógica excludente do capitalismo é reproduzida na situação de pandemia, atingindo também o sistema educacional (Sales, 2021, p. 74).

Os efeitos da pandemia seriam vividos de maneira desigual, amplificando a distinção entre as classes sociais e, segundo Dornelles (2020) *apud* Sales (2021, p. 74), nem todos teriam as condições necessárias para subsistir durante o isolamento social. Pessoas que vivem em situação de extrema pobreza, sem condições de cumprir os protocolos de higiene, estariam mais vulneráveis, arcando com as consequências da moléstia; habitações minúsculas e superlotadas dificultariam a manutenção do isolamento entre familiares obrigados a ir à rua e idosos ou portadores de comorbidades; e a inacessibilidade aos objetos tecnológicos dificultaria a continuidade do estudo em formato on-line. Tais situações demonstram o caráter discriminatório intrínseco ao capitalismo.

As contradições do capitalismo, que na área educacional já são corriqueiramente ostensivas, foram escancaradas com o fechamento das escolas, quando o ambiente colegial deixou de operar na materialidade dos prédios escolares e penetrou no campo virtual. A escola supre carências além das diretamente relacionadas com a aprendizagem, fornecendo alimentação, espaço para validação social, e, sobretudo, a atenção afetuosa que as crianças tanto necessitam.

Corroborando as reflexões da autora, lembramos a objeção do Governo Federal à implementação de medidas que amenizassem as consequências da suspensão das aulas presenciais. O presidente Jair Bolsonaro vetou o projeto do Congresso Federal que previa ajuda de R\$ 3,5 bilhões da União para estados e municípios garantirem acesso à internet aos alunos e professores da rede pública de ensino; posteriormente, quando o projeto foi aprovado à sua

revelia, ele editou medida provisória suprimindo prazo para que a transferência fosse realizada. O Programa Internet Brasil, que em tese garantiria acesso gratuito à internet de banda larga móvel aos alunos da educação básica brasileira através de chip, pacote de dados ou dispositivo de acesso, foi lançado tardiamente, em maio de 2022, mas não foi implementado com efetividade. A continuidade da oferta de qualquer tipo de formação fora do espaço físico só ocorreu porque a comunidade escolar se mobilizou - embora as Secretarias de Educação tenham determinado que as aulas retornassem em sistema online, não disponibilizaram os meios necessários aos docentes, que tiveram de improvisar,

Outro aspecto que a autora levantou foi que as entrevistadas diziam-se cansadas, estressadas, desanimadas e preocupadas com a situação da pandemia. Tais fatores refletiam-se nas crianças em somatório a outros problemas decorrentes do isolamento social, tais como a limitação de espaços físicos e a falta de convívio social, entendidos como as principais causas dos problemas emocionais das crianças.

- BARROS, Talita Vitória Santoro. **Os experitempos das crianças, professoras e responsáveis**: experiências em tempos de ensino remoto na pandemia da covid 19. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16590>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Barros trata da suspensão das aulas presenciais, da prática do ensino remoto e de suas implicações na rotina das famílias das crianças que frequentam o Ensino Fundamental I.

A autora faz uma breve exposição de um momento de sua vida, que a marcou profundamente, relatando brevemente a perda de um amigo, um professor que morreu baleado próximo da escola quando ia dar aula. Em sua homenagem, registra algumas mensagens de dor, de esperança e de força para que nos (re)inventemos e nos (re)criemos com as nossas crianças. Em suas palavras de pesquisadora amorosa, “Seguimos escrevendo com o coração”. E exorta: “Tudo o que fizerem, façam de todo o coração” (Colossenses 3: 23).

Todas as experiências que foram escritas, compartilhadas ou ditas, nós as descrevemos dentro de um conceito que denominamos de experitempos (Leite, 2013), como uma junção de palavras entre experiência e tempo, uma vez que, consideramos que as vivências da pandemia do COVID-19 são exclusivas deste contexto (Barros, 2022, p. 9).

Barros busca, através de sua pesquisa, compreender as experiências de crianças, pais e professores no período do ensino remoto adotado para permitir a continuidade das aulas durante

o isolamento social. A autora faz um breve histórico sobre o desenvolvimento de vacinas para outras doenças como varíola e meningite, abordando o surto epidêmico de viroses relacionado ao *Aedes aegypti*, frisando que a desigualdade social e a fragilidade do sistema público de saúde, agravado pelos cortes orçamentários em setores essenciais, são os fatores principais da precária condição de saúde da população brasileira, citando, também, o declínio da adesão aos programas de vacinação, tradicionalmente realizados no país. A autora assinala que a Educação está inscrita neste preocupante cenário:

Essa troca de cadeiras para o cargo de ministro da educação e o aumento crescente de cortes de verbas e incentivo no ensino público, acabou por enaltecer a posição do governo “antipesquisa”, especialmente, neste cenário pandêmico que requeria um investimento nos laboratórios e centros de pesquisas para investigação minuciosa sobre o vírus COVID-19 e a produção de vacinas eficazes. E mais, com a falta de efetividade no cargo, este também contribuiu para a tardia organização do ensino remoto para a educação básica e as procedências de atendimento dos direitos básicos, como a alimentação, das crianças em situações de vulnerabilidade. Isso tudo é um projeto que já era previsto e esperado (Barros, 2020, p. 49).

O período já era crítico e poderia agravar por causa das decisões equivocadas que desencadeavam a troca de ministros na área da educação. Isso fez com que o ensino público fosse o mais atingido por causa do corte da verba, uma ação que atingiu o setor da pesquisa e da conectividade. Tal medida desconsiderou a população em situação de vulnerabilidade que. Inclusive, depende da escola para a nutrição das crianças.

Sua pesquisa trouxe os experitempos vividos e relatados pelas crianças, nos quais a autora verificou que o ensino remoto, para elas, no início parecia novidade, algo legal, mas com o passar do tempo se tornou cansativo. Outro fato observado foi o da preocupação que algumas apresentaram em relação às crianças que não tinham condições de estudarem de maneira online. Diante desta observação Barros (2022, p. 168) constatou que: “As crianças estão o tempo todo interpretando o mundo, as realidades distintas e construindo sentidos e significados para o seu universo”.

- **NASCIMENTO, Marcio Moreira. Análise dos reflexos da pandemia Covid-19 para o ensino no ano de 2020 no município de Dois Irmãos do Buriti/MS: as atribuições da geografia da saúde no contexto de geografia escolar.** Dissertação. 2021. (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3996/1/Disseta%20Corrigida%20Final_Colegiado%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

Essa dissertação apresenta algumas reflexões sobre os impactos da pandemia durante o ensino remoto, considerando as desigualdades socioespaciais que foram evidenciadas durante

o período. Além disso o autor traz em sua pesquisa a Geografia da Saúde.

O autor assinala a correlação entre preservação ambiental e saúde, refletindo a partir do levantamento histórico de epidemias e pandemias que acometeram a humanidade. Sua pesquisa, desenvolvida no município de Dois Irmãos do Buriti, em MS, salienta a contribuição da Geografia da Saúde - no contexto da disciplina Geografia - para o desenvolvimento da compreensão dos alunos acerca do local que habitam, possibilitando-lhes o enfrentamento das vicissitudes.

Do ponto de vista conceitual, a Geografia da Saúde procura reunir conceitos geográficos para analisar a distribuição de agravos à saúde por meio de dados estatísticos, rastreamento e mapeamento, para incorporar informações no processo de conhecimento e tomada de decisão, tornando possível aprimorar técnicas para promoção e manutenção da saúde. Dessa forma, ao analisar a literatura, observou-se que vários autores compreendem que a Geografia não pode ser pensada somente a partir do estudo do espaço que caracteriza a superfície terrestre como objeto de estudo e diferenciação regional da Terra (Nascimento, 2021, p. 9).

Segundo o autor, a saúde e o espaço não podem ser estudados de maneira isolada. As consequências da poluição da atmosfera em enfermidades pulmonares, as enchentes e inundações resultantes das alterações climáticas, revelam a intrínseca relação da Geografia com a saúde das pessoas, o impacto do ambiente na vida de todos. A medida adotada durante a Covid-19, o distanciamento social, sublinhou as diferenças socioespaciais ocasionadas pela desigualdade social, sendo impraticável para o grande contingente relegado à pobreza e à extrema pobreza; as dimensões estudadas pela Geografia da Saúde abrangem a qualidade de vida e as implicações da utilização do espaço e da exploração dos recursos naturais.

Em se tratando de outras dimensões, o autor ressalta a política, destacando as posições equivocadas dos presidentes Donald Trump, dos Estados Unidos, e Jair Bolsonaro, do Brasil, que ao minimizar a letalidade da covid-19 dificultou o enfrentamento em um período crítico da pandemia onde a medida necessária era o isolamento social.

A falta de comprometimento do Governo Federal com o enfrentamento da situação em geral e especificamente com a manutenção do ensino através do acesso on-line, dificultou a unificação de esforços numa conjuntura onde ninguém estava preparado para enfrentar os diversos problemas relacionados à acessibilidade, ao espaço e à situação financeira.

Nesse contexto, ficam evidentes déficits sociais que podem resultar no baixo desempenho e rendimento dos alunos menos favorecidos, além de exclusão e agravamento do ensino da escola pública, ampliando as diferenças intelectuais entre os estudantes (Nascimento, 2021, p. 18).

Um grande contingente de alunos depende exclusivamente da escola pública para estudar. Muitos não tinham os recursos necessários para o acesso on-line, de forma que a

abrangência do ensino remoto emergencial foi desigual, não alcançando a todos. Se no espaço escolar físico o aprendizado de determinado grupo já é prejudicado pelas condições de precariedade social, a situação durante o afastamento social foi exacerbada.

Nascimento apresenta um breve histórico da Geografia, relatando que ela é reconhecida como uma das áreas de conhecimento mais antigas do mundo, visando interpretar os espaços e analisar soluções, mas ainda é trabalhada de modo isolado. No Brasil, o seu ensino tem se voltado para o conhecimento dos aspectos naturais e para o desenvolvimento do sentimento de patriotismo nos estudantes.

Segundo os geógrafos humanistas, não poderia haver separação entre Geografia Física e Geografia Humana. A Geografia deveria tratar da relação recíproca entre o homem e o meio ambiente pois é por meio dessa inter-relação que ocorre a compreensão e a modificação do mundo. Através dela é possível fazer uma análise crítica do espaço, de como o território é produzido historicamente - assim, esta ciência passaria a ser entendida como Geografia Crítica. As análises das condições existenciais das pessoas no que diz respeito aos problemas que enfrentam para sobreviver, como, por exemplo, o deslocamento dos refugiados, os sem teto, as pessoas em situação de pobreza, seriam feitas a partir do contexto onde estão inseridas.

O estudo dos recursos encontrados no espaço físico relacionado à observação das condições nas quais as pessoas vivem fornecem informações que podem auxiliar os médicos a identificar como tratar determinadas doenças, servindo como exemplo da importância de unificar saberes. Nascimento considerou este aspecto ao escolher o município de Dois Irmãos do Buriti/, do qual acentuou os seguintes aspectos:

Outro fator a considerar é que 17,9% da população de Dois Irmãos do Buriti/MS é indígena (IBGE, 2012), e segundo o Ministério da Saúde essa população necessita de maiores cuidados, pois possui um número expressivo de diabéticos e os primeiros cuidados com a saúde são deficientes. Por este motivo, o município resolveu planejar ações para melhor atender as aldeias, realizando uma ação conjunta com o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). O resultado do trabalho identificou por meio da testagem 1.264 atendimentos com 429 casos positivos; 33% da população das terras indígenas de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia foram contaminados (Nascimento, 2021, p. 38).

Além das informações obtidas através dos profissionais do âmbito da medicina, observamos a relevância da Geografia da Saúde. O pesquisador utilizou recursos tecnológicos para realizar a sua investigação e identificou elementos por ele analisados que poderiam comprometer o aprendizado durante o afastamento social, apontando:

A participação da família é de extrema importância para o processo, o que leva a considerar-se outro problema a taxa de analfabetismo do município é 12,7% (IBGE,2010), o que acaba agravando a situação de ensino nesse formato, pois os pais e responsáveis nem sempre conseguem auxiliar seu filho; logo, temos os ingredientes

para a baixa participação da família e rendimento escolar insuficiente (Nascimento, 2021, p. 44).

Conhecendo a realidade local, é possível compreender os desafios que estudantes e professores enfrentaram para a continuidade do estudo realizado de maneira remota com o uso do WhatsApp, Como nem todos os discentes tinham acesso ao aplicativo, foram elaboradas apostilas, mas o analfabetismo dos responsáveis iria comprometer o aprendizado do alunato - sem poder ir à escola, sem acesso às aulas remotas e sem poder contar com a intermediação de um adulto para utilizar apostilas, um grupo ficou sem condições de estudar, distanciando durante o período do isolamento social.

Quanto aos docentes, estes se sentiram sobrecarregados pois o aprendizado dos alunos dependia de seus esforços para ensinar através de aulas remotas, utilizando instrumentos para cujo uso não se sabiam habilitados. Todo esse empenho causou agravos na saúde deles.

[...] os principais sintomas notados pelos docentes durante a pandemia foram: ansiedade (42,5%), dificuldades para se concentrar (11,3%), perda ou excesso de apetite (6,3%), sensação de vazio e isolamento (12,4%), distúrbios do sono (8,8%), irritação (7,5%), arritmia (3,7%), perda da sua capacidade de sentir prazer (1,2%) e todos os sintomas (6,3%). Com isso, a escola e a Secretaria de Educação deveriam oferecer um apoio seja para o grupo ou individualmente para que os professores que apresentam sintomas fossem estimulados a procurar um apoio especializado (Nascimento, 2021, p. 50).

O período do ensino remoto emergencial escancarou as carências da educação pública, ficando os professores responsáveis por atender as demandas que emergiam, sobrecarregados de encargos, percebendo que apesar de seus esforços alunos ficavam pelo caminho, confrontados com a realidade do analfabetismo ainda presente. Embora tenham desempenhado com bravura um destacado papel em prol da continuidade da aprendizagem, os docentes tiveram a própria saúde prejudicada, como documentou o autor.

A pesquisa mostrou como a Geografia da Saúde pode auxiliar no monitoramento de doenças que acometem a humanidade, como pode auxiliar os médicos a definir as ações necessárias para tratá-las, e, além disso, expôs a precariedade do ensino público decorrente da falta da alocação de recursos.

- CAMPOS, Ana Paula Soares de. **Elaboração e validação de um programa de estratégias para estimulação de funções executivas e metacognição (PROEFEM) para crianças de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental I: reflexões a partir da pandemia da Covid-19.** Tese. 2021. (Pós-graduação em Distúrbios de Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/e15ed882-2e54-4f31-8673-109b7de3f312>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Campos disserta sobre o desenvolvimento e a validação do conteúdo de um programa de estratégias para a estimulação das funções executivas e metacognitivas (PROEFEM), uma vez que pesquisas apontam em direção da importância do desenvolvimento de habilidades sociais, além da promoção do aprendizado.

Em seu trabalho, Campos apresenta o programa descrito acima, a ser aplicado no retorno das aulas presenciais. O grupo foi selecionado durante o isolamento social, sendo que o desempenho das crianças foi aferido através de estudo; por meio da percepção dos responsáveis, foi detectada uma piora em relação às Funções Executivas que estão associadas à saúde mental. Seu objetivo consiste em:

[...] permitir que os professores do Ensino Fundamental I possam compreender e utilizar-se das estratégias para a estimulação das habilidades cognitivas (controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, autorregulação, heterorregulação e metacognição), e garantir que as atividades sejam dirigidas e fundamentadas, para que haja intencionalidade na sua prática, garantindo um melhor desempenho dos seus alunos, e com isso possibilitar um desenvolvimento mais completo e amplo de suas ações e decisões. Por isso, é imprescindível que o professor compreenda com profundidade estes construtos como garantia de um trabalho direcionado e fundamentado nas estratégias do material proposto (Campos, 2021, p. 25-26).

Devido à experiência prévia como professora da educação infantil e ensino fundamental, Campos tinha o intuito de melhorar o desempenho das crianças, fornecendo instrumentos que possibilitassem aos professores lhes auxiliarem na evolução da autonomia. Seu trabalho apoia-se na Neuropsicologia Escolar, integrada ao Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, de abordagem interdisciplinar. Após a interrupção causada pela pandemia, em 2020, sofreu reestruturação para o retorno das aulas presenciais.

As funções executivas são mobilizadas em diversas ações necessárias para as resoluções de problemas do cotidiano, incluídas as funções da memória, em específico a memória de trabalho ou operacional, que se relaciona ao raciocínio. Tanto os estímulos internos como os externos contribuem para a execução das atividades associadas ao pensamento.

Durante o Ensino Fundamental, o contato com as estratégias metacognitivas orientadas pelo professor, vai permitindo o aprimoramento das ações necessárias para o aprendizado. Com a chegada da adolescência é esperado que os alunos consigam através de recursos próprios, o controle de tempo, planejamento e organização, para dar conta das demandas que estarão sujeitos, mas se este aluno não tiver a oportunidade de desenvolver seus processos metacognitivos, não conseguirá atingir o seu melhor desempenho (Miller, 1993 *apud* Campos, 2021, p. 36).

É durante o Ensino Fundamental que ocorre a passagem da heteronomia para a autonomia, quando os recursos para a continuidade do aprendizado são adquiridos e ocorre o aprimoramento dos talentos individuais necessários, transição que se evidencia na maneira de agir para aprender. Nesta fase do ensino, a atuação do professor para o pleno desenvolvimento das estratégias metacognitivas - essenciais para que os alunos avancem - é crucial. O espaço escolar é o ambiente adequado para a eclosão destas habilidades, não sendo surpresa, portanto, que alguns responsáveis tenham observado o baixo desempenho das crianças durante o período do ensino remoto.

No âmbito escolar, as crianças passam por inúmeras situações em que é necessário tomar suas próprias decisões, discernindo o que é adequado e pertinente a cada momento. Para que isso aconteça de forma efetiva, é necessário que suas funções cognitivas e metacognitivas sejam estimuladas para uma melhor resposta às decisões diárias. É comum as crianças terem que resolver problemas advindos de atividades propostas pelos professores, ou até mesmo em situações corriqueiras em sala de aula, conseguir fazer escolhas e tomar decisões para iniciar ou concluir um desafio que foi proposto, aprender a ouvir e controlar os estímulos distratores para focar sua atenção no que está sendo exposto etc. Enfim, inúmeras são as funções que as crianças precisarão executar em sala de aula, e para conseguir com eficiência, precisarão ser estimuladas para que as suas habilidades cognitivas as auxiliem nestas ações (Cardoso *et al*, 2016 *apud* Campos, 2021, p. 42).

Sublinha-se a importância do ambiente escolar, por ser um local de compartilhamento onde situações de aprendizagens são promovidas e mediadas por professores, disponibilizando oportunidades diversas para reflexão e para o enfrentamento de diversas circunstâncias que irão auxiliar no convívio social. Por quase dois anos, durante o ensino remoto, as crianças foram privadas do convívio com seus pares, boa parte nem mesmo conseguiu participar das aulas online por não ter acesso à internet e outras lacunas que a escola preenche além das questões relativas à aprendizagem e à socialização, como necessidades relacionadas à alimentação e à afetividade, deixaram de ser contempladas.

A principal proposta apresentada no trabalho é promover uma maior interação entre os conteúdos apresentados, fomentando o diálogo. A autora apresenta em sua pesquisa o material de Meltzer (2010), no qual são feitas indagações importantes:

1) O que são FE, e como os processos selecionados das FE afetam o desempenho acadêmico? 2) Por que os processos das FE são tão importantes? 3) Como os professores podem começar a abordar a necessidade dos alunos com dificuldade nas FE? 4) Como as estratégias principais podem ser ensinadas em todas as atividades, disciplinas e provas? Estas perguntas precisam ser compreendidas primeiramente pelos professores e depois dirigidas para os seus alunos, como forma de reavaliação do seu processo de aprendizagem. As perguntas estão dirigidas nas palavras por que, o que e como, assim possibilitando o seu processo individual de rever estratégias e conseguir caminhar para o seu crescimento e desenvolvimento das FE, autorregulação e metacognição (Meltzer, 2010 *apud* Campos, 2021, p. 47).

Os professores são orientados através dessas perguntas referentes às Funções

Executivas, responsáveis pelas ações que viabilizam o aprendizado, seja este coletivo ou individual. Para aprimorá-las, foram utilizados alguns instrumentos, como o teste de Hayling Infantil adaptado, que consiste em apresentar frases onde falta a última palavra, o que promove a elaboração de estratégias que favorecem a leitura. Tais recursos incrementam o desenvolvimento das habilidades mencionadas na Base Nacional Comum Curricular como fundamentais para a instauração da aprendizagem. A empatia e a cooperação, por exemplo, são importantes para o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à convivência e à aquisição de conhecimento.

A autora também explanou os impactos da pandemia no aprendizado das crianças, mencionando a desigualdade social e a consequente impossibilidade de acionar a internet como fatores que comprometeram os avanços dos alunos durante o período do ensino remoto. Sua pesquisa foi desenvolvida na região norte de São Paulo e contou com a participação de 134 alunos que estudam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, portanto em processo de desenvolvimento da autonomia, e de seis professoras. Alguns testes nos quais foram analisadas e desenvolvidas a leitura e a matemática foram aplicados nas crianças, concluindo-se que os resultados obtidos foram satisfatórios no que diz respeito à superação das dificuldades de aprendizagem.

- NEGRÃO, Manoel Maria Silva. **Aulas on-line no 1º ano do ensino fundamental mediadas pelo WhatsApp: possibilidades e limites.** 2022. Dissertação. (Mestrado em Ensino) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2022. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/d61fd125-caf5-4363-8d19-2ef1de4716d9/full>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Essa dissertação visa o estudo acerca das práticas remotas utilizadas por docentes durante as aulas on-line mediadas por tecnologias.

O trabalho, que pôs em perspectiva o uso dos recursos do aplicativo WhatsApp para a continuação do ensino de forma remota, foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de Santana, município do estado do Amapá, durante o período de isolamento social desencadeado para a contenção do vírus que ocasionou a pandemia, contando com a participação de uma professora e sete alunos.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) tornou-se uma realidade para a qual ninguém estava preparado, obrigando que as práticas pedagógicas fossem repensadas e adaptadas à situação inesperada.

Entende-se por ensino remoto emergencial (ERE) a possibilidade de continuidade das atividades pedagógicas não presenciais com a finalidade de dirimir os danos causados pela suspensão das aulas no espaço físico escolar, a partir de situações como pandemias ou outras catástrofes (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020). O ensino remoto emergencial propõe a utilização das tecnologias em circunstâncias específicas, em que só se praticava atividades presenciais. Conforme Hodges *et al* (2020) o ensino remoto emergencial, constitui-se de uma modificação do ensino presencial em resposta à situação de crise, com as devidas alterações curriculares e práticas pedagógicas para o ensino remoto, tal como estabelecer um currículo prioritário para atender às demandas do aluno neste modelo, possibilitando que as aulas previamente planejadas para o formato presencial aconteçam no formato remoto. É uma providência emergencial e pontual, para possibilitar que não ocorra descontinuidade no vínculo pedagógico, evitando ocasionar maiores transtornos à vida escolar do estudante (Negrão, 2022, p. 15).

A continuidade do ensino de forma on-line evidenciaria diversos problemas ocasionados pela desigualdade social, dentre eles o autor enumerou a acessibilidade digital e o analfabetismo. Surgiram situações onde a importância da relação docente/alunos foi ressaltada, demonstrando como o aprendizado na faixa etária do primeiro ano escolar requer atenção especial, considerando-se que o processo de alfabetização então iniciado é a base para os aprendizados posteriores. Entretanto, não foi possível dar solução de continuidade e evitar o afastamento dos alunos pois muitas famílias não dispunham dos recursos materiais necessários e o Estado não realizara investimentos que lhe permitisse suprir a carência de artefatos digitais, cabendo aos sobrecarregados professores elaborar meios alternativos para prosseguir com o ensino das crianças.

O autor assinala em sua pesquisa que o avanço tecnológico na sociedade brasileira se dá de forma desigual, que embora usufruído por um número crescente de pessoas é ainda inacessível a outras, o que torna ainda mais urgente que se invista no preparo das novas gerações para um mundo em que a realidade digital fica cada vez mais presente. A escola tem papel fundamental para que a inserção ocorra, nesse sentido é necessário pensar na:

[...] ação pedagógica mediada pelas tecnologias digitais, sem torná-la meramente mecânica e acrítica, revisitamos Freire: “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação” (Freire, 2019, p. 113). Para todo avanço tecnológico, que tem sua relevância para sociedade e com possibilidades de sua empregabilidade na educação, deve ser analisado, discutido e planejado sobre os desafios de não transformar o professor em reproduzidor de tecnologias, com o propósito em se ajustar à modernidade, sem oportunizar os estudantes ao conhecimento (Negrão, 2022, p. 33).

A preocupação em relação ao uso das tecnologias dentro do ambiente escolar já existia. Para preparar as crianças, é fundamental habilitar os professores a fim de que possam atuar na construção dos conhecimentos e qualificá-las para o uso consciente dos recursos digitais em prol da existência.

Ao analisar durante dois meses a atividade que a professora e as crianças realizavam através do WhatsApp, o pesquisador verificou a imprescindibilidade de implementar a equidade de acessos, constatando que a desigualdade social acarretou baixa ou nula participação do alunato, como também assinala Sales (2021), Barros (2020) e Nascimento (2020), preocupados em definir uma forma de atuar que amenizasse os mencionados problemas relativos à frequência. Outra dificuldade enfrentada foi o analfabetismo parental ainda presente na sociedade brasileira, conforme Nascimento (2020) e Negrão (2022) testemunharam, condição que impossibilitou que diversas famílias auxiliassem as crianças na realização das atividades, prejudicando a aprendizagem.

A escola que se expande, que seja justa, democrática e para todos. A escola contemporânea ensina o uso de tecnologias digitais móveis (celular, tablets) e aplicativos que favoreçam uma educação tecnológica aliada para a busca da educação de qualidade, integrando o ofício do professor e seu lugar de ser especial e necessário. São reflexões que nos levam a reposicionarmos nossas concepções, valores e compreensões para a escola que desejamos. Olhando como professor, precisamos rever muitas ideias nas escolas, para que a finalidade da instituição escolar - formar a geração presente e futura, de forma sólida e comprometida com a humanidade – aconteça sem grandes percalços (Negrão, 2022, p. 139-140).

O período do isolamento social desencadeou reflexões referentes à situação das escolas públicas, patenteando a urgente necessidade de realizar investimentos maciços em recursos tecnológicos. A quarentena estrondeou a situação de penúria em que se encontra a escola pública e trouxe a público o quanto de dedicação é exigido dos professores que, naquela situação, buscaram meios para dar continuidade ao ensino, empenhando-se em manter o aprendizado e sustentar o vínculo com o alunato, malgrado as perdas ocorridas durante o percurso. É premente que se institua uma educação de qualidade pois é através da escola que podemos preparar as crianças para a vida e construir cidadãos comprometidos com o bem da coletividade.

- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou Privilégio? Desigualdades digitais, Pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 34 (73), maio-ago., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

A autora traz à discussão a realidade do ensino público e a escassez de recursos tecnológicos decorrente da falta de investimentos que a ocorrência da pandemia da covid-19 evidenciou, o que, somado à pobreza das famílias, dispersou muitos alunos, prejudicando a continuidade das atividades educacionais no período do isolamento social, medida indispensável para conter o contágio avassalador do vírus que dizimava vidas.

As escolas foram fechadas de maneira abrupta, e o ensino precisou ser adaptado ao uso

da internet através de recursos digitais. Mas este novo modo de ensinar e aprender não abrangeria a todos, como revela Macedo. A desigualdade social, agravada pela ausência de estratégias de enfrentamento orquestradas pelo Governo Federal, a indefinição de políticas educacionais, ocasionaram que no primeiro semestre de 2020 já fossem mais de oito milhões o número de crianças entre 6 e 14 anos afastadas da escola por não conseguirem realizar qualquer atividade por falta dos recursos necessários para participar das aulas on-line, malgrado os esforços empreendidos pelo corpo docente. Enquanto no setor privado cerca de 4% das crianças ficaram distanciadas, no setor público o absentismo chegou a 30%, atingindo as crianças mais pobres.

O isolamento social aumentou a lacuna entre escolas públicas e privadas, como revela Macedo (2021). As provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram realizadas sem que os jovens oriundos de escolas públicas tivessem chances reais de conseguir bons resultados, sendo o Exame a porta de entrada para o Sistema de Seleção Unificada, o Sisu, vestibular aceito pela maioria das universidades federais do país onde os estudantes verificam vagas e se candidatam ao curso desejado em qualquer instituição pública participante. Algumas poucas iniciativas tomadas por parte de governos estaduais foram insuficientes, diante da dimensão da pobreza de parte dos alunos, situação desconsiderada no âmbito das políticas públicas federais, que não garantiram a conectividade dos alunos, desrespeitando o direito de estudar.

Macedo narra, como exemplo de iniciativas que poderiam ter sido generalizadas, a atuação da USP, que mobilizou recursos e fez um levantamento entre os alunos matriculados em sua Escola de Aplicação, fornecendo um kit de internet móvel àqueles que tinham problemas de acessibilidade por falta de equipamentos, o que lhes permitiu prosseguir com as aulas on-line. A iniciativa decorreu do empenho de professores e famílias. A nível federal, a indiferença se fez notar.

- ROMANZINI, Andréia Vendana *et al.* Repercussões da pandemia da covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, 46, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/kmWd9D7RhQGbzDLZzGMwWHD/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

Nesse artigo as autoras mostram os efeitos da pandemia na vida das crianças, destacando os problemas emocionais desencadeados pelo confinamento, conforme fatos relatados pelos responsáveis.

O estudo foi realizado no município do Vale do Cai, no RS, e visava conhecer as questões emocionais e comportamentais das crianças durante o período da pandemia. O grupo

selecionado tinha idade entre 6 a 10 anos, integrando um público que merece atenção por causa da vulnerabilidade; buscava-se identificar suas necessidades emocionais e psicológicas. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram selecionadas duas escolas da rede privada, e ele foi organizado em duas categorias: percepção dos pais referentes às necessidades emocionais das crianças e aspectos que promovem a saúde mental.

Segundo os pais, durante o período do isolamento social as crianças apresentaram ansiedade por conta do confinamento. Verificou-se também comportamentos de tristeza, agressividade e medo. Para amenizar a situação, os responsáveis recorreram a brincadeiras e a passeios ao ar livre, em áreas verdes acessíveis às famílias, o que surtiu efeitos positivos, percebidos pela reação das crianças. Impactos psicológicos também foram verificados nas crianças chinesas:

[...] que o confinamento de 220 milhões de crianças e adolescentes chineses em casa, incluindo 180 milhões de estudantes de escolas primárias e secundárias e 47 milhões da pré-escola, provocou impactos psicológicos importantes, por estarem sujeitos a estressores, como duração prolongada, frustração e tédio, medo de infecção, lacunas de contato pessoal com colegas, amigos e professores, informações inadequadas, falta de espaço pessoal em casa e perda financeira familiar (Romazini, 2022, p. 149).

Os estudos realizados no Brasil e na China apontam que crianças e jovens foram impactados com o confinamento e isso acarretou-lhes agravos à saúde mental, além de comprometer a convivência com o semelhante que ocorre dentro do ambiente escolar. Isso reforça que a instituição de ensino contribui com a saúde mental, viabiliza a socialização, incentiva a cooperação, o que favorece a convivência e o aprendizado. Como também supre a alimentação para aqueles que tiveram perdas financeiras ou se encontram em situação de privação. As escolas estão preenchendo lacunas que fazem parte do aprendizado dos alunos, o isolamento social evidenciou a importância desse espaço para a vida de crianças e jovens, uma vez que ele possibilita o convívio entre os pares e isso beneficia a saúde mental.

Os participantes informaram que o período lhes causou sentimento de privação da liberdade, medo, preocupação, solidão, frustração, tédio, impotência, desamparo, confusão, que viveram conflitos familiares, que compreenderam o quão é desgastante ensinar e aprender. Entretanto constatam que as crianças adquiriram responsabilidade e passaram a valorizar a escola, o contato físico e a solidariedade (Romanzini *et al*, 2022).

Os entrevistados possuíam boas condições sociais e suas residências ofereciam espaço físico com áreas externas e animais; havia famílias que possuíam sítios para passar o final de semana e algumas crianças tinham acompanhamento psicológico. Por meio da análise das entrevistas, constatou-se que o maior impacto do distanciamento social observado pelos pais

foi no aprendizado dos filhos, em especial para aqueles que se encontravam no início do processo de alfabetização. Outras consequências por eles observadas foram ansiedade, irritabilidade, tristeza e medos diversos. Também relataram sintomas físicos como dores de cabeça e de barriga. Conforme relatado, os impactos do isolamento social foram amenizados pelos entrevistados por passeios ao ar livre ou em áreas verdes.

1.5 ENTRELAÇANDO SABERES

Mesmo diante do inesperado, estados e municípios buscaram meios para que o aprendizado não fosse interrompido, elaborando materiais impressos e plataformas digitais. Vale destacar a dedicação dos professores que, diante do isolamento social, se depararam com os desafios decorrentes da desigualdade social e do veto, já citado, do presidente Jair Bolsonaro às propostas visando a inclusão digital.

Desprovidos de recursos, os alunos de baixa renda não conseguiram acessar as aulas online e mesmo quando material impresso foi disponibilizado, a ausência do acompanhamento constante do docente se fez sentir. Tal situação foi verificada por Macedo (2021) que constatou que no primeiro semestre de 2020 mais de oito milhões de crianças entre 6 a 14 ficaram sem estudar por não terem os meios necessários para o ensino oferecido de maneira remota. A situação de falta de acessibilidade, também foi verificada pelos seguintes pesquisadores em suas respectivas localidades: Sales (2021) no Rio de Janeiro; Barros (2022) em Limeira, localizada no interior de São Paulo; Nascimento (2020) em Dois Irmãos do Buriti/MS; Negrão (2022) em Santana/Amapá/BR; e Campos (2021) em São Paulo.

A maneira encontrada para a continuidade do ensino e da aprendizagem fez com que gestores, professores, alunos e familiares se empenhassem e reorganizassem suas rotinas, pois a escola e o trabalho penetraram na residência e ocuparam o espaço familiar, local até então considerado pela maioria como ambiente de descanso, e que passou a ter outras funções. O estudo de Romanzini *et al* (2022), ao analisar essa mudança, revela alterações no comportamento de crianças e jovens. Na China, verificou-se que a dependência aos pais foi exacerbada, além da ocorrência de desatenção, preocupações, problemas de sono, falta de apetite, pesadelos, desconfortos, agitação, ansiedade e depressão. Em Portugal, observou-se tristeza, aborrecimentos, que os jovens ficaram chateados, zangados e com saudades, e que os pais, diante do que era manifestado por seus filhos, buscavam amenizar o sofrimento e procuravam compreender o momento que estavam vivendo, interagindo com o intuito de despertar a esperança nas crianças e jovens acerca do futuro. No Brasil, relata-se os mesmos sintomas e menciona-se, também, dores de cabeça e de barriga, agressividade e irritabilidade.

Por este caminho, Barros (2022) mencionou que a nova realidade instaurada pelo isolamento social contribuiu para o desgaste físico e emocional de pais, docentes e crianças que tiveram as suas rotinas modificadas pela medida protetiva. Na maioria das vezes, foram as mulheres as mais atingidas, exercendo durante quase dois anos acúmulo de funções: ao trabalho e aos afazeres domésticos foi adicionada a função de auxiliar as crianças durante as aulas remotas. A autora ainda menciona o veto realizado pelo presidente Jair Bolsonaro à Lei 3.477, que destinava recursos para o suporte tecnológico aos estudantes de baixa renda, prejudicando o alunato do ensino básico público.

Além do problema de conectividade, Nascimento (2021) identificou no analfabetismo dos pais outra condição que comprometia o aprendizado dos estudantes. Na cidade de Dois Irmãos do Buriti, em MS, 12,9% da população de um total de 10363, era iletrada, o que acarretou a baixa participação dos alunos da localidade no ensino remoto. Sua análise constatou, ainda, que 17,9% da população do município é indígena, e no grupo verifica-se um expressivo número de diabéticos sem cuidados adequados.

Ficou evidenciado que a falta de investimento no ensino público, a precária escolaridade dos pais e os problemas emocionais decorrentes da pandemia causaram agravos ao aprendizado e à saúde do alunato das escolas públicas. Perante tal realidade, professores de diversas localidades se reinventaram tentando amenizar a situação daqueles que mais precisavam de atenção; resistiram e continuaram ensinando aos seus alunos a partir do próprio lar.

Diante de tudo que aqui foi exposto, a pesquisa que empreendemos visa - além de sublinhar a necessidade de destinar recursos significativos às escolas públicas - mostrar a importância da relação professor-aluno para o aprendizado. Mesmo distante de seus alunos, o educador buscou meios para mantê-la, empreendendo esforços na busca de conhecimentos adicionais que lhe permitissem a compreensão da conjuntura e a percepção dos seus impactos na vida das pessoas. Uma vez que o período do isolamento social durou quase dois anos, esta pesquisa acatou as alterações que foram se fazendo necessárias para a compreensão das demandas que foram surgindo, buscando-se contemplar os desafios que os professores enfrentariam no retorno às aulas presenciais.

Pautamo-nos, sobretudo, em autores renomados como Morin (2021), Harari (2018 e 2020), Santos (2020), Antunes (2022) e Zizek (2020), que se debruçaram sobre esta questão, considerando as implicações da pandemia em um contexto internacional capitalista eivado por desigualdades sociais que foram aprofundadas pelo isolamento, preocupados com o leque de problemas que comprometem objetivamente a existência das populações mais vulneráveis.

1.6 A BUSCA POR CONHECIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA

A busca por compreender o que vivenciamos e enfrentamos durante a pandemia fez com que os autores Morin (2005 e 2021), Harari (2018 e 2020), Santos (2020), Antunes (2022) e Zizek (2020) analisassem a realidade mundial e refletissem sobre os impactos do coronavírus na humanidade. Há uma convergência na percepção desses autores de que vivemos em um contexto de desigualdade social e que diversos setores - sanitário, humanitário, político, ecológico, climático - estão em crise. Este panorama é resultado do estilo de vida capitalista cuja desumanidade é perceptível pela maneira como nos relacionamos uns com os outros e com o planeta. O cenário mundial estampa essas relações, induzindo-nos ao desalento, mas Paulo Freire nos deixou um legado que nos incita a reflexões que nos auxiliam a ler o mundo com a lupa da esperança. Precisamos:

[...] reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se me reiterar, é problemático e não inexorável (Freire, 2011, p. 15).

Compreender a história como tempo de possibilidades e não de determinismos sintetiza a esperança que movia Paulo Freire e o levava a acreditar na transformação da realidade, e seu exemplo nos conduz a pensar em soluções para o cenário pós-pandemia. Sentimento que Morin (2021) ainda nutre, embora sublinhe que esse minúsculo vírus apenas evidenciou como vivíamos em um mundo mutilado pela insana perseguição no lucro, indiferente aos problemas lancinantes, o que gerou as crises mencionadas. Vivemos o resultado desta visão unilateral. Segundo Morin:

Essa crise instaurada pela pandemia surpreendeu-me muito, mas não surpreendeu minha maneira de pensar; ao contrário, a confirmou. Pois, afinal, sou cria de todas as crises que meus 99 anos viveram. O leitor agora pode entender que, para mim, é normal esperar o inesperado, prever que o imprevisível aconteça. Entenderá que temo os retrocessos, que me preocupo com as explosões de barbáries e que detecto a possibilidade de cataclismos históricos. Entenderá também porque não perdi a esperança. Entenderá, portanto, que quero despertar, redespertar as consciências, dedicando minhas últimas energias a este livro (Morin, 2021, p. 19).

O autor revela que embora a crise decorrente da pandemia o tenha surpreendido, era algo que ele compreendia que pudesse acontecer - e teme que o pior esteja por vir: um cataclismo histórico. Então ele se empenha e manifesta a sua vontade de “despertar, redespertar as consciências”, acreditando que ainda há chance para mudarmos de via, identificando-se com o anseio de Freire (2011), que também almejava o desenvolvimento da consciência crítica, concordantes no entendimento de que este pode ser o rumo para as mudanças. Morin, em sua obra *Introdução do pensamento complexo* (2005), apresentava a complexidade como um

caminho nesta direção:

A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos. Ela nos mostra que não devemos nos fechar no “contemporaneísmo”, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. Por mais que saibamos que tudo o que aconteceu de importante na história mundial ou em nossa vida era totalmente inesperado, continuamos a agir como se nada de inesperado devesse acontecer daqui para frente. Sacudir essa preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo (Morin, 2005, p. 82-83).

Assim como Freire (2011), Morin (2005) entende que não podemos nos acomodar ao determinismo e apresenta o pensamento complexo como um exercício para superar a preguiça mental. A complexidade é uma forma de pensamento que não se acomoda à crença de que o que acontece hoje continuará acontecendo sempre, que busca deslindar os fatos para entender a gênese dos acontecimentos, de modo a prevenir que consequências funestas sejam produzidas por ações humanas derivadas da preguiça mental.

Como depreende que os acontecimentos não ocorrem de maneira isolada, o autor reitera a necessidade de despertar e redespertar as consciências, ou seja, de acordar e olhar a realidade com outros olhos - o olhar não acomodado é a ação precípua e fundamental. Ao apresentar o pensamento complexo, Morin revela que “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (2005, p. 13), e esclarece que “este é o propósito do pensamento complexo: É sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (2005, p. 15). O pensamento carente não estabelece as relações entre os acontecimentos - ao isolar cada coisa, torna-se mutilador porque, quando isola tudo em partes, gera e ignora problemas. Tudo isso é o resultado de uma inteligência cega que precisa ser superada. Segundo Morin (2005, p. 12) “A inteligência-cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos de seu ambiente. [...] As realidades-chaves são desintegradas”.

O pensamento complexo de Morin (2005) é orientado por três princípios que ajudam a compreender o “nosso mundo fenomênico”, como já citado pelo autor. O primeiro deles é o dialógico, que mostra que somos produtos e produtores de situações que podem nos acometer; para exemplificar, pode-se usar a própria inteligência cega do ser humano que criou situações desencadeadas por um estilo de vida capitalista, mutiladoras da vida. Há nisso um antagonismo inerente pois, embora resultante do ser humano, vai contra ele mesmo. “A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade” (Morin, 2005, p. 74).

O panorama mencionado é produto da ação humana, o homem produziu o estilo de vida capitalista e, concomitantemente, se tornou produto dele. Para Morin, instaura-se um processo recursivo: “é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que produz” (2005, p. 74). Essa vinculação revela que “A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz” (2005, p. 74).

Prosseguindo em seu estudo acerca das relações, Morin apresenta o terceiro princípio, que consiste na percepção de que “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo” (2005, p. 75). O pensamento complexo nos torna prudentes em relação aos fatos da vida, pois há uma consciência de que tudo está relacionado em nosso mundo fenomênico - isoladas as partes que o integram, elas se esvaziam pois não podem ser concebidas sem o todo. Diante disso, Morin revela que:

Desde a infância, a sociedade, enquanto todo, entra em nós, inicialmente, através das primeiras interdições e das primeiras injunções familiares: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções da escola, da língua, da cultura (Morin, 2005, p. 75).

Vygotsky dizia que é preciso “Reconhecer a ‘total impregnação social’ de nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como um autômato e negar-lhe qualquer importância” (2010, p. 71). Os aprendizados são influenciados pela sociedade, pela família e pela escola sendo a última um caminho para despertar as mentalidades. Ainda por este raciocínio, próximo à ideia hologramática, Harari aponta para a relação entre o mundo global e a vida pessoal de cada um:

Embora a perspectiva deste livro seja global, não negligencio o nível pessoal. Ao contrário, quero enfatizar as conexões entre as grandes revoluções de nossa era e a vida interior dos indivíduos. [...]

Um mundo global exerce uma pressão sem precedentes sobre a conduta e a moralidade pessoais. Cada um de nós está enredado em numerosas e vastas teias de aranha, que restringem nossos movimentos, mas ao mesmo tempo transmitem nossos mais minúsculos movimentos a destinações longínquas. Nossa rotina diária influencia a vida de pessoas e animais do outro lado do mundo (Harari, 2018, p. 9-10).

O autor esmiúça as repercussões do mundo global na vida de cada um, aludindo ao uso das tecnologias que aproximam pessoas de comunidades distintas e distantes; a tecnologia proporciona um mundo de informações, mas o avanço tecnológico - no contexto da sociedade capitalista - causa impactos não apenas no modo de vida, mas também na capacidade das pessoas ganharem a vida. A substituição da mão de obra humana por máquinas que produzem mais, numa situação em que os seres humanos são entendidos apenas como componentes do mercado de trabalho, tira de muitos o direito de usufruir dos frutos do intelecto da humanidade,

alijando-os da possibilidade de desenvolverem suas potencialidades. Os detentores de “utilidade” são apenas aqueles que possam operar as máquinas, como adverte Harari:

A revolução tecnológica pode em breve excluir bilhões de humanos do mercado de trabalho e criar uma nova e enorme classe sem utilidade, levando a convulsões sociais e políticas com as quais nenhuma ideologia existente está preparada para lidar. Essa conversa sobre tecnologia e ideologia pode soar muito abstrata e remota, mas a perspectiva real de desemprego em massa – ou pessoal – não deixa ninguém de fora (Harari, 2018, p. 30-31).

Morin (2005) e Harari (2018) pensam de modo semelhante acerca dos efeitos mutiladores da inteligência cega, produtora de ações que não consideram o todo. A tecnologia é uma parte que, ao ser desenvolvida de maneira isolada e explorada em benefício do lucro de alguns, pode impactar a vida de todos. Colocando-se cada esfera como desvinculada das demais, os interesses vinculados à economia são contemplados ainda que em oposição às esferas ecológica e sanitária; alguns Estados nacionais operam em interesse próprio mesmo em detrimento do planeta - países pequenos são inundados pelo lixo produzido a milhares de quilômetros porque, alhures, alguém resolveu seu problema ignorando a esfera ética. Tudo isso ocorre porque os saberes são trabalhados de maneira compartimentada em disciplinas e uma inteligência cega e mutiladora não considera o todo. Para Morin ela é o resultado das:

[...] fraquezas do modo de conhecimento que nos foi inculcado: ele nos faz dissociar o que é inseparável e reduzir a um único elemento o que constitui um todo ao mesmo tempo uno e múltiplo; separa e compartimenta os saberes em vez de os ligar; limita-se a prever o provável enquanto o inesperado surge incessantemente. É inadequado aprendermos as complexidades. Desse modo foram compartimentadas as esferas sanitária, econômica, ecológica, nacional, mundial. Desse modo o inesperado pegou de surpresa Estados e governos (Morin, 2021, p. 34).

Ressalte-se, aqui, o trecho antes citado: “não surpreendeu minha maneira de pensar; ao contrário, a confirmou” - o resultado da inteligência cega, que desconsidera as relações entre os fenômenos, é uma catástrofe anunciada. O autor também menciona a necessidade de se desenvolver a consciência ecológica, afirmando: “Dedico-me a essa causa há meio século” (Morin, 2021, p. 18). Em relação a isso, Santos (2020), em sua obra *A cruel pedagogia do vírus*, demonstra igual preocupação, presente na lição 1, onde assinala a situação perturbadora causada pela poluição atmosférica:

A poluição atmosférica é o mais trágico exemplo do segundo tipo de crise. Como notícia o *The Guardian* de 5 de Março, segundo a Organização Mundial de Saúde a poluição atmosférica, que é apenas uma das dimensões da crise ecológica, mata anualmente 7 milhões de pessoas (Santos, 2020, p. 22).

A mesma inquietação é sinalizada por Harari:

No passado, adquirimos o poder de manipular o mundo a nossa volta e de remodelar o planeta inteiro, mas, como não compreendemos a complexidade da ecologia global, as mudanças que fizemos inadvertidamente comprometeram todo o sistema ecológico e agora enfrentamos um colapso ecológico (Harari, 2018, p. 19).

E Antunes a manifesta associando-a com o trabalho, pois precisamos de ambos:

Tão vital quanto a questão do *trabalho* é a do *meio ambiente*, dada a necessidade *inadiável* de preservar (e recuperar) a natureza, obstando de todos os modos a escalada descontrolada de sua destruição. Aquecimento global, energia fóssil, agrotóxicos, transgênicos, extração mineral, queimadas, indústrias destrutivas, agronegócio predador, tudo precisa ser eliminado, pois são todas expressões do *capital pandêmico* que não tem como continuar seu metabolismo sem intensificar a destruição da *natureza (humana, orgânica e inorgânica)* em *todas as suas dimensões* (Antunes, 2022, p. 31. Grifos do autor).

Esse assunto merece uma atenção especial porque “não deixa ninguém de fora”. A observação de Harari (2018, p. 30-31), já citada com relação ao desemprego, serve para este assunto também. Para enfrentar a pandemia, cientistas se mobilizaram na busca da vacina e, hoje, vacinados, retomamos a nossa rotina - mas para o colapso ecológico qual será a solução? Santos (2020) mostrou que uma de suas dimensões, a poluição atmosférica, mata 7 milhões de pessoas anualmente, o que a Organização Mundial da Saúde define como uma tragédia.

Tais situações acontecem porque “não compreendemos a complexidade da ecologia global” (Harari, 2018, p. 19). A percepção, compartilhada por Morin (2005 e 2021), Harari (2018 e 2020) e Santos (2020) aponta para a necessidade de refletirmos sobre ações a serem implementadas para o bem comum. Para Santos:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (Santos, 2020, p. 29).

Harari considera a possibilidade de usar a inteligência artificial do Facebook para esta finalidade:

O que faz da iniciativa do Facebook única é seu escopo global, seu respaldo corporativo e sua profunda fé na tecnologia. Zuckerberg parece estar convencido de que a nova IA do Facebook é capaz não só de identificar “comunidades significativas” como também de “fortalecer nosso tecido social e fazer o mundo ficar unido” (Harari, 2020, p. 100-101).

Esta seria uma das ações utilizadas como estratégia, assim explicada por Morin (2005, p. 79): “A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação”. Os autores Morin (2021), Harari (2020) e Santos (2020) manifestam esperança, como Paulo Freire, que assim a define: “um condimento indispensável à experiência histórica.

Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo” (2011, p. 53).

E prossegue Santos:

A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias (Santos, 2020, p. 32).

A partir desses saberes, podemos olhar para os desafios do cenário do inesperado com a lupa da esperança - com ela faremos a leitura das lições do coronavírus e verificaremos que ainda é possível mudar de via, pois “Toda crise também é uma oportunidade” (Harari, 2020, p. 55), postura com a qual Antunes concorda:

[...] é exatamente essa situação pandêmica que nos oferece, em sua cotidianidade, caminhos alternativos mais imediatos e urgentes. Testemunhamos, por exemplo, significativa redução do nível de poluição ambiental nas cidades em isolamento social, basicamente por dois motivos: os carros pararam de circular e as indústrias não essenciais (inclusive a automotiva) paralisaram sua produção (Antunes 2022, p. 31).

E desenvolve a proposta:

Para que ocorra uma efetiva recuperação da natureza é vital, então, estancar tanto a *produção* como o *consumo*, eliminando todos os seus *elementos destrutivos*, o que só é possível pela construção de um novo sistema de metabolismo social inteiramente contrário ao capital (Antunes 2022, p. 31).

Colaborando com esta reflexão, Zizek enfatiza: “Uma coisa é certa: isolamento, novos muros e mais quarentenas não resolverão o problema. Precisamos de solidariedade incondicional e de uma resposta globalmente coordenada, uma forma daquilo que certa vez se chamou de comunismo” (2020, p. 21).

Quem sabe seja a oportunidade de criar uma sociedade mais fraterna, que entenda o planeta como nossa casa comum, superando o capitalismo consumista que transforma a matéria prima em lixo após um breve uso para garantir mais e mais lucro com o comércio desenfreado, tornando obsoletos não apenas os artefatos que produz, mas boa parte da humanidade?

Partindo destas considerações, apresento minhas memórias, delimito o objeto e a problemática que será investigada. O percurso terá três capítulos.

O capítulo 2 versará sobre o contexto da pandemia, por meio das percepções de Morin (2021), Santos (2020), Harari (2018 e 2020), Zizek (2020) e Antunes (2022), onde se evidencia que os ditames do capitalismo desencadearam os cortes de verbas em setores essenciais - saúde e educação - que foram maciçamente impactados com a pandemia, que as pessoas de baixa

renda foram as mais atingidas, uma vez que não puderam seguir as medidas do isolamento social, pois precisavam trabalhar para ter o que comer, e compartilhavam espaços exíguos com seus familiares. Além disso, a pobreza distanciou parte do alunato das escolas públicas, privado dos meios tecnológicos para acompanhar as aulas remotas

No capítulo 3, será aprofundado o método de alfabetização de Paulo Freire (2011, 2013a e 2019), no que diz respeito ao uso do diálogo apoiado no contexto; por este caminho o autor conhecia o que era necessário ensinar.

E, no capítulo 4, serão apresentadas as respostas de dez professoras que lecionam no Ensino Fundamental Anos Iniciais e compartilham suas experiências relacionadas aos momentos que precisaram lecionar de maneira remota. Além de discorrer acerca dos limites e das possibilidades que encontraram para ensinar enquanto distantes de suas crianças, elas revelam como foi o reencontro presencial. Suas contribuições serão analisadas à luz de Freire (2011).

2 O CENÁRIO DO INESPERADO

Neste capítulo, prosseguimos pautando-nos nas reflexões de Morin (2021), Harari (2020) e Santos (2020) referentes à pandemia da covid-19, direcionando o foco à nossa existência, à maneira como subsistimos sob o capitalismo e as crises desencadeadas por ele. Em relação a isso Morin (2021), apresenta a proposta de *despertar e redespertar* a consciência, como o caminho para a mudança e nos apresenta as lições do coronavírus. Já Santos esclarece como o cenário do inesperado, alinhavado nas crises anteriores vivenciadas pela humanidade, foi potencializado pelo sistema econômico neoliberal. Em consonância a essa ideia, Zizek revela que, “estamos diante de uma tripla crise: médica, econômica e de saúde mental” (2020, p. 17), o que desencadeia em Antunes (2022) inquietações relativas à desamparada classe trabalhadora, que busca sobreviver conseguindo seu pão através de ocupações informais.

2.1 E ASSIM FOI O ISOLAMENTO SOCIAL

O momento histórico da pandemia foi, também, um período de reflexão e de aprendizados sobre a maneira como nos relacionamos com nossos semelhantes e com o planeta que habitamos. Segundo Santos (2020), a quarentena instaurada durante a pandemia sobrepôs-se à outra, decorrente do capitalismo segregacionista que separa as pessoas, qualificando-as de acordo com suas capacidades de consumo, pois o acúmulo de riquezas ocorre através do lucro. A inteligência cega, já citada por Morin (2005) é a que orienta o sistema capitalista e adota uma visão unilateral que desconsidera os impactos de suas ações, indiferente à desigualdade social que provoca. Como ressalta Antunes:

Basta lembrarmos que foi nas periferias que as trabalhadoras negras e os trabalhadores negros, além das comunidades indígenas, sofreram os mais altos índices de letalidade por covid-19. Precisamente a população mais pobre, que trabalha na informalidade e suporta os mais altos níveis de desemprego (Antunes, 2022, p. 9).

Exposta a condições de vida precárias, a classe trabalhadora encontrou na informalidade a maneira de sobreviver; no Brasil 40% da força de trabalho ocupa-se assim, sem desfrutar dos direitos trabalhistas (Antunes, 2022, p. 15). Não puderam, portanto, realizar isolamento social nem foram protegidos por práticas de higienização ritualizadas em seus locais de trabalho, práticas que, em certa medida, protegeram as categorias profissionais que se mantiveram na ativa durante a quarentena. “Despossuída de quase tudo, a classe trabalhadora que labora na informalidade, em sua esmagadora maioria, não poderia fazer o isolamento. Perderia a sua única fonte de sobrevivência” (Antunes, 2022 p. 10).

A medida restritiva não amparou a todos, beneficiou sobretudo indivíduos das classes

estabilizadas economicamente, sendo que, no mundo todo, muitas famílias foram empurradas para a miséria, impossibilitadas de arcar com custos de aluguéis. Nos EUA, o país mais rico do mundo, multiplicou-se a quantidade de pessoas dormindo na rua, ao relento, expostas ao vírus. A situação de desemprego naquele país ultrapassou a 33 milhões na conjuntura econômica agravada pela pandemia, Antunes menciona a “falência do sistema de saúde de saúde (todo privatizado) resultante da destruição do chamado *Obamacare* por Trump, o que agora se mostra socialmente trágico” (2022, p. 15).

A situação no Brasil foi complicada pela atuação do presidente: “Bolsonaro contrariou técnicos da saúde e agentes de inteligência em frases e no comportamento durante a pandemia ao promover aglomerações e desdenhar das recomendações para evitar a propagação do vírus” (Vargas, 2023). Além dessa situação a pandemia encontrou um Brasil fragilizado pelos cortes orçamentários que atingiram o Sistema Único de Saúde e a rede pública de ensino foram precarizados: “[...] uma economia destruída, um universo socioetial destroçado e uma crise política inqualificável converteu o Brasil em um forte abismo humano, um verdadeiro cemitério coletivo” (Antunes, 2022, p. 23). Como descreve Zizek, a força política que governava o país exerceu a:

[...] necropolítica, com sua lentidão calculada para aprovar medidas como renda mínima, sua reticência em aceitar a extensão e a letalidade da epidemia e sua lassidão preguiçosa no reconhecimento dos cidadãos informais – ou seja, seu interesse em administrar o “deixar morrer”, capitalizando a política do “deixar para trás as vidas improdutivas” (Antunes, 2020, p. 17).

E no contexto destas realidades discrepantes, o confinamento que começou em março de 2020 converteu-se, segundo Santos (2020), em um privilégio ao alcance somente daqueles que não obtêm o seu sustento exclusivamente da rua. Para, por exemplo, camelôs e ambulantes, a proposta impôs uma escolha: “Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção” (Santos, 2020, p. 17).

Morin (2021), em sua obra *É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus*, no capítulo 1, “Lição sobre nossa existência”, cogita sobre isso. Na primeira ponderação entre as quatorze por ele levantadas, o autor indaga: “Como você vive?” para, em seguida, apresentar sua reflexão: “A experiência do isolamento precisa, em primeiro lugar, abrir nossos olhos para a existência daqueles que o suportaram na penúria e na pobreza” (Morin, 2021, p. 23). Ele se refere àqueles que, como descrito por Santos (2020), vivem na zona da invisibilidade - qualquer quarentena é discriminatória em uma sociedade permeada pela desigualdade, onde um grupo será sempre mais prejudicado, estando exposto à indiferença e ao vírus.

Outro aspecto que concentrou a atenção de Morin (2021) foi que durante a crise sanitária

o sistema não conseguiu atender a demanda, levando milhares de pacientes à morte por falta de leitos hospitalares e medicamentos. Apesar do vírus ter incrementado a demanda, outros fatores contribuíram com a situação, como analisa Santos:

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos (Santos, 2020, p. 5).

Na versão atual do capitalismo, o neoliberalismo, conforme descrito por Santos (2020), a crise financeira vem sendo usada como pretexto, com a finalidade de justificar constantes cortes no orçamento destinado às políticas sociais em setores essenciais para a vida das pessoas, como saúde e educação. A EC 95/2016, trouxe consequências graves para a vida dos brasileiros, gerando redução do investimento, desemprego, fome e insegurança alimentar para boa parte da população.

A emenda é responsável por uma mudança constitucional ocorrida em 2016 com a justificativa de fazer o governo economizar. Porém, congelando investimentos em Saúde, Educação e outras áreas sociais até 2036, que tem resultado em uma série de agravos à população. O CNS tem lutado para que o Supremo Tribunal Federal (STF) considere a EC inconstitucional (Brasil, 2021).

A implementação das medidas propostas na PEC 95 resultou na dificuldade do sistema de saúde pública em atender a demanda, exatamente como mencionado por Morin (2021). Outro setor duramente atingido com a restrição orçamentária foi a educação: o ensino público sinalizava déficit, como mostra o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018:

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, o número chega 55% e em Leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009 (Inep, 2019).

O cataclismo mundial mencionado por Morin (2021) é o resultado esperado de um processo que se iniciou em 1980, com a ampliação mundial de medidas neoliberais que apertam os orçamentos nacionais e dificultam que medidas contra o estresse ambiental sejam implementadas. No Brasil, a Emenda Constitucional 95/2016, que preconizava o congelamento dos gastos dos setores de saúde e educação até o ano de 2036, foi derrubada, quando a chamada PEC da Transição, a EC 126/2022 foi aprovada, possibilitando ao presidente eleito no pleito de 2022 definir medidas para combater a pobreza.

O embate político para estruturar os serviços públicos essenciais que atende à classe trabalhadora continua, pois nos encontramos atualmente em posição mais recuada do que estávamos quando o congelamento foi aplicado. O ensino público foi impactado não apenas por medidas que retiraram verbas, mas por legislação que pretendia afastar o pensamento crítico das salas de aula e impedir as iniciativas de inclusão; houve ministro que tentou afastar crianças com deficiências sob o pretexto de que atrapalham os demais.

Cabe-nos examinar a escola que emergiu após a pandemia. A maneira de ensinar remotamente gerou transtornos a professores, alunos e familiares, que dependiam da internet e de instrumentos tecnológicos como: celulares, computadores, *tablets*, entre outros. Diante daquela situação foi urgente refletir sobre o aprendizado dos alunos das escolas públicas, sobre o impacto na relação professor/aluno e a realidade de ensinar e aprender fora do ambiente escolar. A consequência do corte das verbas públicas tornou-se ainda mais dramática em decorrência do isolamento social, como analisou Renata Mourão Macedo, antropóloga e pós-doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em seu artigo: *Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública*, já citado nessa pesquisa.

Macedo (2021) revelou como a desigualdade digital e social agrava os problemas de aprendizagem apontados no Pisa, pois nos dois anos de afastamento social estudantes e professores buscavam maneiras de se manterem conectados durante o período de quase dois anos de distanciamento social. Ela compartilha dados preocupantes acerca do impacto da desigualdade social no que diz respeito ao acesso à internet e uso de recursos tecnológicos.

Dados da pesquisa TIC Domicílios de 2019 apontaram que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total). Ao fazermos a intersecção com classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes: enquanto nas classes A e B a posse de computador era um item frequente (95 e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador caía para 14% (Macedo, 2021, p. 266).

Os resultados de sua pesquisa confirmam o esperado, que a desigualdade social gera desigualdade digital. Muitos estudantes de escolas públicas não tinham condições adequadas para prosseguirem remotamente com seus estudos. A situação de miséria circunda parte dos 20 milhões que não possuem internet, como mostrou Macedo (2021), e talvez nem tenham condições adequadas para viver. A medida restritiva foi tomada sem que a desigualdade social fosse considerada, sem que formas de neutralizar as discrepâncias fossem de imediato tomadas. Quando as escolas foram fechadas por causa do distanciamento social, parte do alunato de escolas públicas ficou sem estudar porque não tinha os recursos mínimos necessários. Macedo (2021) nos traz mais dados relevantes acerca da desigualdade social que se manifesta na diferença entre as realidades da escola pública e da escola privada.

[...] apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares, apontando para diferença muito expressiva entre as redes pública e privada. Outro dado relevante é que 58% dos alunos declararam utilizar o celular para atividades escolares, destes, 18% só possuíam acesso à internet pelo telefone. Em relação aos professores, apenas 33% disseram ter tido algum tipo de formação para uso do computador e da internet para atividades escolares (Macedo, 2021, p. 267).

Depois de anos com o contingenciamento de verbas, que interrompeu a informatização das escolas e impediu a atualização do equipamento onde ela havia sido realizada, havia uma quantidade mínima de escolas públicas que ofereciam ambientes virtuais adequados para os estudantes quando ocorreu o distanciamento social, configurando-se um déficit que iria prejudicar o aprendizado dos estudantes do setor público. Sem recursos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas remotas, ficaram quase dois anos sem estudar. Só no primeiro semestre de 2020, segundo Macedo (2021) “mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa”. Uma realidade que não foi considerada pelo “Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Brasil, s.d(b)); o referido Parecer não garantiu o direito fundamental do aluno de ter acesso ao estudo.

“Uma vez aberto o fosso entre habilidades de ricos e pobres, será quase impossível fechá-lo”, observou Harari (2018, p. 90). A proposta pedagógica do Novo Ensino Médio, nega aos estudantes das escolas públicas o acesso às disciplinas que possibilitam uma visão ampla do mundo, colocando-os em desvantagem diante de alunos com acesso à cultura humanística através de uma educação mais ampliada. Mas até em relação aos trabalhos para os quais se pretendia treiná-los, a escola pública não oferece formação pois o mercado de trabalho está

informatizado em todos os níveis. O atual governo pretende rever a proposta dessa modalidade de ensino, “Proposta sobre o novo ensino médio desafia planos do governo Lula” (Saldanã, 2023).

Morin (2021) mencionou, referente ao isolamento social, que ele serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais existentes, decorrentes do capitalismo e das ações políticas equivocadas, e nos mostra como o pensamento complexo se faz necessário na encruzilhada em que a humanidade se encontra, com o predomínio da inteligência cega.

Os autores entendem e nos fazem entender que precisamos reagir, nos posicionarmos em relação à realidade apresentada por eles, que há caminhos que precisam ser percorridos. Morin (2021), antes de iniciar as quinze lições, manifestou uma esperança que se alicerça no segundo princípio: o da regeneração. Segundo o autor, “A humanidade tem virtudes geradoras/regeneradoras sem igual. [...] E, na crise planetária da humanidade, forças geradoras e criadoras despertam ao mesmo tempo forças retrógradas e desintegradoras” (Morin, 2021, p. 93).

Harari, ainda nos primeiros meses do isolamento social, percebeu a oportunidade de realizar algo. Segundo ele: “Somos muito mais poderosos do que o vírus, e cabe a nós decidir como responderemos ao desafio. O aspecto do mundo depois da Covid-19 depende das decisões que tomamos hoje” (2020, p. 7). E prossegue o autor: “Espero que possamos tomar decisões sábias e compassivas nos meses por vir e que, a partir dessa crise, possamos criar um mundo melhor” (Harari, 2020, p. 8).

As decisões sábias dependem do despertar das mentalidades, como insiste Morin (2020), que inclusive dedica a este mister sua mais recente obra: *É hora de mudarmos de via, as lições do coronavírus*, acreditando ser esse o momento para novos aprendizados. Em relação às mentalidades, Harari assinala: “Talvez precisemos mudar uma chave em nossa mente, e nos dar conta de que cuidar de uma criança é sem dúvida o emprego mais importante e desafiador do mundo” (2018, p. 51). Pode ser a hora educar nossas crianças de modo a despertar nelas a mentalidade que Morin (2020) preconiza. Quem sabe possamos desenvolver nelas a autonomia e o discernimento necessários para atuar nesse mundo? Para isso, é preciso trabalhar a criança dentro de seu contexto, para que ela se sinta capaz e imbuída, desde cedo, da vontade de melhorar o seu mundo, através de uma pedagogia que desperte a responsabilidade e esclareça que a Terra é sua casa e a natureza a mãe que a sustenta. No dizer de Santos (2020), saber viver em harmonia com o mundo para torná-lo mais fraterno, entre pessoas que almejem o bem comum.

Através da leitura de mundo, Freire (2019) ensinava a ler, despertando a consciência

crítica e contextualizando a situação existencial, ao tempo em que a alfabetização ocorria e a conscientização acerca da desigualdade social se dava. Então o sujeito podia tomar seu destino nas mãos e lutar contra a opressão, buscando transformar a realidade. Ele nos legou um método baseado fundamentalmente na empatia, na capacidade de nos escutarmos mutuamente e percebermos como dores que parecem individuais são na verdade comuns, de nos reconhecermos e irmos aprendendo junto, no respeito a cada trajetória e no compartilhamento das descobertas.

O diálogo é o caminho que conduz à alfabetização que desencanta o sentido do mundo, por intermédio dele é que os vocábulos adquirem significado, as sílabas emanam conteúdo e a leitura da própria vida irrompe com a leitura do texto. Caminho similar pode ser trilhado pelas crianças, partindo de suas vivências, por meio de palavras que pertençam ao universo delas, de modo que desenvolvam “[...] o sentimento de ser parte dessa aventura desconhecida e incrível, e ter a esperança de que ela continue para a metamorfose, da qual nasceria um novo devir” (Morin, 2020, p. 96). No capítulo seguinte será apresentado o método de Paulo Freire.

3 FREIRE E O SEU CAMINHO: A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO

Agora, serão abordadas as ideias de Paulo Freire quanto a importância do diálogo, como caminho bem-sucedido para a alfabetização, além da conscientização dos trabalhadores rurais de Angicos. Apesar de seu trabalho estar mais voltado para os adultos, este autor traz contribuições em relação ao uso do diálogo para a aprendizagem de outras faixas etárias, aliás este foi o caminho por ele utilizado.

3.1 OUVIR PARA ENSINAR

Para Freire a palavra pronunciada é o início do caminho para a liberdade, pois se liberta a voz do oprimido, para que o mesmo profira a palavra que vai lhe ensinar e abrir os seus horizontes. Inicia-se um processo de libertação da condição de objeto, de oprimido, é o começo do processo de autoconhecimento como sujeito, que aos poucos vai se descobrindo protagonista, que pode modificar a sua condição de vida. O mundo vai sendo revelado, por meio do entendimento conduzido pela palavra significativa, que mostra a realidade que estava acobertada pela palavra prescrita da elite. E para o autor:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2013a, p. 79).

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação é comunicação, um diálogo entre alfabetizandos e educadores mediatizados pelo mundo, a atual realidade necessita de um ensino que situe o sujeito em seu mundo, para que assim possa agir nele de maneira sábia. É dar voz problematizando aquilo que está sendo revelado, tudo isso contribui para a construção de uma nova postura perante os problemas, sejam eles, sociais, políticos, ecológicos, sanitários, trabalhistas entre outros.

Paulo Freire, ao falar do diálogo, ressalta a importância da fé nos homens, no sentido de acreditar que são capazes de criarem e recriarem a realidade que é apresentada. Prossegue Paulo Freire:

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2013a, p. 79 - 80).

É interessante conhecer o diálogo proposto por Freire para que de fato seja possível

promovermos mudanças significativas na postura dos estudantes, nesse sentido a educação brasileira precisa ser repensada. O diálogo é uma exigência existencial, o ser humano tem necessidade de se comunicar com os seus semelhantes, para que assim possa evoluir em seu conhecimento e, que este caminhe para solucionar os problemas fundamentais que ameaçam a sua existência. A partir do momento em que se depositam ideias no outro, estamos negando a sua condição humana e a esperança de ser mais.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (Freire, 2013a, p.78).

A palavra quando explorada durante um diálogo proporciona momentos de reflexão que podem conduzir a uma ação e possibilitam o despertar da vontade de transformar o mundo. A palavra pode unificar as pessoas em relação a isto. Ela não pode ser prescrita, ela precisa ser retirada da vida dos envolvidos e explorada para que seja possível fazer a leitura do mundo. E prossegue o autor: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão” (Freire, 2013a, p. 79). Isso ressalta a importância da fala e da maneira como esta será conduzida no momento do diálogo. Na mesma obra, o autor defende que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu – tu” e que “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2013a, p. 79).

É por meio da palavra pronunciada que os homens se situam no mundo e realizam a sua leitura e auxiliados pelo diálogo vão compreendendo a sua situação dentro do mundo. Esse entendimento é o caminho para conscientizá-los da realidade. Freire (2013a, p. 83) ainda ressalta que “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo”. Logo em seguida, menciona no parágrafo seguinte: “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. [...]”. Ele permite que os assuntos da vida, neste caso as palavras que trazem, são os caminhos para o aprendizado e este é um processo realizado com a participação dos educandos. Com a ajuda dela surge a esperança de criação e recriação da realidade.

O diálogo para Freire também é nutrido pelo amor, como mostra esta passagem: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (2013a, p. 80). Ele tinha um compromisso que a libertação dos oprimidos que para o autor era um ato de amor e por ser embasado pelo amor é dialógico.

As falas que ensinam o caminho para a liberdade só serão pronunciadas quando o professor despertar a vontade de escutar, essa abertura para escutar precisa ser acolhedora no sentido de vivenciar por meio das vozes das crianças aquilo que elas têm a dizer sobre suas vidas. Iremos, dessa forma, realizar a leitura de como vivem as crianças, suas angústias, seus anseios, seus medos, suas privações, entre outros elementos que podem inibir o aprendizado. Além do mais: “é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (Freire, 2011, p. 82). E continua o autor:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (Freire, 2011, p. 84).

Prossegue o autor:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2011, p. 85).

Nota-se aqui que não há predomínio de uma fala, no caso a fala da professora. É nesse tipo de diálogo que realizamos a leitura da vida deles e eles a do mundo que vivem. Isso pode nos sensibilizar para entender que ensinar pode ser também um ato de amor, de solidariedade e de esperança que pode ser desenvolvido dentro da sala de aula. Quando conhecemos a realidade de nossos alunos entenderemos que ensinar é proporcionar meios pelos quais pode ser possível mudar uma realidade. É posicionar a criança em seu contexto e mostrar que ela tem uma “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2011, p. 14).

O diálogo também mostra para a criança que a presença dela pode fazer a diferença no meio em que vive, além do mais, por meio dele há uma possibilidade de a professora ficar mais próxima da criança. Nesse sentido podemos até romper as barreiras que inibem o aprendizado. Quando situamos a criança em seu mundo ela começa a desenvolver a percepção das relações que existem entre os acontecimentos de sua vida. E ao fazer isso o seu pensamento pode ser reformulado.

Quando Freire (2019) iniciou o processo de alfabetização e conscientização dos adultos, ele mostrou que a educação deveria acompanhar o dinamismo social no qual a escola está inserida. Para tanto é necessário tirar o homem da sua posição quietista, fazendo com que o mesmo investigasse, questionasse, se integrasse criticamente à realidade apresentada a fim de transformá-la.

O autor via na educação uma maneira de despertar nas pessoas o poder de decisão, por meio de um trabalho dialógico, levando-as para a responsabilidade social e política. Para tanto é preciso trabalhar a intelectualidade que proporcione estruturas mentais capazes de resistir ao ceticismo, ao pânico, permitindo, assim, o desaparecimento de velhos hábitos mentais.

O autor apresenta o seu método de alfabetização e conscientização como forma de superação do analfabetismo. O método de alfabetização caminha junto com procedimentos que visam o desenvolvimento de uma mentalidade democrática, trabalhando a participação crítica e a democratização da cultura. Para o autor, alfabetização e conscientização não podem ser trabalhadas separadamente.

O ponto de partida era o da posição de o homem estar com o mundo, ou seja, a partir da sua realidade, onde se travam as relações, propiciando assim a sua integração e intervenção. Isso só ocorrerá com o desenvolvimento da consciência crítica.

O diálogo é indispensável para que os participantes se tornem sujeitos e construtores da sua liberdade. Este foi o caminho pelo qual Paulo Freire alfabetizou os adultos que começou por meio de um levantamento vocabular do universo dos alfabetizandos. Depois disso, é realizada uma seleção de palavras que serão trabalhadas nos círculos de cultura, por serem carregadas de significados que propiciam os debates nos referidos círculos de cultura.

Os diálogos precisam ser críticos para que os alfabetizandos apreendam de forma crítica sua realidade, ao mesmo tempo em que aprendem a ler e a escrever. O método de alfabetização de Freire com conscientização foi desenvolvido em Angicos, mas o interessante aqui foi o fato de que os trabalhadores rurais começaram a ler e escrever após um período de quarenta horas. Isso se deve ao sentido que estava sendo proporcionado para o aprendizado, pois o seu método estava totalmente voltado para a realidade dos envolvidos, o que facilitou inclusive o desenvolvimento de uma consciência crítica. Dessa forma, a leitura e a escrita se tornaram aliadas para aprofundar o conhecimento acerca do mundo, como também para expor o que pensavam. Freire via a educação como um caminho possível, não o único, mas necessário, para a transformação da sociedade brasileira.

O uso das palavras conhecidas fazia com que as ideias circulassem durante o diálogo, viabilizando-se, assim, a produção de novos conhecimentos, o que desencadeia a vontade de

aprender mais sobre algo da vida deles. Dessa forma a alfabetização terá sentido se for conduzida para uma reflexão acerca da condição de como viviam, assim diz Paulo Freire:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem para ser ele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (Freire, 2019, p. 180).

Isso mostra o que é de fato alfabetizar e conscientizar o ser humano respeitando as suas condições de existência, valorizando o seu jeito de ser e a sua cultura. Tais situações eram representadas em gravuras, como já foi citado anteriormente, para facilitar a compreensão do ato de criar e recriar a realidade, modificando-a para garantir a existência. Isso contribuía para o entendimento do modo que viviam ou era imposto pela classe dominante.

Os estudos linguísticos de Paulo Freire (2019) mostram a força da palavra que pode alienar ou conscientizar. As palavras provindas dos trabalhadores são fontes de ideias e significados, por isso há compreensão, uma vez que elas auxiliam a comunicação que conduz para momentos de reflexão coletiva acerca da capacidade de modificar a condição de vida, ou seja, transformá-la. Inicia-se assim a tomada de consciência da realidade. Dessa forma é garantido o direito de pensar por si mesmos, isso vai fazendo com que o povo deixe de ser manobrado e passe a se tornar um povo que se conduz por conta própria, isso mostra o resultado de um processo de alfabetização construída com eles. E assim prossegue Paulo Freire ao falar de uma educação adequada às necessidades dos discentes:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade em vez daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas*: “Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações (Freire, 2019, p. 122-123).

Nota-se que o ensino brasileiro ainda está distante do que Paulo Freire definiu como educação, pois os conteúdos, ainda estão desconectados da vida dos estudantes e distribuídos em disciplinas. A fragmentação e a descontextualização dificultam o diálogo, além de comprometer o aprendizado, isto faz com que os alunos apenas recebam o que está contido nesta passagem: “Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (Freire, 2019, p. 122-123).

Apesar de seu método estar destinado ao público adulto, o autor mostrou um aspecto importante: os alfabetizados eram inicialmente conscientizados da condição em que viviam,

ou seja, o contexto desencadeou o sentido para aprender.

Percebe-se que o método de Paulo Freire era dinâmico e problematizava as situações apresentadas pelos envolvidos, para assim, conduzi-los, por meio do diálogo a refletir acerca da condição em que se encontravam. Isso mostrou que o método era inclusivo e ativo, ou seja, desde o começo do processo todos participavam, pois se tratava de uma educação do “eu me maravilho” no sentido da descoberta da possibilidade de criar e recriar a realidade em que viviam.

Este método traz contribuições para as reflexões docentes ao que concerne à postura do educador, no que diz respeito a ser um facilitador do diálogo por atender as necessidades de aprendizagem de seu povo, pois a alfabetização era feita com ele, proporcionando para o mesmo uma nova postura perante as condições de sua vida. A ausência de conexão entre o que se aprende e o como o discente vive, os impossibilita de dialogar. Isso pode levar à falta de sentido para aprender.

As reflexões do autor referentes à educação bancária mostram o quanto os estudantes foram silenciados, coisificados e encaixados socialmente por meio de uma educação do “eu fabrico” que tira a esperança de ser mais. Uma educação que nega a esperança não forma, apenas informa e condiciona. Nega o diálogo que, de acordo com o autor, é uma condição existencial, ou seja, nega a existência do sujeito, reduzindo-o a um objeto. Uma educação que nega a esperança da mudança tira o sentido do aprendizado.

Paulo Freire partia da situação existencial do grupo, ao conduzir o grupo com o diálogo, aos poucos os envolvidos saíam da posição de meros espectadores e passavam a enxergar a realidade de modo crítico, começa-se aqui a tomada de consciência da condição de vida dos envolvidos.

O autor sempre associou o seu trabalho de alfabetização com a conscientização e ao fazer isso ele demonstrou que alfabetizar é mais do que apenas um exercício mecânico. É estar junto com o aluno dentro de sua realidade para mostrar o sentido do aprendizado que também é o de promover a esperança de um mundo melhor.

É a partir de uma observação ingênua que se inicia o trabalho de leitura do mundo a ao problematizar o que está sendo visto as pessoas tomam consciência de como vivem e, isto é ensinar a ler o mundo que conduzirá para uma linguagem escrita significativa e crítica. Nem sempre é no silêncio que se aprende é na palavra falada, sentida, vivida e dialogada. Isso mostra que: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 19).

Ensinar exige o saber escutar o que o aluno tem a falar sobre o que conhece e partir de

sua vida para aproveitar o que é sabido e problematizar para aguçar a curiosidade, provocando assim a inquietação a vontade de aprender mais sobre suas vidas, isto sim é ensinar a ler o mundo, é tirar o aluno da posição de mero espectador. O diálogo quando bem conduzido faz com que a curiosidade ingênua caminhe para a curiosidade crítica e que esta siga ao:

[...] desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2011, p. 25).

Nota-se aqui a importância do pensar certo também na atuação do professor, pois este se implicará no fazer certo que, por sua vez, implica na construção de conhecimentos a partir dos saberes que o aluno tem é ensinar com a participação ativa da criança. O pensar certo é um ato solidário, é pensar junto com ela o mundo que está sendo desvelado e mostrar-lhe a possibilidade de mudá-lo. E para Freire (2011, p. 29) “o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado”. E continua o autor:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação. [...] O pensar certo, por isso, é dialógico não é polêmico (Freire, 2011, p. 29).

O diálogo é o caminho pelo qual o autor mostrou que é possível alfabetizar e conscientizar e quando a leitura e a escrita são aprendidas dessa maneira ganham sentido como já foi apresentado anteriormente. Além do mais é por meio dele que se desafia a pensar certo sobre a realidade que vivemos. Para Freire (2011, p. 59) “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra”. Trabalhar o contexto do aluno por meio do diálogo é o mesmo que respeitar a sua existência como ser humano.

Mas, para que tudo isso ocorra é preciso que o professor compreenda o seu papel de intervenção no mundo, já que para Freire:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a

ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber (Freire, 2011, p. 75).

Nota-se aqui que é preciso que o professor reflita sobre o seu papel social e se posicione, a partir disso compreenderá que o ato de ensinar não é transmitir conteúdos, e sim dialogar com os alunos sobre a realidade social na qual se encontram conduzindo-os a pensar sobre isso.

Diante de tudo aqui posto, percebe-se a importância de se considerar que o contexto da criança não podendo ser ignorado porque se for a sua fala também será, já que é nesse lugar que ocorre a construção do repertório de suas palavras e frases no ambiente familiar, lugar que proporciona sentido para a aprendizagem. Além desses aspectos, agora é necessário considerar a sua realidade social, como já foi mencionado no capítulo 1, para que assim seja possível entender o aprender fora da escola e suas limitações. Com relação a isso, também, é preciso analisar as condições que as professoras trabalharam para continuar ensinando as crianças. No próximo capítulo será apresentada a análise das respostas obtidas, por meio de um questionário do Google Forms, de 10 educadoras que viveram a experiência do isolamento social.

4 O CAMINHO ABERTO PELAS PROFESSORAS

Trilharemos, agora, os caminhos percorridos por dez professoras que lecionaram no ensino remoto nos municípios de São Paulo, Santo André, São Bernardo e Guarulhos. Após o isolamento ocasionado pela pandemia aceitaram compartilhar conosco os seus saberes, contribuindo para a construção desta pesquisa. A escolha do título do capítulo assinala a atuação de mulheres resistentes que, para garantir o aprendizado das crianças, realizaram diferentes percursos ao aprender a lidar com limites, perseguindo as possibilidades de continuar ensinando-as. Enfrentaram desafios com criatividade, coragem e determinação.

A participação delas ocorreu por meio de questionário disponibilizado no Formulário Google Forms com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas que desenvolveram. Os nomes das entrevistadas foram substituídos para garantir o sigilo.

Através de suas respostas, percebi o quanto se dedicaram para que o ensino continuasse durante o período remoto, o que não foi fácil porque nesta faixa etária as crianças necessitam da presença de algum adulto para auxiliá-las na realização das atividades. Além deste obstáculo, enfrentou-se o problema da acessibilidade, motivo pelo qual muitas crianças interromperam o estudo. Esta situação mobilizou nas professoras a determinação de resgatá-las no retorno ao ensino presencial.

Diante disso, foram escolhidos nomes de mulheres que deixaram contribuições, por meio da docência, da literatura, do olhar para a saúde da criança e da atenção para pessoas fragilizadas pela repressão. Em caminhos diversos mostraram que também é possível amenizar situações precárias presentes na realidade social. São histórias de superação que incentivam a esperança, diante das adversidades que se interpõem frente à realidade.

Evocamos um pouco de suas vidas para estimular o exercício da reflexão, atitude fundamental do fazer pedagógico. Carolina Maria de Jesus, Maria da Conceição Evaristo de Brito, Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis, Dorina Nowill, Cecília Meireles, Anália Franco Bastos, Zilda Arns, Tatiana Belinky e Armanda Álvaro Alberto conquistaram espaços na sociedade brasileira, demonstraram a resistência da força da mulher, muitas vezes oprimidas. Elas influenciaram o universo feminino e contribuíram para o reconhecimento social das mulheres.

Iniciamos lembrando o percurso de Carolina Maria de Jesus porque ela representa muito bem a parcela majoritária da população brasileira mais duramente atingida pela pandemia. Sua família foi empurrada do meio rural para o urbano quando a pecuária foi implementada na região de Sacramento, interior de Minas Gerais - onde diversos quilombos

havia se estabelecido - e sua mãe, neta de escravizados, passou a trabalhar como lavadeira. Nascida em 1914, Carolina conheceu a escola já com 9 anos, quando uma senhora para a qual sua mãe trabalhava arcou por um ano e meio com seus custos no colégio Allan Kardec, escola espírita onde crianças pobres eram mantidas por benfeitores; a família fora excomungada pela igreja Católica porque sua mãe tivera os filhos através de relação adúltera com um homem casado. Morta a mãe, foi para São Paulo, onde construiu ela própria seu barraco de madeira, lata e papelão - era 1937 e as primeiras favelas surgiam na capital paulista.

Carolina conseguiu trabalho como doméstica na casa do Dr. Zerbini, futuro prócer do transplante cardíaco no Brasil, onde havia uma grande biblioteca na qual passava boa parte de suas folgas. Mas, ao engravidar de seu primeiro filho, viu-se abandonada e desempregada, voltando à favela e ao ofício de catadora de papelão. Carolina mantinha um diário em papéis que resgatava no lixo; *Quarto de Despejo*, publicado em 1960, tem origem em anotações realizadas a partir de 1955.

Embora lhe tenha sido proposto, recusou casar-se porque não queria submeter-se a homem algum; mesmo assim sofreu humilhações e abusos do pai da sua terceira filha. Seus três filhos compartilhavam seu gosto pela leitura, e se é verdade que voltou a recolher papelão para vender, não é fato que tenha retornado à penúria pois adquirira um pequeno sítio e recebia direitos autorais, embora não compatíveis com a vendagem que seu primeiro livro continuou a obter, dava aulas de alfabetização e fazia faxinas. O dinheiro auferido com a reciclagem era gasto em cinema e refrigerantes.

Escritora reconhecida, sua trajetória pessoal é um mostruário das agruras a que estão sujeitas as mulheres negras e pobres. Foi injustamente acusada por roubo e sua mãe chegou a ficar presa até que ficou evidente que o crime sequer ocorrera; o seu “descobridor” branco foi mais aclamado, malgrado não ter esta pretensão, do que ela; foi submetida a um contrato que transferia quase todos os lucros à editora, reproduzindo as condições de superexploração enfrentadas pelas trabalhadoras negras. Seu segundo filho perdeu-se no alcoolismo e chegou a agredi-la. Entretanto, Carolina representa, também, as muitas mulheres que encontram na escola pública a aliada mais presente no cuidado com seus filhos, e deixou por escrito um pedido à sua filha: que se tornasse professora! (Oliveira, R., 2022).

A intelectual Maria da Conceição Evaristo de Brito também não nasceu rodeada de livros, itens geralmente ausentes nas casas populares, mas cresceu num torvelinho de palavras. Foi engendrada pelas histórias palpitantes que circulavam em seu meio familiar, contadas e representadas, o que instigou-lhe a criatividade e a ajudou a encarar o racismo.

Conceição conta como sua mãe, que exercia o ofício de lavadeira, fazia "uma oficina

de palavras" com jornais e revistas, onde lia a expressão facial das figuras, sendo um argumento potente sobre o caráter emancipatório e inclusivo do desenvolvimento da oralidade como instrumento pedagógico. É pela escrita que ela acessa o mundo, sendo uma das únicas escritoras negras reconhecidas em nosso país.

Formou-se professora primária pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, obteve mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* e alcançou o doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense com a tese *Poemas malungos, cânticos irmão* (2011).

Criou o conceito de “escrevivências”, que assumiu o caráter de aparato teórico através do qual as pessoas negras assumem a voz na urdidura da história brasileira e tentam acordar a casa grande. Suas obras versam sobre a condição da mulher, frisando como a questão racial atravessa a condição da mulher negra (Guzzo, 2021).

Em 1810, Nísia Floresta nasceu branca e livre em uma família da elite potiguar, entretanto, exemplificando o que os autores que utilizamos como base teórica nos ensinam, foi influenciada pela convulsão social que atravessou a região nordeste durante sua formação, tornando-se abolicionista, republicana e feminista.

Foi forçada a se casar com um grande proprietário de terra aos treze anos de idade, mas em poucos meses abandonou o marido e retornou à casa do pai, advogado português que acumulava adversários por aceitar causas contrárias aos interesses da elite agrária.

Enfrentou os preconceitos sociais e se uniu ao acadêmico da faculdade de Direito de Olinda Manuel Augusto de Faria Rocha, suportando acusações de adultério do inconformado marido abandonado. Aos 21 anos, realizou suas primeiras publicações, artigos sobre a condição feminina. O primeiro livro, *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, foi publicado em 1932, é uma tradução e Nísia traduziu não apenas linguisticamente mas também culturalmente os conceitos abraçados pelo feminismo internacional.

Em 1938, criou no Rio de Janeiro o colégio Augusto, onde conhecimentos de ciências, línguas, história, religião, geografia, educação física, artes e literatura eram oferecidos às meninas, além dos tradicionais ensinamentos voltados para a criação e preparação da mulher para o matrimônio e maternidade, tendo recebido críticas da imprensa: "Trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos". Nísia considerava que a maior causa da discriminação da mulher era a ausência

da educação formal.

A partir de 1847, embora nunca tenha abandonado as questões de gênero, voltou-se para a educação. Nísia, ao longo de sua vida, contribuiu efetivamente para a luta pela emancipação das mulheres, mostrando o ambiente de opressão. Ela nos ensina a necessidade de nos alinharmos com aqueles que sofrem com as mais diversas indiferenças (Itaquy, 2013).

Maria Firmina dos Reis também nasceu no início do século XIX, no ano de 1825, mas, diferentemente da autora tratada nos parágrafos acima, nasceu mulata na província multifacetada do Maranhão. Foi professora de primeiras letras de 1847 a 1888, e criou uma escola mista para filhos de lavradores que foi fechada dois anos e meio depois em decorrência do escândalo que causou. Ela queria oferecer às meninas uma educação que não fosse “freirática” (Morais Filho, 1975, p. 154 *apud* Muzart, 2013).

Seu tema central foi o combate ao escravismo e o relato das agruras das mulheres de seu tempo. Passou boa parte dos 92 anos em que viveu imbuída em modificar mentalidades buscando acessar a solidariedade do leitor.

Foi a primeira escritora negra a escrever um romance abolicionista quando a militância contra a escravidão no universo literário era quase todo constituído por brancas situadas no segmento privilegiado da sociedade. Ela escreveu a partir de outra perspectiva, embora - lembremos outra vez - o ambiente em que vivia a influenciasse a ponto de criar protagonistas brancos. Declara modestamente não ter os recursos dos autores homens pois não teve a mesma educação - aliás, em qualquer conversa de botequim, é comum que alguém se refira à exiguidade de feitos científicos e literários das mulheres, desconsiderando tanto a desapropriação que sofrem quanto a diferença no que diz respeito ao acesso à cultura. Entretanto, Maria Firmina, mestra régia, conseguia em pleno Oitocentos publicar nos jornais (Silva, 2013).

Dorina Nowill superou a deficiência visual para obter educação. E se empenhou para que pessoas com a mesma condição física e sem poder aquisitivo pudessem obtê-la. Foi a primeira aluna cega a frequentar o curso regular na Escola Normal Caetano de Campos.

Nascida em 1919, tinha dezessete anos quando uma infecção ocular tornou-a completamente cega, mas conservou por toda a vida a esperança de voltar a enxergar sem que se deixasse imobilizar, vivendo com elegância, alegria e bom humor cada dia de sua longa e proveitosa existência.

Obteve uma bolsa do governo norte americano e se especializou em educação de cegos no *Teacher's College* da Universidade de Columbia, em New York. Diante da carência de livros em braille no Brasil, criou com um grupo de amigas voluntárias, em 1946, a Fundação para o

Livro do Cego no Brasil, hoje Fundação Dorina Nowill, conseguindo implantar a que veio a ser a maior imprensa braille ²no Brasil.

Em sua luta pertinaz, dedicou-se também à prevenção da cegueira, tendo transitado ao longo da vida por governos de todos os matizes, obtendo vitórias significativas: em 1956, colaborou para a regulamentação da lei de integração escolar; 1961: nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garantiu a admissão do cego como aluno regular; 1974: Congresso Internacional do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos; 1975: representa o Brasil na Conferência da ONU sobre os Direitos da Mulher; 1989: Congresso Nacional ratifica a Convenção 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da reabilitação, do treinamento e profissionalização dos cegos; 2005: aumenta o número de cegos cursando universidades brasileiras utilizando os livros didáticos e os livros falados na FDNC.

Sua filosofia pode ser sintetizada na declaração: “professora de muitas experiências, acredito ser a educação a arma mais poderosa para a consolidação da nossa liberdade” (Lima, 2021).

Cecília Meireles, nascida em 1901, fez parte do movimento reformista pela Educação Nova, que lutou para democratizar a educação no Brasil. Foi professora em todos os níveis, do primário ao superior e defendeu a educação laica e idêntica para homens e mulheres.

A dimensão de Cecília vai muito além da autoria de poemas e de seus excelentes livros infantis: criou a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro, palco do grotesco episódio da apreensão do livro de Mark Twain, Tom Sawyer, considerado "comunista". Contribuiu com a teorização acerca da literatura infantil, desenvolvendo o conceito do livro para crianças, sublinhando a importância do hábito da contação de histórias, propugnando a exploração da riqueza do mundo interior dos pequenos.

Manteve uma página diária de 1930 a 1933 em importante jornal carioca. onde discutia assuntos de educação, defendendo suas convicções com divertida ironia (Meireles, 2001).

Quando Anália Franco Bastos nasceu, em 1853, filha de uma diretora de escola com a qual manteve parceria profissional ao longo dos anos, emergia no Brasil a chamada “burguesia do café”, surgida em decorrência da acumulação do capital oriundo da cafeicultura, o que permitiu a diversificação da economia através de investimentos em ferrovias, bancos e no

² “O braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas inventado pelo francês Louis Braille, ele mesmo cego aos três anos de idade devido a um acidente que causou a infecção dos dois olhos. O sistema consta do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada, no que se convencionou chamar de "cela braille". A diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63 combinações ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica” (Brasil, 2022).

comércio. No contexto do desenvolvimento do capitalismo, do processo de industrialização e da urbanização acelerada tanto pelo êxodo rural como pela intensa imigração, Amália assumiu a missão de dar acesso à educação a crianças desvalidas, órfãos e mulheres social e financeiramente desamparadas.

Com esta finalidade, criou em 1901 a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo (AFBI), obtendo ajuda financeira através de parcerias com instituições religiosas, maçonaria, órgãos públicos e iniciativa privada para fundar escolas de ensino gratuito. Para angariar fundos, criou grupos artísticos muito bem sucedidos em turnês por todo o estado de São Paulo, como o Grupo Dramático-Musical do Asilo e Creche da AFBI, grupos teatrais, orquestras e a Banda Musical Feminina Regente Feijó da Colônia Regeneradora D. Romualdo, sendo que a maioria das peças representadas era escrita pela própria Anália.

Publicou, a partir de 1888, material de diversos assuntos e gêneros literários - artigos, contos, crônicas, dissertações evangélicas, hinos, peças teatrais, poemas, romances, folhetos - veiculados na imprensa, e produções em seus próprios periódicos, assim como material didático.

Não podemos ignorar o paralelo entre a situação epidêmica da qual recentemente saímos e a gripe espanhola que a vitimou em 1919, privando a Colônia Regeneradora Dom Romualdo, fundada por ela em 1911, de sua imensa força realizadora: seus sucessores tiveram dificuldade de manter o abrigo, nas circunstâncias econômicas agravadas pela conjuntura do pós Primeira Guerra e pela pandemia da gripe espanhola (Oliveira, A., 2015).

Zilda Arns Neumann, fundadora e coordenadora nacional da Pastoral da Criança, nasceu em Forquilha (SC) no ano de 1934, e acreditou desde sempre que “a inclusão social das famílias e comunidades é o ponto de partida para a melhoria das condições de vida das crianças pobres brasileiras”.

Dra. Zilda, médica sanitária, já tinha experiência de 25 anos em atividades relacionadas com a saúde pública quando, a convite de seu irmão, o cardeal de São Paulo Dom Paulo Evaristo Arns, que tivera a ideia semeada em seu espírito no encontro da UNICEF de 1982, assumiu a missão da Pastoral da Criança em setembro de 1983. Começou sozinha, junto aos boias-frias no norte do Paraná, em Florestópolis, local escolhido porque 127 crianças morriam a cada mil nascimentos. Pautando-se na saúde e na nutrição da gestante, promovendo aleitamento materno, vigilância nutricional, vacinas, reidratação, soro caseiro e a educação infantil, envolveu líderes comunitárias para democratizar esse saber entre as famílias, a fim levar a cada mãe os conhecimentos científicos a respeito de como se deve cuidar das crianças. Um ano depois, esta cifra já havia surpreendentemente diminuído para 28 crianças entre cada

mil que nasciam. Ela acreditava que a Pastoral foi bem sucedida porque decorreu das necessidades das próprias mães, que precisam conhecer muitas coisas quando lidam com as crianças ou ainda no período da gestação, e credita o êxito da Pastoral à participação comunitária.

Dra. Zilda observou que o nível de escolaridade das mães é proporcional à mortalidade infantil de seus filhos. Mães alfabetizadas aprendem mais sobre a saúde, a identificação de doenças e o desenvolvimento físico, mental, espiritual e cognitivo de suas crianças. Como coordenadora da Pastoral da Criança até o ano de 2008, implantou o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, uma atividade complementar às ações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania, para alfabetizar agentes, líderes comunitários, voluntários e famílias acompanhadas, utilizando método baseado em uma pedagogia problematizadora, onde as palavras-chave provêm da própria atividade da Pastoral.

Emblematicamente, Zilda Arns faleceu em 2010, quando tentava socorrer a população do Haiti, vítima do devastador terremoto (Gomes, 2021).

Nascida no ano de 1919, em São Petersburgo, na Rússia, Tatiana Belinky contribui com a nossa literatura infanto-juvenil através de traduções, escrita de livros infantis e da adaptação do *Sítio do Pica-pau Amarelo* para a televisão, dando vida àquele mundo encantado e encantando gerações. Adaptou, também, *A pílula falante* e *O Casamento de Emília*, fazendo com que o universo de Monteiro Lobato invadissem milhares de lares brasileiros. Desde pequena, assistia peças infantis com seus pais; em seu aniversário de quatro anos, presenteou-os com um monólogo onde interpretava uma mosca.

A guerra civil na antiga União Soviética levou a família a se refugiar no Brasil, onde chegou no ano de 1929, radicando-se em São Paulo. Dedicou-se ao teatro e à literatura infantil, escrevendo colunas semanais para a Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Jornal da Tarde, entre outros. Belinky ganhou diversos prêmios dentre eles o Prêmio Jabuti e o Prêmio Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil. Neste poema é possível perceber a sua compreensão e carinho pelas crianças, as quais dedicou-se a levar o mundo da fantasia, do faz de conta do *Sítio do Pica-pau Amarelo* (Petrópolis, s.d).

Armanda Álvaro Alberto nasceu em 1892. Sua trajetória é marcada por seu espírito inovador, tendo contribuído para a divulgação do método da médica pedagoga Maria Montessori, que almejava uma escola livre: “que prevê a abolição das amarras comuns no ensino tradicional com carteiras, lousa e a divisão de matérias, além da introdução de aulas práticas e ao ar livre”.

Armanda fundou a Escola Proletariado de Meriti, primeira a servir merenda para alunos

no Brasil, o que lhe deu destaque como militante política da baixada fluminense. A experiência é retratada no filme *Mate com Angu*, em referência à merenda que era servida, onde se mostra parte da trajetória da educadora. Outro fato marcante em sua vida foi o período em que passou presa e dividiu a cela com Anita Prestes, filha de Olga Benário, por conta de sua identificação como o comunismo. Armanda foi líder da União Feminina do Brasil (D'Ângelo, 2017).

Escolhemos estas mulheres para nomear nossas entrevistadas porque identificamos em suas lutas similaridade com a empreendida pelas professoras durante a pandemia, quando buscaram continuar a ensinar em condições limitantes, deparando-se com a pobreza de suas crianças, e pelo empenho em que, ao retornarem às aulas presenciais, propuseram-se a resgatar aquelas que ficaram pelo caminho, que não conseguiram continuar a estudar. Este empenho mostra a força de uma amorosidade manifestada de diferentes formas por estas resistentes. As respostas obtidas serão analisadas à luz de Freire (2011, p. 15), que enfatiza: “também que este é um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã”, já que - para o autor - a história é tempo de possibilidade.

Quadro 1 - Organização dos dados dos participantes que responderam aos questionários por nome, idade e tempos de magistério

Nome	Idade	Anos de magistério
Carolina	47	5
Conceição	49	6
Nísia	49	12
Maria	30	8
Dorina	30	2
Cecília	35	10
Anália	44	26
Zilda	40	4
Tatiana	36	12
Armanda	40	6

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Respostas dadas à questão 2

Questão 2: Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?
Carolina – Questões emocionais e comportamentais afloraram sobremaneira, exigindo tratos diferenciados e intervenções a todo instante, o que interferiria na aprendizagem, a qual apresentava defasagem e se agravou ainda mais. Outro destaque fica para a permanência da criança na escola; o excesso de faltas interfere gravemente em questões comportamentais, emocionais e aprendizagem.
Conceição – A tecnologia foi desafiadora. Não tinha muita experiência com as demandas no momento.
Nísia – Crianças inseguras, sem rotina, autoestima baixa, por outro lado, tive crianças com muito entusiasmo, com uma prontidão para aprender. Muito cansativo, pois tivemos que dar aula presencial e alimentar diariamente o Google Classroom para os alunos do rodízio e para aqueles que optaram por estudar em casa.
Maria – Trabalhar dentro da minha própria casa, transformar ela em uma sala de aula. No retorno ainda não poder ter aquele contato físico que era de costume e até nos dias atuais não temos mais sempre há um receio.
Dorina – O desafio maior foi a falta de experiência pois recém-formada tive o desafio de trabalhar online com os alunos e no retorno presencial tentar igualar o aprendizado deles pois muitos haviam regredido.
Cecília – Dentre os desafios enfrentados na pandemia estão o contato com as famílias, pois foi tudo muito rápido e demoramos para conseguir acesso à maioria delas, a adaptação com o meio tecnológico, pois não estávamos acostumados com este distanciamento e mesmo com a nova dinâmica do ambiente virtual, adaptar as aulas para que as crianças pudessem conseguir aprender tendo a mediação dos pais que não tem formação para aquilo que é de nosso papel, a grande quantidade de crianças sem acesso que, mesmo após receberem chips dados pela prefeitura e, algumas turmas posteriormente terem recebido tablets, ainda continuavam com dificuldade no acesso, os pais que trabalhavam e não conseguiam acompanhar os filhos e, com o retorno, atendi uma turma de 2º ano que praticamente não teve educação infantil nem uma boa base de 1º ano, senti muita dificuldade com a socialização além de muitos problemas afetivos e emocionais por parte das crianças, que não conseguiam lidar com seus sentimentos.
Anália – Falta de apoio por parte de algumas famílias quanto a participação das crianças nas aulas e realizações das tarefas remotas. No retorno as aulas, tudo normalizou.

Zilda – Durante a pandemia o trabalho remoto foi desafiador, pois não conseguimos atingir a todas as crianças. Nem todas tinham condições de participarem efetivamente das aulas. No retorno os desafios estavam muito vinculados as condições sanitárias das nossas escolas. Que infelizmente ainda não estão adequadas as necessidades da comunidade.
Tatiana – Fazer várias adaptações e possibilitar um ensino de qualidade.
Armanda – Desafio maior foi estabelecer limites de horário para atendimento das famílias e alunos. No retorno foi dar autonomia para os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora

4.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 2: QUAIS FORAM OS DESAFIOS EM SEU TRABALHO DURANTE A PANDEMIA E NO RETORNO PRESENCIAL?

Desafios apontados pelas docentes durante o período da pandemia da covid-19 relacionam-se às dificuldades quanto ao uso de tecnologias para prosseguirem com as aulas, como narram as educadoras. Dorina relata que “O desafio maior foi a falta de experiência pois, recém-formada, tive o desafio de trabalhar online”; para Cecília, “a adaptação com o meio tecnológico, pois não estávamos acostumados com este distanciamento e mesmo com a nova dinâmica do ambiente virtual, adaptar as aulas para que as crianças pudessem conseguir aprender tendo a mediação dos pais; adaptar as aulas para que as crianças”. Maria da Conceição continua: “A tecnologia foi desafiadora. Não tinha muita experiência com as demandas no momento”. Isso revela que, independentemente do tempo de magistério, ninguém estava preparado para ensinar fora da escola.

Além da situação mencionada, outros problemas começaram a surgir. Cecília relata: “demoramos para conseguir acesso à maioria delas, contato com as famílias”. Mesmo superados os obstáculos iniciais, no decorrer do trabalho novos empecilhos surgiam, como ela expõe: “mediação dos pais que não tem formação; quantidade de crianças sem acesso; pais que trabalhavam e não conseguiam acompanhar os filhos”. Anália acrescenta: “Falta de apoio por parte de algumas famílias”, queixa que coincide com a formulação de Cecília Meireles: “pais que trabalhavam e não conseguiam acompanhar os filhos”.

E em meio às precariedades, estas valentes educadoras trilharam por um caminho desconhecido, determinadas a superar os obstáculos que iam emergindo nesta nova maneira de ensinar. Segundo Paulo Freire “Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (Freire, 2011, p. 20).

Além da mudança repentina do ambiente onde lecionavam, a habitual sala de aula,

agora as docentes depararam-se com a urgência de realizar o ensino de forma remota por meio do uso de tecnologias (WhatsApp), e sem que para tanto houvessem sido preparadas.

A nova realidade do isolamento social, que desencadeou o fechamento das escolas, obrigou-as a busca por conhecimentos que possibilitaram sua atuação - agora, o trabalho deveria ser realizado a partir de suas casas, distantes das crianças. Foi preciso, conforme conta Maria, “Trabalhar dentro da minha própria casa, transformar ela em uma sala de aula”. Ainda assim, existia a preocupação, como mostra Tatiana, de “Fazer várias adaptações e possibilitar um ensino de qualidade”, o que nos leva a acionar as ideias de Freire quando afirma que “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado” (Freire, 2011, p. 27). Como elas fizeram, precisa ser encarado.

O espaço da casa teve de ser repensado, visto que repentinamente passou a ser, também, o local de trabalho. A separação espacial entre residência e trabalho deixou de existir, a casa que fora o lugar de descanso tornou-se escola. Boa parte da população ficou confinada para atender aos protocolos de higiene.

Os pais, as crianças e as professoras estavam diante de um cenário inesperado, que iria mexer com o jeito de ser e viver de cada um, impactando as rotinas triviais que, normalmente, são exercidas em lugares diversos. Esse período durou quase dois anos, acarretando a exaustão das educadoras, constantemente solicitadas pelos pais; eram chamadas a qualquer hora do dia pois os números de seus celulares foram divulgados para as famílias, uma vez que as aulas eram realizadas por meio do WhatsApp. Como mostra Armanda, o “Desafio maior foi estabelecer limites de horário para atendimento das famílias e alunos”, enquanto buscava, assim como as demais, por “adaptações e possibilitar um ensino de qualidade”. Nísia ainda assinala:

Crianças inseguras, sem rotina, autoestima baixa, por outro lado, tive crianças com muito entusiasmo, com uma prontidão para aprender. Muito cansativo, pois tivemos que dar aula presencial e alimentar diariamente o Google Classroom para os alunos do rodízio e para aqueles que optaram por estudar em casa.

Mesmo diante de tanta limitação, elas prosseguiram tateantes. Quanto ao retorno do ensino presencial, as educadoras se depararam com novos contratemplos, dentre eles as questões emocionais e comportamentais apresentadas pelas crianças em decorrência do longo período do confinamento. A instabilidade emocional se refletiu no comportamento de algumas crianças, conforme assinalado por Carolina, que relata que “Questões emocionais e comportamentais afloraram sobremaneira; tratos diferenciados e intervenções a todo instante, interferiria na aprendizagem, a qual apresentava defasagem e se agravou ainda mais” e por Nísia, que continua: “crianças inseguras, sem rotina, autoestima baixa, crianças com muito entusiasmo,

com uma prontidão para aprender”; nota-se, aqui, a diversidade das manifestações comportamentais.

Cecília prossegue: “senti muita dificuldade com a socialização além de muitos problemas afetivos e emocionais por parte das crianças”. Maria sentiu a ausência do carinho que estava acostumada: “não poder ter aquele contato físico; até nos dias atuais não temos mais, sempre há um receio”. A criança, mais do que o adulto, precisa do contato físico, do abraço, sendo o gesto um facilitador do aprendizado. “Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente” (Freire, 2011, p. 33), pois aproxima a criança da professora, tornando-a mais receptiva ao conhecimento.

Além dos desafios vivenciados durante o período de isolamento, as educadoras enfrentaram novos reveses quando retornaram, entre os quais a inconstância na frequência, fato apresentado pela professora Carolina: “Outro destaque fica para a permanência da criança na escola; o excesso de faltas interfere gravemente em questões comportamentais, emocionais e aprendizagem”.

Ainda em relação ao retorno, a professora Dorina apresentou a seguinte situação: “igualar o aprendizado deles pois muitos haviam regredido”. Já para Anália Franco, a situação foi diferente: “No retorno às aulas, tudo normalizou”. Zilda manifesta certa indignação: “No retorno os desafios estavam muito vinculados às condições sanitárias das nossas escolas; não estão adequadas às necessidades da comunidade”. Freire (2011) também demonstrou indignação com o estado das escolas públicas quando começou a atuar como secretário da educação do município de São Paulo.

O retorno ao ensino no ano de 2021 foi facultativo, visto que as crianças ainda não haviam sido vacinadas. Para assegurar a distância segura dentro da escola, realizou-se o rodízio de alunos, medida que sobrecarregou as professoras, uma vez que era preciso atender os que optaram em ficar em casa e os alunos que compareciam às salas. Com relação às condições enfrentadas pelo corpo docente em seu labor, Freire diz o seguinte:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (Freire, 2011, p. 49).

Além disso,

Entre os anos 2004 e 2014 o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado em Educação subiu de 4 a 9,3% e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, previa que o investimento público em educação deveria ser de no mínimo 7%, devendo chegar em 10% até 2024, mas o percentual está em queda há 5 anos, de acordo com o IPEC, Instituto de Estudos Socioeconômicos, o que coincide com a vigência da regra do teto de gastos implementada no governo Temer, pela qual a maior parte das despesas era limitada pela variação da inflação do ano anterior, resultando que no investimento em Educação de apenas 2,78% dos gastos públicos no último ano, não sendo surpreendentes as péssimas condições materiais das escolas (Martello, 2022).

Espera-se que o fim da Emenda Constitucional nº 95 reverta tal situação, mas a indiferença em relação ao ensino público no Brasil é grande e histórica. No entanto, as professoras não cruzaram os braços, elas seguiram e continuaram ensinando, concretizando a amorosidade que as crianças lhe despertam mesmo diante do cenário sombrio enfrentado durante a pandemia.

Quadro 3 - Respostas dadas à questão 3

Questão 3: Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?
Carolina – Recuperar com maestria a defasagem na aprendizagem.
Conceição – Não pensava que seria tão difícil com a questão disciplinar dos alunos, com a falta de comunicação e respeito pelo próximo.
Nísia – Primeiramente conhecê-los sempre causa a expectativa. Depois estudar estratégias para direcionar o trabalho de alfabetização.
Maria – Ver aqueles olhares curiosos ouvir aquelas brincadeiras de sala de aula aos poucos isso está voltando.
Dorina – A expectativa maior era o acolhimento e como seria elaborado o plano de aula já que eles estavam muito tempo fora da sala de aula.
Cecília – Confesso que sentia mais receio do que expectativas. Como manter o distanciamento, garantir a higiene e cuidados com a saúde, mas as crianças pareciam entender bastante do assunto e, conforme o uso de máscara foi liberado as coisas foram voltando ao normal.
Anália – As crianças vieram com boas expectativas e cumpriram os objetivos propostos.
Zilda – Encontrar uma escola que tivesse recebido uma reforma e estivesse em melhores condições para atender nossas crianças. Encontrar famílias mais dispostas a dialogar sobre os seus filhos, pessoas mais dispostas a olhar para as reais necessidades dos seus filhos.
Tatiana – Um processo de ensino aprendizagem de qualidade.
Armanda – Voltar a ter horário de trabalho definido.

Fonte: Elaborado pela autora

4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 3: QUAIS ERAM AS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ESTE ENCONTRO PRESENCIAL, PÓS-PERÍODO DE AFASTAMENTO?

O encontro presencial também foi desafiador, pois as professoras se deparariam com situações diferentes decorrentes do distanciamento social de quase dois anos, gerando ansiedades quanto ao retorno, abrangendo aspectos que diziam respeito à recuperação das crianças, ao acolhimento, aos protocolos de higiene, ao espaço escolar e a como lidar com os alunos após esse período. Carolina esperava “Recuperar com maestria a defasagem na aprendizagem”. Já Nísia Floresta ponderou: "Primeiramente, conhecê-los sempre causa a

expectativa. Depois estudar estratégias para direcionar o trabalho de alfabetização”, enquanto para Dorina “A expectativa maior era o acolhimento e como seria elaborado o plano de aula já que eles estavam muito tempo fora da sala de aula” e Tatiana esperava desenvolver “Um processo de ensino aprendizagem de qualidade”.

Como já foi mostrado anteriormente, os problemas comportamentais foram evidenciados, prejudicando o convívio em sala, o que não impediu a realização de um trabalho voltado para a recuperação das crianças. Isso mostra que “A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande” (Freire, 2011, p. 48). Seu empenho em exercer a sua profissão, mesmo que distante e em condições precárias como ocorreu, mostra a força da sua presença que procura garantir o aprendizado das crianças, independentemente das condições da escola. A maestria de ensinar busca amenizar as barreiras e, como observa a professora Anália, possibilita que: “As crianças vieram com boas expectativas e cumpriram os objetivos propostos”.

As professoras: Conceição, Maria e Zilda voltaram seus olhares para a relação professor – aluno – família, conforme demonstram os trechos a seguir. Conceição “Não pensava que seria tão difícil com a questão disciplinar dos alunos, com a falta de comunicação e respeito pelo próximo”; para Dorina, “A expectativa maior era o acolhimento”; enquanto Zilda esperava “Encontrar famílias mais dispostas a dialogar sobre os seus filhos, mais dispostas a olhar para as reais necessidades”. Os inúmeros desafios tornam a profissão desgastante, entretanto a amorosidade em relação às suas crianças as fortaleceu e impulsionou a prosseguir na boniteza de suas jornadas, muitas vezes alimentadas pelo prazer de “ver aqueles olhares curiosos”, como relata Maria.

As inquietações apontadas por estas professoras estavam muito relacionadas aos protocolos de higiene, como pode ser verificado nos trechos que se seguem. Cecília: “Confesso que sentia mais receio do que expectativas em relação aos cuidados com os protocolos de higiene”; em relação à questão, a educadora Zilda esperava “Encontrar uma escola que tivesse recebido uma reforma e estivesse em melhores condições para atender nossas crianças”. O problema apontado pela professora Zilda já fora assinalado por Paulo Freire quando assumiu o cargo de secretário da educação no governo de Erundina (1989-1993):

Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. Em A educação na cidade¹² chamei a atenção para esta importância quando discuti o estado em que a administração de Luiza Erundina encontrou a rede escolar da cidade de São Paulo em 1989. O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras

escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? (Freire, 2011, p. 33).

Ainda sobre as condições de trabalho docente, Freire faz outros apontamentos:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (Freire, 2011, p. 49).

Como já foi mencionado anteriormente, o vírus apenas evidenciou os problemas prévios, decorrentes dos cortes orçamentários que as políticas sociais sofreram nas instâncias municipais estaduais e federal, embora as professoras tenham mostrado resistência e determinação, pois “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (Freire, 2011, p. 49-50). Mesmo diante das condições precárias, exerceram a arte de ensinar com a preocupação de resgatar o aprendizado das crianças.

A professora Armanda tinha a expectativa em voltar à rotina do trabalho presencial para “Voltar a ter horário de trabalho definido”. Quando o trabalho é exercido no ambiente escolar, os momentos com a família são preservados, e é possível descansar, o que não ocorreu durante o exaustivo trabalho de quase dois anos em que suas casas estavam adaptadas como local de trabalho.

Quadro 4 - Respostas dadas à questão 4

Questão 4: Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?
Carolina – Os limites foram notórios quanto ao desenvolvimento mais efetivo no EAD, ficou claro que com a interação presencial, colhemos mais resultados satisfatórios e garantimos com maestria aprendizagens mais significativas. As possibilidades ficam no tocante às questões relacionadas a cada núcleo familiar, o que permitiu moldar e adequar o ensino de acordo com cada realidade percebida. Outro ponto a destacar, destina-se a exploração das tecnologias, o que corrobora significativamente para a aprendizagem pois é interessante para as novas gerações. A relação com os alunos ganhou, de certa forma, estreitamento de vínculos daqueles que eram ativos nas aulas e distanciamento deveras preocupante com relação àqueles que não tinham meios de participar das aulas.
Conceição – Maior envolvimento familiar. Poucos se envolveram no trabalho remoto. O que dificultou a aprendizagem e a volta presencial dos alunos.
Nísia – Nosso maior limite de engajamento foi a internet, muitos não tinham e dificultou o acesso. A indisponibilidade dos pais/responsáveis por acompanhar por acompanhar seus filhos no período de estudo.
Maria – Os limites foram vários o principal no meu ver foi o aluno que não pode ter acesso a tecnologia para se interagir com a classe.
Dorina – No começo foi difícil pois tive dificuldades de lecionar a distância, mas com o tempo com o material de apoio saberes em casa da prefeitura de Guarulhos consegui fazer um trabalho mais direcionado a cada turma, mesmo percebendo que a quantidade de alunos que participava era pequena.
Cecília – Acredito que tivemos a oportunidade de repensar nossa prática, nos reinventarmos e perceber que a educação é um constante processo de aprendizagem, não somente para as crianças, mas também para os adultos. A tecnologia era um limitante para pessoas que como eu não tinham tanto contato com ela, mas se tornou a possibilidade de dar continuidade ao trabalho e contato com os pequenos. O acesso às famílias que sempre foi um problema para as escolas e não foi diferente neste período passou a ser mais próximo e até mesmo nos fez entender melhor a realidade de cada criança e família.
Anália – Falta de internet e acesso por parte de alguns. Mas todos conseguiram realizar dentro do prazo.
Zilda – Durante o remoto foi possível ampliar essa imersão no mundo tecnológico que a escola geralmente vive recusando com unhas e dentes. Mas, ao mesmo tempo, percebi que o processo de socialização das crianças ficou bastante comprometido.
Tatiana – Conhecemos novos recursos e metodologias de ensino, porém ficamos limitados.
Armanda – Para criança pequena é necessário um adulto para auxiliar, e o professor não tinha certeza do que o aluno estava realizando no remoto, o retorno trouxe de volta a intervenção concreta do professor.

Fonte: Elaborado pela autora

4.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 4: QUAIS LIMITES E POSSIBILIDADES VOCÊ DESTACARIA NESTES PERÍODOS PRESENCIAL E REMOTO SOBRE O ENSINO E RELAÇÃO COM OS ALUNOS?

Com relação aos aspectos limitantes, as professoras destacaram o acesso à internet por parte dos alunos, como ficou evidenciado na questão 2 e voltou a ser apontado pelas educadoras nos trechos a seguir. A professora Carolina mencionou que “Os limites foram notórios quanto ao desenvolvimento mais efetivo no EAD [...] distanciamento deveras preocupante com relação àqueles que não tinham meios de participar das aulas”. Nísia Floresta relatou que “Nosso maior limite de engajamento foi a internet, muitos não tinham e dificultou o acesso”; segundo Maria, “Os limites foram vários, o principal no meu ver foi o aluno que não pode ter acesso a tecnologia para se interagir com a classe”. Anália completa: “Falta de internet e acesso por parte de alguns”.

Constata-se que a acessibilidade precária aprofundou a defasagem de aprendizagem

mencionada, compelindo as professoras a repensassem formas de suplantá-la, empenhadas e esperançosas em resgatar suas crianças, mesmo que cada uma se sentisse “Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho porque desamá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal” (Freire, 2011, p. 50). Além dos limites, elas não tiveram apoio adequado para continuarem lecionando fora do ambiente escolar. Isso reforça a boniteza e a amorosidade dessas professoras e, é aqui que a esperança de Paulo Freire (2011) ainda vive.

No entanto, para essas professoras, o uso das tecnologias concomitantemente a barreira, considerando a acessibilidade, e a possibilidade a ser explorada, como pode ser percebido na reflexão de Carolina, “As possibilidades ficam no tocante às questões relacionadas a cada núcleo familiar, o que permitiu moldar e adequar o ensino de acordo com cada realidade percebida. Outro ponto a destacar, destina-se à exploração das tecnologias, o que corrobora significativamente para a aprendizagem pois é interessante para as novas gerações” e de Cecília, que pontuou: “A tecnologia era um limitante para pessoas que como eu não tinham tanto contato com ela, mas se tornou a possibilidade de dar continuidade ao trabalho e contato com os pequenos. O acesso às famílias que sempre foi um problema para as escolas e não foi diferente neste período passou a ser mais próximo e até mesmo nos fez entender melhor a realidade de cada criança e família”.

Observa-se, assim, como o instrumento foi essencial para as educadoras que, através das tecnologias, acessaram conhecimentos e puderam testemunhar a realidade do núcleo familiar, adquirindo subsídios para entender como poderiam criar meios de atender as necessidades de aprendizagens da criança. O pode ser verificado na resposta de Cecília, que se sentiu mais próxima e pode compreender a situação da criança. Essa conjuntura demonstrou o acerto do questionamento de Paulo Freire: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (Freire, 2011, p. 98).

Para Carolina e para Cecília, o uso da tecnologia as aproximou das famílias, o que lhes proporcionou-lhes conhecer melhor a realidade das crianças, vislumbrar o que ficava além dos muros da escola - e agora era possível ver de dentro de nossas casas. O entendimento maior da situação socioeconômica das famílias fez com que a educadora repensasse sua prática para adequá-la de modo a atender melhor seus alunos.

As Conceição, Nísia, Maria, Dorina e Anália também manifestaram preocupação em relação à acessibilidade. É relevante salientar que a criança precisa ser assistida por um adulto para que a aprendizagem ocorra, ponto destacado por Armanda: “Para criança pequena é necessário um adulto para auxiliar, e o professor não tinha certeza do que o aluno estava

realizando no remoto, o retorno trouxe de volta à intervenção concreta do professor”. Tal preocupação é compartilhada por Conceição, que enfatiza: “Maior envolvimento familiar. Poucos se envolveram no trabalho remoto. O que dificultou a aprendizagem e a volta presencial dos alunos” e por Nísia que reclama sobre “A indisponibilidade dos pais/responsáveis por acompanhar seus filhos no período de estudo”. Por conseguinte, fazia-se necessário pensar em ações para o pleno retorno do ensino presencial.

As experiências dessas educadoras durante o período do ensino remoto propiciaram-lhes aprendizados acerca dos benefícios referentes ao uso das tecnologias para o aprendizado, e, sobretudo, do imperativo de dominar seus recursos, como observado por Zilda, que assinala como “Durante o remoto foi possível ampliar essa imersão no mundo tecnológico que a escola geralmente vive recusando com unhas e dentes. Mas, ao mesmo tempo, percebi que o processo de socialização das crianças ficou bastante comprometido”. Tatiana ponderou: “Conhecemos novos recursos e metodologias de ensino, porém ficamos limitados”. Nem todas as escolas estão adequadamente equipadas para os professores utilizarem recursos tecnológicos com seus alunos.

Cecília acentua que foi um período de reflexão: “Acredito que tivemos a oportunidade de repensar nossa prática, nos reinventarmos e perceber que a educação é um constante processo de aprendizagem, não somente para as crianças, mas também para os adultos”. Como um momento para: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 36).

O aparato tecnológico também reforçou a importância das interações, do contato humano e dos diálogos entre professora e alunos - e entre os próprios alunos - no âmbito da sala de aula, como assinalado por Carolina: “ficou claro que com a interação presencial, colhemos mais resultados satisfatórios e garantimos com maestria aprendizagens mais significativas”.

Mesmo perante os limites impostos pelo isolamento social, as professoras perceberam como é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (Freire, 2011, p. 50). Apesar de todas as dificuldades, elas se empenharam com maestria.

Quadro 5 - Respostas dadas à questão 5

Questão 5: Na volta do ensino presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?
Carolina – Questões emocionais são destaque no tocante a sensibilidade muito gritante, os conflitos precisavam ser imediatos a todo instante, as crianças passavam de momentos de euforia para sensibilidade extrema. Ficou perdido o trato com o outro e o convívio em sociedade, o aceite de opiniões e os espaços.
Conceição – Saberes: o mundo da tecnologia, da internet, das telas ficaram (sic.) nítidas. Não saberes: a falta de amor ao próximo, o eu em primeiro lugar. Desapareceu o bom senso.
Nísia – Reconheciam letras. Alguns já conseguiam reconhecer sílabas simples. Era uma sala com níveis de pré-silábico até alfabético inicial. Foi muito trabalho para alfabetizar.
Maria – Os alunos voltaram com muitas dificuldades a principal é a alfabetização.
Dorina – A maioria dos alunos haviam regredido poucos ficaram estacionados nos saberes com a ajuda dos pais e familiares.
Cecília – Muitas dificuldades motoras, de socialização, regulação emocional, mas uma grande habilidade com a tecnologia. Em relação aos conteúdos, apesar da pandemia acredito ter finalizado o ano com um bom desenvolvimento de cada uma dentro das suas limitações.
Anália – Defasagem quanto ao ritmo de trabalho.
Zilda – Notamos que muitas crianças demonstravam dificuldade para interagir, e expressar sentimentos. Os procedimentos para o uso de material escolar precisaram ser ensinados com bastante ênfase. Entretanto, é inegável o quanto eles apreenderam em relação a tecnologia e seus aparatos.
Tatiana – Interação social, postura e comportamento dentro e fora da sala de aula, organização e uma rotina escolar.
Armanda – Me surpreendi, pois a maioria juntamente com a ajuda da família tinha conseguido alcançar os objetivos da turma.

Fonte: Elaborado pela autora

4.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 5: NA VOLTA PRESENCIAL QUAIS SABERES E NÃO SABERES VOCÊ IDENTIFICOU EM SEUS ALUNOS?

A prática da convivência ficou abalada; o contato com o outro implica em saber escutar. O exercício da empatia e da alteridade são elementos importantes para a aprendizagem, que requer interação. O distanciamento social gerou conflitos e instabilidade emocional entre os alunos, conforme explanado pela professora Carolina: “Questões emocionais são destaque no tocante a sensibilidade muito gritante, conflitos, as crianças passavam de momentos de euforia para sensibilidade extrema. Ficou perdido o trato com o outro e o convívio em sociedade, o aceite de opiniões e os espaços”. Quanto a esse assunto, Conceição observou: “Não saberes: a falta de amor ao próximo, o eu em primeiro lugar. Desapareceu o bom senso”. O que também foi destacado pelas professoras Cecília, Zilda e Tatiana. A experiência que tiveram serviu para mostrar que, para que ocorra a aprendizagem, “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica” (Freire, 2011, p. 99).

Além das dificuldades emocionais e comportamentais, as crianças demandavam uma atenção maior para o processo de alfabetização; em decorrência da interdependência destes elementos, foi preciso considerar todos e cada um deles, sincronicamente. Ensinar a ler e escrever não poderia ficar restrito a uma simples retomada, tal momento solicitava um olhar e uma compreensão mais abrangentes, onde se consideram os efeitos da pandemia na vida de

cada um. Mesmo com a preocupação voltada para a alfabetização, era necessário compreender que sem “Interação social”, como replicou Tatiana, esse saber fica comprometido - “Notamos que muitas crianças demonstravam dificuldade para interagir, e expressar sentimentos”, observou Cecília, evidenciando a necessidade de trabalhar o convívio.

Para Armanda, as crianças que receberam apoio de suas famílias mantiveram o aprendizado: “Me surpreendi, pois a maioria juntamente com a ajuda da família tinha conseguido alcançar os objetivos da turma”, o que reforça a importância da interação social, consubstancializada na família.

Com relação aos saberes, as educadoras mencionam que as crianças adquiriram muito conhecimento relacionado ao uso das tecnologias. Para Conceição, “o mundo da tecnologia, da internet, das telas ficaram nítidas”. Cecília teve percepção semelhante: “mas uma grande habilidade com a tecnologia”. Zilda verificou o mesmo em sua turma: “Entretanto, é inegável o quanto eles apreenderam em relação à tecnologia e seus aparatos”. Este ganho não pode ser menosprezado pois foi essencial para a continuidade das atividades escolares - agora, é preciso pensar em maneiras de incorporar este ganho, refletir de que forma a demanda pelos saberes tecnológicos pode contribuir para superar a defasagem no processo da alfabetização. Não se pode ignorar a existência de uma discrepância entre a aquisição de saberes tecnológicos e os retrocessos no aprendizado escolar; Paulo Freire propugnava a necessidade desta convergência quando questionou que “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2011, p. 24). E prossegue o autor:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária —, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2011, p. 24).

A percepção das educadoras pode ser um caminho para o “pensar certo” como conceituado pelo autor, quando valoriza aquilo que o aluno aprendeu fora da escola, relacionando este saber com os conteúdos escolares. Quem sabe esse retorno não possa ser visto como uma oportunidade de traçar caminhos alternativos onde o ensinar estabeleça a relação entre o que é aprendido na vida com o que é aprendido na escola? A associação desses saberes pode ser a chance de construir conhecimentos significativos e permanentes.

Quadro 6 - Respostas dadas à questão 6

Questão 6: Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?
Carolina – A todo momento, inclusive projetos.
Conceição – Alguns, que não surtiu muito efeito. Infelizmente.
Nísia – Sim, muitas conversas, trabalho promovendo a identidade, autoestima, segurança e para podermos evoluir na alfabetização.
Maria – Sim, sempre.
Dorina – Sim, e muitos relataram que não conseguia estudar porque não tinha computador, celular não tinha ninguém do lado para ajudar.
Cecília – Constantemente, pois este período de isolamento social impactou a todos de distintas formas. Tenho, por exemplo, uma criança que era tímida e isso potencializou com o uso da máscara. Um lindo menino não queria mostrar seu rosto para os colegas, não comia na escola, saía da sala para beber água no corredor. A máscara se tornou sua proteção. Do que, ainda não sei.
Anália – Sim. Pois estava com um quinto ano. Foi solicitado apoio das famílias também e aos poucos superaram as dificuldades.
Zilda – Sim, basicamente o ano todo.
Tatiana – Sim, muitos.
Armanda – Sim.

Fonte: Elaborado pela autora

4.5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 6: HOVE MOMENTOS DE CONVERSAS COM OS ALUNOS SOBRE ISTO?

Todos os questionários mostram que a conversa auxiliou-as a compreender o que estava acontecendo com as crianças, dando consistência ao que percebiam através da observação do comportamento que manifestavam. Pelas conversas, tornou-se possível apreender as necessidades reais de aprendizagem que o afastamento acarretou, foi por intermédio delas que as crianças relataram as dificuldades que enfrentavam para continuar estudando fora da escola. A professora Dorina reitera que “Sim, e muitos relataram que não conseguia estudar porque não tinha computador, celular e não tinha ninguém do lado para ajudar”, e que, ciente da situação que comprometia o aprendizado, foi possível pensar em ações para superá-la.

A conversa pode ser entendida, também, como importante auxiliadora da aprendizagem, além de amenizar os momentos que todos passaram ao proporcionar acolhimento. Como revela a professora Nísia, “Sim, muitas conversas, trabalho promovendo a identidade, autoestima, segurança e para podermos evoluir na alfabetização”. Cecília utilizou o diálogo para entender os impactos, conforme relata, “Constantemente, pois este período de isolamento social impactou a todos de distintas formas”. Em relação à conversa, Freire (2011, p. 82) relata em sua obra *Pedagogia da autonomia - explanada no item 3.6, Ensinar exige saber escutar - experiência que lhe foi compartilhada:*

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olga Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. [...]

A educadora Olga Garcia frisou a importância de saber escutar, lição aprendida no exercício de sua prática docente, e foi por intermédio da escuta que as professoras entrevistadas neste trabalho compreenderam a situação das crianças. Como escreveu Paulo Freire, “[...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2011, p. 82).

E prossegue Freire, na mesma página: “é escutando que aprendemos a falar com eles”. A conversa tem o poder de concretizar a “esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 2011, p. 53). Já que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (Freire, 2011, p. 51). E foi nessa permuta onde *ensinando, aprende* enquanto o outro *aprendendo, ensina*, promovida pela conversa que - juntos - procuravam superar os impactos do distanciamento social.

Quadro 7 - Respostas dadas à questão 7

Questão 7: Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?
Carolina – Nos levou a estruturar um projeto anual que tratou de forma muito positiva questões emocionais, os 7 saberes.
Conceição – Atrapalharam a aprendizagem, os trabalhos em grupo, bem como, a disciplina entre os alunos e colegas.
Nísia – Tivemos que fazer várias apostilas de reforço para equiparar a classe. Estava trabalhando conteúdo de 2º ano e outros trabalhando atividades de alfabetização inicial.
Maria – Tenho que estar sempre fazendo mudanças e adequações.
Dorina – Tudo, eu e as outras professoras voltamos o ensino desde o começo da alfabetização muitos educandos haviam regredido.
Cecília – Constantemente foi necessário planejar e replanejar, pois não podíamos partir do princípio de que aquela era uma turma de 2º ano como as dos anos anteriores à pandemia. Os conteúdos foram repensados, revistos no período do isolamento e precisaram ser revisitados novamente, mesmo que no presencial pois estas crianças tinham defasagem que mereciam atenção, assim tínhamos pelo menos até o meio do ano uma turma de 2º ano com cara de 1º ano.
Anália – Procurei otimizar o tempo. Mas demos todos os conteúdos dentro do prazo.
Zilda – Com muita frequência havia a necessidade de retomarmos a discussão sobre procedimentos e a forma como estavam interagindo uns com os outros. Isso foi desgastante...
Tatiana – O planejamento precisou ser reformulado para que alguns conteúdos fossem abordados mais vezes que o planejado para uma prática mais qualificada.
Armanda – Interferiram para adequação e seguir no plano de curso.

Fonte: Elaborado pela autora

4.6 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 7: COMO ESTES SABERES E NÃO SABERES INTERFERIRAM EM SEU PLANEJAMENTO?

Ao responderem esta questão, as entrevistadas mobilizaram as carências relatadas na questão 5 e focaram em como impactariam o retorno ao ensino presencial, o que as fez repensarem suas práticas, conscientes de que também precisariam atender às demandas emocionais e comportamentais trazidas pelas crianças, além da defasagem de aprendizagem. Foi preciso pensar em maneiras de acolher e trabalhar tudo isso ao tempo e, ainda havia a necessidade de manter o distanciamento social dentro do ambiente escolar. A conversa foi o

instrumento que todos utilizaram. Tanto as professoras quanto as crianças foram reconstruindo os laços de amizade e de confiança durante a convivência, ainda limitada pelos protocolos de higiene, enquanto os gestos de carinho a que estavam acostumados precisavam ser refreados.

Essa atitude de escuta atenta para compreender o que estava acontecendo com as crianças foi de suma importância para a continuidade do fazer pedagógico, permitindo às educadoras redimensionar seu trabalho de modo a melhor atender as necessidades manifestadas pelas crianças. Para Carolina, influenciou de forma positiva a reestruturação do planejamento, como mostra a sua resposta “estruturar um projeto anual, que tratou de forma muito positiva questões emocionais, os 7 saberes”, em uma referência aos sete saberes elencados por Edgar Morin para a humanização das relações, presentes na obra *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. A professora Conceição relata dificuldade em lidar com as questões emocionais e comportamentais que “Atrapalharam a aprendizagem, os trabalhos em grupo, disciplina entre os alunos e colegas” e Maria mencionou ter recorrido à criatividade: “Tenho que estar sempre fazendo mudanças e adequações”. Diante dos obstáculos, foram desviando por outras veredas, a exemplo de Paulo Freire:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à beleza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 2011, p. 52).

Algumas educadoras preocuparam-se principalmente com o aprendizado dos conteúdos, o que as conduziu a reformular o planejamento para melhor adaptá-lo aos alunos. Como mostra Nísia quando diz que “Tivemos que fazer várias apostilas de reforço para equiparar a classe. Estava trabalhando conteúdo de 2º ano e outros trabalhando atividades de alfabetização inicial”, Dorina relatando “Tudo, eu e as outras professoras voltamos o ensino desde o começo da alfabetização muitos educandos haviam regredido”, e Cecília:

Constantemente foi necessário planejar e replanejar, pois não podíamos partir do princípio de que aquela era uma turma de 2º ano como as dos anos anteriores à pandemia. Os conteúdos foram repensados, revistos no período do isolamento e precisaram ser revisitados novamente, mesmo que no presencial pois estas crianças tinham defasagem que mereciam atenção, assim tínhamos pelo menos até o meio do ano uma turma de 2º ano com cara de 1º ano.

O saber repensar, conforme propugnado por Paulo Freire, foi fundamental: “É a partir deste saber fundamental — mudar é difícil, mas é possível — que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária” (Freire, 2011, p. 58).

Disponer-se a repensar a prática foi primordial pois permitiu que se contemplassem todas

as demandas que fazem parte do processo de alfabetização, inclusive as lacunas observadas, por Cecília.

O distanciamento social prejudicou o aprendizado das crianças, o 2º ano necessitava de uma retomada dos conteúdos do 1º ano. O uso das tecnologias não supriu as necessidades de aprendizagens das crianças nesta etapa tão fundamental, o que pode comprometer suas capacidades futuras; a alfabetização e o letramento fornecem a base que possibilita a inserção da criança no universo da leitura e da escrita.

As educadoras Anália, Zilda e Tatiana também tiveram a preocupação de resgatar o aprendizado das crianças através de ações que envolviam retomadas de procedimento e reformulação do planejamento. Todas as entrevistadas debruçaram-se intensamente no desgastante processo de resgatar as crianças, percebendo que era imprescindível conversar com elas para apreender e superar as demandas que poderiam interferir no restabelecimento do processo de aprendizagem.

Quadro 8 - Respostas dadas à questão 8

Questão 8: Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?
Carolina – Permitiu espaço para tratar conflitos e questões emocionais, sempre que necessários.
Conceição – Respeitei todas as diversidades existentes.
Nísia – Sim.
Maria – Trabalhar muito a interação social deles.
Dorina – Primeiro foi feita a sondagem pra saber o nível de escrita, leitura, matemática e outros de cada um depois foi feito o planejamento.
Cecília – Em parceria com minha colega de trabalho procuramos salientar a importância das emoções e socialização das crianças e a partir disso fomos pouco a pouco atrelando ao conteúdo e às necessidades individuais de cada um.
Anália – Incorporei mais jogos e atividades em agrupamento produtivo. Explorei vídeos explicativos ao longo das aulas.
Zilda – Buscando inserir ações que ajudasse na sensibilização durante todo o período. Usando obras de arte e músicas diversas. Buscando trazer a conscientização em relação as práticas cotidianas e trabalhando conteúdos de forma interdisciplinar.
Tatiana – Fiz os planejamentos de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos.
Armanda – O planejamento voltou a ser realizado como antes da pandemia.

Fonte: Elaborado pela autora

4.7 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 8: COMO PLANEJOU SUA PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DO QUE OBSERVOU NOS ALUNOS?

Os entendimentos obtidos durante as conversas auxiliavam as professoras na reformulação dos planejamentos, sempre considerando como o período de isolamento reverberou no aprendizado fazendo com que as questões emocionais e comportamentais aflorassem. Carolina viu que era preciso considerar as demais demandas para que pudesse prosseguir com o ensino, o que a levou a “espaço para tratar conflitos e questões emocionais, sempre que necessários”, o que implicava, como também enfatiza Maria, em “Trabalhar muito

a interação social deles”. Essa postura possibilitaria emparelhar “os planejamentos de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos”, como mencionado por Tatiana.

A professora Cecília percebeu que era importante trabalhar “Em parceria com minha colega de trabalho procuramos salientar a importância das emoções e socialização das crianças e a partir disso fomos pouco a pouco atrelando ao conteúdo e às necessidades individuais de cada um”. Sua postura está impregnada pela percepção de que “pensar certo” é um ato compartilhado, que visa um ensino mais integrador que não prima apenas pelo conteúdo ou questões burocráticas. “Pensar certo não é que fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (Freire, 2011, p. 29).

Muitas outras iniciativas foram acionadas para trabalhar o emocional das crianças, como a empreendida por Zilda, que buscou “inserir ações que ajudasse na sensibilização durante todo o período. Usando obras de arte e músicas diversas. Buscando trazer a conscientização em relação às práticas cotidianas e trabalhando conteúdos de forma interdisciplinar”. Cecília também salientou em seu trabalho a emoção e a socialização das crianças, e Anália incorporou mais jogos e atividades em agrupamentos produtivos. Com essas ações, as professoras buscavam construir a convivência harmoniosa das crianças no ambiente escolar, cientes de que o aprendizado é um ato compartilhado.

Quadro 9 - Respostas dadas à questão 9

Questão 9: Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?
Carolina – Atividades físicas, externas, coletivas e projetos.
Conceição – As que envolveram a internet.
Nísia – Cálculo, pois sempre são desafios, leituras, corpo humano, universo.
Maria – Dinâmicas.
Dorina – Começamos com atividades mais dinâmicas e depois continuamos com o tradicional quando percebemos a evolução.
Cecília – Fizemos uma proposta de culinária com uma receita de brigadeiro. As crianças amaram, além disso, trabalhamos com projetos, construção de materiais na perspectiva prática, com brincadeiras e jogos que exigiam delas interação e parceria com os colegas.
Anália – Matemática e a leitura diária.
Zilda – Propostas relacionadas a natureza. Exploração de ambientes, plantações e construção do minhocário da turma.
Tatiana – Atividades lúdicas.
Armanda – Jogos.

Fonte: Elaborado pela autora

4.8 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 9: QUAIS ATIVIDADES DESPERTARAM MAIOR INTERESSE DOS ALUNOS?

As atividades dinâmicas, as coletivas, os jogos e as externas foram as que mais despertaram o interesse das crianças depois do longo período de isolamento. As atividades em grupo foram realizadas pelas professoras para incentivar a socialização tão seriamente

prejudicada, procurando regenerar os laços danificados. As atividades dinâmicas propiciavam o contato entre os alunos de uma maneira mais lúdica, favorecendo a amizade e o sentimento de pertença. Muitas delas utilizaram esse tipo de trabalho como uma maneira de aproximar as crianças, diante das questões emocionais e comportamentais que assomavam constantemente.

As atividades físicas também foram valorizadas como uma alternativa importante, pois para muitos o confinamento limitou o espaço e impossibilitou sua prática com decorrente represamento de energia. Tais atividades também operam como uma forma de acolhimento proporcionando momentos de descontração e de contato com o outro, auxiliando na recuperação emocional das crianças. Estas iniciativas são exemplos do empenho das professoras em buscar meios que facilitassem o aprendizado, revelando sua compreensão de que para ensinar é preciso: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 36).

Quadro 10 - Respostas dadas à questão 10

Questão 10: Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.
Carolina – Falar sobre sentimentos, exercícios físicos, conversas.
Conceição – Necessidade de conversar.
Nísia – Todas as supracitadas na pergunta.
Maria – Muitas, estamos com muitos alunos ansiosos.
Dorina – Os alunos estavam hiperativos e dispersos não prestavam muita atenção nas aulas.
Cecília – A sensação que tenho é de abandono emocional, como se tudo o que estava acontecendo não as afetava por serem crianças, mas elas sentiram as perdas e o isolamento assim como os adultos e isso acarretou a <u>dificuldade de ouvir o outro</u> , uma necessidade de ser o centro (pois em casa, muitas vezes eram), num egocentrismo exagerado, muita carentes de atenção e de escuta.
Anália – Trabalho de incentivo à autoestima.
Zilda – Demonstraram muita necessidade escuta e acolhimento. Eles desejam ser ouvidos, querem expressar os seus sentimentos, contar sobre a própria vida.
Tatiana – Várias. Além de todos os exemplos citados acima, foi necessária uma readaptação ao espaço escolar.
Armanda – Estar com os colegas e aula de educação física.

Fonte: Elaborado pela autora

4.9 ANÁLISE DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 10: QUAIS AS DEMANDAS QUE OS ALUNOS TROUXERAM? EX. NECESSIDADE DE CONVERSAR, SE MOVIMENTAR, DE APRENDER, DE ESTAR COM OS COLEGAS, FALAR SOBRE SEUS SENTIMENTOS

As demandas trazidas pelas crianças envolviam questões sentimentais e comportamentais que se traduziam na necessidade de falar, situação percebida pelas professoras Carolina, Conceição e Tatiana. Zilda revelou que elas “Demonstraram muita necessidade de escuta e acolhimento. Eles desejam ser ouvidos, querem expressar os seus sentimentos, contar sobre a própria vida”, e Cecília fez esta observação:

A sensação que tenho é de abandono emocional, como se tudo o que estava acontecendo não as afetava por serem crianças, mas elas sentiram as perdas e o

isolamento assim como os adultos e isso acarretou a dificuldade de ouvir o outro, uma necessidade de ser o centro (pois em casa, muitas vezes eram), num egocentrismo exagerado, muita carentes de atenção e de escuta (Grifo da autora).

Elas perceberam que subjacente à vontade de falar as crianças havia a ânsia pelo acolhimento. Mesmo não podendo confortá-las com abraços, as professoras as enlaçam através da escuta atenta, ato que naquele momento se traduzia como um: “Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim” (Freire, 2011, p. 32). E prossegue o autor: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 2011, p. 32). A ruptura paradigmática ocasionada pela pandemia demonstrou a importância da conexão com o professor na vida da criança, o quão importante é a sua presença pois, além de ensinar, ela preenche lacunas do afeto, o que reforça a necessidade de trabalhar a criança de maneira integral.

As educadoras Maria e Dorina sublinharam as questões comportamentais. Os alunos voltaram ansiosos, dispersos e hiperativos, o que conturbava o ambiente, inibindo o aprendizado e prejudicando o convívio na escola. As atividades dinâmicas empreendidas nas aulas de Educação Física colaboraram com a socialização, fato evidenciado por Armanda, que comentou: “Estar com os colegas e aula de educação física”. Anália buscou auxiliar as crianças com “Trabalho de incentivo à autoestima”, que a entrevistada não esclareceu em que consiste. São situações como estas que revelam a maestria da força do que é ser professora.

As demandas trazidas pelas crianças com o fim do isolamento social mostram a necessidade de agregar nas práticas pedagógicas um trabalho mais integrador, interdisciplinar, que unifique a prática dos professores. A realidade decorrente da pandemia mostrou que, para amenizar as consequências do isolamento social, as crianças necessitam de atenção intensiva, tanto para superar a defasagem de conteúdos como o retrocesso na socialização depois de dois anos de afastamento, mas também desnudou deficiências prévias do sistema educacional. O resgate das crianças precisa considerar todas as circunstâncias elencadas pelas entrevistadas, é um trabalho integral que necessita considerar os aspectos emocionais, físicos e sociais, pois a aprendizagem não pode ser trabalhada de maneira isolada.

Quadro 11 - Respostas dadas à questão 11

Questão 11: Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?
Carolina – Adaptar o currículo de modo a encaixar rodas de conversa, partilhas, atividades físicas, jogos e movimentos.
Conceição – Conversas, registros através de escrita, desenhos, dinâmicas, atividades em grupo.
Nísia – Dinâmicas em grupo, atividades de dupla, trio. Brincadeiras no parque, jogos matemáticos na sala de aula.
Maria Firmina dos Reis – Conversamos sempre.
Dorina – Muita conversa de conscientização, acolhimento e projeto reforço aos que precisavam de mais atenção.
Cecília – Procurei na medida do possível acolher e escutar, manter contato com as famílias afim de minimizar estas dificuldades.
Anália – Empatia e a busca de parceria das famílias.
Zilda – Momentos na rotina para a troca de informações entre eles, momentos de escuta individual e coletiva. Contato com a natureza o máximo que podíamos.
Tatiana – Participar de formações, procurar estar mais próxima dos alunos e de seus familiares, promover atividades para trabalhar questões socioemocionais.
Armanda – Organizar no planejamento.

Fonte: Elaborado pela autora

4.10. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 11: QUAIS AS SUAS AÇÕES FRENTE AS DEMANDAS APRESENTADAS PELOS ALUNOS?

Diante das demandas identificadas pelas educadoras, repensar a prática pedagógica era o caminho a ser percorrido. Dentre as ações promovidas por elas, a conversa foi proeminentemente utilizada; a professora Carolina inclusive advogou ser preciso “Adaptar o currículo de modo a encaixar rodas de conversa, partilhas, atividades físicas, jogos e movimentos”. Cecília lembra que ela é um recurso imprescindível: “Procurei na medida do possível acolher e escutar, manter contato com as famílias afim de minimizar estas dificuldades”, e Zilda declara: “Momentos na rotina para a troca de informações entre eles, momentos de escuta individual e coletiva. Contato com a natureza o máximo que podíamos”. A conversa foi o meio mais utilizado para acolher as crianças, e as professoras compreenderam o “quão importante e necessário é saber escutar” (Freire, 2011, p. 82). Quem sabe este possa ser o começo para o uso do diálogo?

A entrevistada Anália Franco percorreu este caminho através da “Empatia e a busca de parceria das famílias”, enquanto Tatiana optou por “Participar de formações, procurar estar mais próxima dos alunos e de seus familiares, promover atividades para trabalhar questões socioemocionais”. Além da dedicação, da reflexão e do saber escutar, essas professoras compreenderam e mostraram que: “É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais” (Freire, 2011, p. 57).

Quadro 12 - Respostas dadas à questão 12

Questão 12: Gostaria de acrescentar mais algum comentário?
Carolina – Uma nova oportunidade para que a criança seja vista integralmente em sala de aula.
Conceição – Não.
Nísia – Reconheço que foi um ano de muito trabalho, levou à exaustão. Mas tudo vale a pena, quando notamos o progresso dos alunos.
Maria – Não.
Dorina – Não.
Cecília – Acredito que aquilo que foi aprendido na pandemia não pode ser esquecido. A dinamicidade das aulas, a necessidade da relação e empatia para com as crianças e suas famílias, o uso das tecnologias deve permanecer e fazer parte das nossas rotinas.
Anália – Estou à disposição.
Zilda – Estou à disposição.
Tatiana – Não.
Armanda – Não.

Fonte: Elaborado pela autora

4.11. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 12: GOSTARIA DE ACRESCENTAR MAIS ALGUM COMENTÁRIO?

Na questão 12 foi solicitado a cada uma delas que acrescentasse o comentário que desejasse. Carolina usou o espaço com uma espécie de oração, desejando que esta possa ser “Uma nova oportunidade para que a criança seja vista integralmente em sala de aula”. Nísia compartilhou sua reflexão acerca da experiência: “Reconheço que foi um ano de muito trabalho, levou a exaustão. Mas tudo vale a pena, quando notamos o progresso dos alunos”. Já Cecília declarou seu otimismo acerca das lições aprendidas dizendo que “Acredito que aquilo que foi aprendido na pandemia não pode ser esquecido. A dinamicidade das aulas, a necessidade da relação e empatia para com as crianças e suas famílias, o uso das tecnologias deve permanecer e fazer parte das nossas rotinas”. Zilda acrescentou um quantum de realismo: “Na verdade, nós educadores precisaríamos receber mais suporte no setor da saúde. Precisamos auxiliar nossas crianças, mas infelizmente nem sempre conseguimos, pois estamos sobrecarregados e nem sempre temos os conhecimentos necessários para lidar com determinados assuntos que eles trazem”. As demais não quiseram acrescentar coisa alguma.

Segundo Paulo Freire, “A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (Freire, 2011, p. 70). E pudemos ver esta boniteza nas respostas das professoras, em seus esforços para livrar as crianças das consequências funestas do afastamento tão traumático da escola que, em muitos casos, é o local mais protegido de que dispõem, onde são ouvidas, convivem em condições no mais das vezes amistosas com seus pares, são alimentadas e protegidas da violência que permeia a sociedade atual.

Sublinhe-se que as educadoras viram nesse período uma abertura para uma nova

oportunidade onde a criança seja permanentemente vista de forma integral, que a sua realidade - cuja visão através das chamadas de vídeo tanto sensibilizou as entrevistadas - seja cotidianamente considerada e que se procure uma escola onde o mundo também seja visto através de seus olhos. Percebe-se que o momento, apesar de crítico, deixou lições e sugestões de trabalho, foi um aprendizado do qual podem germinar mudanças positivas na prática de quem o vivenciou.

4.12. ENTRELACANDO SABERES

Partindo da análise das questões, delimitamos três categorias relacionadas ao objetivo desta pesquisa:

- Processo de alfabetização pós-pandemia;
- Reflexão sobre sua prática após a pandemia;
- Utilização do diálogo em sala de aula.

Quadro 13 - Processo de alfabetização pós-pandemia

“Os alunos voltaram com muitas dificuldades. A principal é a alfabetização.”
 “Voltamos o ensino desde o começo da alfabetização muitos educandos haviam regredido”.
 “Atendi uma turma de 2º ano que praticamente não teve educação infantil nem uma boa base de 1º ano.”

Fonte: Elaborado pela autora

Isso mostra que o período do isolamento social de quase dois anos impactou com violência dobrada o processo de alfabetização. Diante disso, faz-se necessário pensar em ações que facilitem a recuperação dessas crianças e que, a partir das respostas apresentadas pelas professoras em relação ao uso da conversa, observou-se que este pode ser um indicativo para o uso do diálogo. Paulo Freire (2011) revelou que ele é uma necessidade existencial, e foi através dele que identificou os vocábulos a partir dos quais escolheu os vocábulos que seriam trabalhados como temas geradores para reflexão sobre a situação de existência no processo de alfabetização dos adultos.

As crianças, ao retornarem ao ambiente escolar, demonstraram vontade de falar como viveram aquele período do isolamento social. Essa demanda fez com que as professoras refletissem e buscassem caminhos para amenizar a situação que lhes foi apresentada. Há uma certa similaridade com o método do autor, no que diz respeito ao intervir numa situação. Freire diz o seguinte:

No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa

incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (Freire, 2011, p. 56).

De certa forma, as professoras intervíram nas situações apresentadas pelas crianças, e precisaram saber escutar para saber intervir, revelando que há certa disposição para mudanças. Freire (2011) comenta que a escuta é um caminho para aprender e ensinar. No quadro a seguir, as reflexões das entrevistadas que indicam a necessidade de mudanças e adequações em suas práticas para recuperar as crianças.

Quadro 14 - Reflexão sobre sua prática após a pandemia

<p>“Tenho que estar sempre fazendo mudanças e adequações”.</p> <p>“Constantemente foi necessário planejar e replanejar, pois não podíamos partir do princípio de que aquela era uma turma de 2º ano como as dos anos anteriores à pandemia”.</p> <p>“Assim tínhamos pelo menos até o meio do ano uma turma de 2º ano com cara de 1º ano”.</p> <p>“Recuperar com maestria a defasagem na aprendizagem”.</p> <p>“A oportunidade de repensar nossa prática, nos reinventar e perceber que a educação é um constante processo de aprendizagem, não somente para as crianças, mas também para os adultos”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

O período de quase dois anos do isolamento social impactou no processo de alfabetização das crianças que ingressaram no 1º ano em 2020. Elas sofreram mais com o impacto, visto que esse aprendizado é desenvolvido do 1º ano até o 3º ano. E quando retornaram no ano de 2022, já estavam no 3º ano, o último desse processo. As professoras que atuam nestes três primeiros anos precisaram, então, fazer mudanças no planejamento, tentando suprir essa defasagem que pode comprometer os aprendizados posteriores. “E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (Freire, 2011, p. 39-40).

Isso fez com que elas repensassem suas práticas de modo a possibilitar o resgate do aprendizado das crianças, uma vez que perceberam que “A oportunidade de repensar nossa prática, nos reinventar e perceber que a educação é um constante processo de aprendizagem, não somente para as crianças, mas também para os adultos”. Essa reflexão auxiliou-as nas intervenções que realizaram, porque aprenderam que o processo de aprendizagem é um momento de partilha, de conversa e de escuta, momento no qual pode propiciar o pensar certo de como ensinar.

Quadro 15 - Utilização do diálogo em sala de aula

<p>“Adaptar o currículo de modo a encaixar rodas de conversa, partilhas, pois as crianças manifestaram a necessidade de conversar.”</p> <p>“Uma nova oportunidade para que a criança seja vista integralmente em sala de aula.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os impactos do distanciamento social no processo de alfabetização, a necessidade de conversar manifestada pelas crianças e a vontade de repensar a prática ou se reinventar demonstrada pelas professoras pode ser, aqui, uma abertura para trabalhar o método

de Freire (2011), fundamentado no diálogo respaldado na realidade. A situação que elas viveram desencadeou a vontade de falar, sendo que o autor propugna a importância de se trabalhar o contexto do aluno. Tudo isso nos indica que o método de alfabetização do autor Paulo Freire pode ser o caminho para realizar a necessária reflexão, uma vez que ele utiliza o diálogo e o contexto como meios facilitadores do processo de alfabetização.

Quem sabe, agora, é chegado o momento para refletirmos, repensarmos e reinventarmos as práticas pedagógicas e encontrar caminhos facilitadores para o processo de alfabetização de nossas crianças. “O êxito de educadores [...] está centralmente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar” (Freire, 2011, p. 58).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período que vivemos durante a pandemia exigiu das professoras o reaprendizado da maneira de ensinar, uma vez que precisaram se adaptar à nova realidade do Ensino Remoto Emergencial. Esse meio de lecionar decorreu da medida adotada por diversos governos obstinados a conter a proliferação do vírus da covid-19, que ocorria de modo devastador, deixando um rastro de milhares de mortos. Diante disso, o isolamento social foi a medida encontrada para preservar a vida das pessoas, e essa ação culminou no fechamento de diversos setores da sociedade, entre eles as escolas.

Além do medo do contágio, essa atitude fez com que as pessoas passassem a trabalhar em suas casas, e também precisaram se adequar a essa rotina. Isso implicou em saber viver e se adequar ao contexto do distanciamento social. A humanidade silenciou, as ruas ficaram vazias com o fechamento de comércios, restaurantes, *shoppings* etc. A interrupção das atividades comerciais causou impactos para a sociedade, como o aumento da pobreza.

Confinadas em suas casas, as pessoas passaram a trabalhar em *home office* e as crianças também tiveram que estudar remotamente. Um espaço tido como lugar de descanso para alguns, agora teve que ser readaptado para acomodar o serviço e os estudos. Pelo menos uma parcela da população viveu assim por um período. Já os que estavam em situação de extrema pobreza ficaram expostos ao vírus, assim como aqueles que precisavam trabalhar na rua, como os ambulantes, que era a única fonte do pouco suprimento que conseguiam após a jornada de trabalho, que às vezes não nutria a todos de uma família.

Um cenário que causou preocupação em todos e começou em março de 2020, perdurando por quase dois anos. Nesse panorama, foi preciso pensar em como ensinar, uma vez que as escolas também foram fechadas, pois era imprescindível evitar qualquer tipo de aglomeração. No entanto, em algumas regiões tomadas pela pobreza, a situação desses moradores era preocupante, já que, além do distanciamento social que seria difícil de ser cumprido, era vital usar máscara e álcool gel como medida preventiva.

O panorama da pandemia desafiou os governos de diversos países para conter a doença e manter o ensino, que passou a ser realizado de maneira remota, necessitando do acesso à internet. No Brasil, a situação se agravou por causa dos cortes que ocorreram em setores públicos essenciais, nesse caso a saúde e a educação, que atendem uma parcela significativa da população.

Nesse contexto brasileiro, professores do ensino público lecionaram por intermédio das tecnologias, a relação docente/discente deixou a sala de aula e passou a utilizar um novo lugar:

a tela de um celular. Uma situação que exigiu reflexões sobre as práticas pedagógicas, pois foi preciso adaptá-las à nova realidade da pandemia.

Para compreender um pouco esse contexto, foi realizado um recorte desse público, cujo estudo foi direcionado a docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A escolha por essa modalidade de ensino decorreu da preocupação com o processo de alfabetização que ocorre nesse segmento, entre o 1º e o 3º ano. E a última mudança governamental ocorrida nessa modalidade de ensino visava à alfabetização, pois foi acrescentado mais um ano ao Ensino Fundamental I, estendendo o período do processo de alfabetização para três anos. Essa parte do ensino público passou a ter cinco anos, denominada Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O processo de alfabetização requer atenção, pois é a base para a construção de aprendizados posteriores. Além desse fato, foi preciso pensar em como ele ocorreria com o uso da comunicação digital utilizada para manter o contato entre as professoras e as crianças. Ao considerar esses dois elementos, alfabetização e comunicação, pensou-se na contribuição do diálogo de Freire (2011, 2013a e 2019) para a retomada da aprendizagem no pós-pandemia, pois cogitou-se que ele seria o fio condutor para o aprendizado após um afastamento do convívio escolar por quase dois anos.

Para entender essa situação, foram selecionadas dez professoras de localidades distintas, que aceitaram participar desta pesquisa. Elas responderam a um questionário que foi compartilhado no Google Forms, e, ao analisá-lo, constatou-se a dura realidade que essas educadoras vivenciaram. Suas experiências demonstraram que o ensinar fora da escola foi restritivo, visto que uma parcela significativa das crianças não conseguiu acompanhar as aulas remotas. Estas foram desenvolvidas por meio do aplicativo WhatsApp, o recurso digital utilizado por grande parte da população, sobretudo pelos responsáveis das crianças, em razão disso foi escolhido para o desenvolvimento das aulas.

A escolha dessa forma de contato digital revelou outro problema, que afastou as crianças da continuidade de seus estudos, o que acarretou em prejuízos ao aprendizado, pois esse recurso necessita de internet. Muitas crianças desistiram de estudar em razão da falta de acessibilidade e de recurso tecnológico adequado como resultado da pobreza que as envolvia. Acostumadas a aprender por meio da interação com colegas e professores, encontraram-se, naquele momento, distantes e diante de uma pequena tela de celular.

As aulas eram postadas com o auxílio de fotos e a explicação da professora se dava por meio de áudios. Essa situação anunciava o comprometimento do aprendizado até por parte das crianças que estavam no 4º e no 5º ano, uma vez que a criança requer a presença de um adulto, pois está em processo de desenvolvimento da autonomia para estudar por conta própria. Mesmo

com a família em casa, os responsáveis estavam trabalhando em *home office* e em algumas famílias não havia celulares para todos; muitas vezes, a família tinha apenas um aparelho disponível para todos. Nem todos os responsáveis trabalhavam em casa, a necessidade os impulsionava a trabalhar na rua.

À medida que as crianças iam desistindo por não terem condições de acompanhar as aulas on-line, professoras, diretores, coordenadores e Secretarias de Educação buscavam meios para levar o ensino até as crianças. Nessas tentativas, foram elaboradas apostilas para os responsáveis buscarem na escola. Os avisos para retirada do material eram enviados nos grupos de WhatsApp, mas, como nem todas as crianças conseguiam participar das aulas on-line, a equipe gestora, junto com as professoras, realizava a busca ativa, ou seja, tentava estabelecer algum contato com os responsáveis por meio de ligação para retirarem as atividades impressas que seriam corrigidas pelas professoras com o uso do aplicativo já citado.

Já para o grupo que não conseguia participar das aulas on-line foi marcado um dia para deixarem o material impresso na escola para que as professoras pudessem corrigir. E assim as docentes seguiram lecionando por um período de quase dois anos. Mesmo com todas essas ações, havia a preocupação com o retorno, que demorou a ocorrer, pois dependia do avanço da vacina, que estava sendo aplicada de maneira escalonada.

Para as professoras, o ensino remoto representou desafios, que, na medida do possível, eram superados com a determinação de continuar ensinando as crianças. Elas aprenderam a ensinar com o uso das tecnologias, porém ficaram limitadas com os recursos do aplicativo do WhatsApp, já que esse meio de comunicação digital lhes oferecia postagens de foto de atividades, gravação de áudios e postagens de vídeos apenas. Isso causava-lhes inquietações, pois se viam impedidas de exercer suas práticas, que eram adaptadas enquanto viviam o momento de isolamento social.

Com seus números de celulares divulgados, os responsáveis pelas crianças ligavam a qualquer hora do dia, e isso dificultava o estabelecimento de uma rotina de horários de trabalho, pois a preocupação em ensinar as crianças atingia a todos. Esse período revelou às docentes as condições em que algumas crianças viviam, pois se depararam com a pobreza, o que gerou preocupação com a realidade deflagrada pela câmera de seus celulares. Houve docente que chegou a refletir que era preciso pensar no ensino de modo a adequá-lo à realidade percebida em cada núcleo de família. Daí tiraram a força, como também a mostraram para resgatar a aprendizagem das crianças que seria realizada no retorno do ensino presencial.

Em 2021, ocorreu o retorno do ensino presencial não obrigatório, pois ainda eram necessários os cuidados exigidos pelos protocolos de higiene, entre eles o distanciamento

seguro, e isso fez com que os momentos de conversa promovessem o acolhimento que as crianças necessitavam naquele momento. Por meio desses momentos, recriou-se o clima de afeto que existia antes da pandemia, os abraços, mas esse tipo de contato não era viável no momento, porque as crianças ainda estavam sem a vacina. Isso afligia a todos que atuavam no ambiente escolar.

A conversa, então, serviu como um ato de amor, como também um momento para, juntos, procurarem entender o que estava acontecendo, pois era preciso garantir o retorno seguro. Devido a isso, o número de crianças foi reduzido em razão da necessidade de manter o distanciamento entre elas. Tal medida desencadeou a adoção do rodízio de alunos, cada dia era um grupo de alunos que ia para a escola. As crianças traziam consigo a ânsia de encontrar todos os colegas e, por meio da conversa, as professoras buscavam esclarecer que ainda era preciso estudar dessa maneira.

Nos questionários disponibilizados para as professoras, buscou-se utilizar a palavra conversa, uma vez que, para Freire (2011), o diálogo era utilizado para a condução de uma reflexão referente à realidade que estava sendo desvelada. Considerando isso, observou-se uma nuance nas respostas delas referente ao uso da conversa, que se aproximou do diálogo, pois as professoras, junto com as crianças, estavam buscando compreensões acerca do que haviam vivido. Iniciava-se um convívio após um período de afastamento. Quanto ao aprendizado, já comprometido, conforme observado nas respostas, foi difícil de ser retomando nesse período por causa do rodízio e dos índices de falta, que dificultavam a continuidade das atividades.

Nesse momento de retorno facultativo, as aulas on-line foram mantidas para aquelas crianças que os responsáveis não levavam para a escola. As professoras passaram a trabalhar de maneira simultânea, ou seja, dar aula presencial e ao mesmo tempo postar a aula no WhatsApp ou no Google Classroom. Uma rotina desgastante.

O retorno do ensino presencial obrigatório ocorreu em fevereiro de 2022, e as professoras explicitaram em suas respostas que as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, algumas chegaram a mencionar retrocessos no aprendizado. Isso demonstra que não ocorreu o aprendizado fora do ambiente escolar. Uma professora de 2º ano deixou em seu registro que não podia mais olhar para aquela turma como uma turma de 2º similar à de anos anteriores à pandemia, pois não tiveram uma base de Educação Infantil nem de um 1º ano. Essa observação só vem a reforçar que o ensinar fora da escola não foi produtivo, visto que uma parte significativa das crianças não teve acesso ao ensino remoto. Mesmo com as ações realizadas, a pobreza foi implacável para todos.

A preocupação com a recuperação foi foco do ano de 2022. As docentes que atuam no

processo de alfabetização afirmaram em suas respostas que reiniciaram esse processo. Essa preocupação também é mencionada no trabalho de Sales (2021), pois os aprendizados posteriores dependem da alfabetização. Já para as crianças que estavam no 4º ou no 5º ano houve a necessidade de retomar os conteúdos, isso mostra que os impactos do ensino remoto foram maiores para as crianças que ingressaram nessa modalidade no 1º ano, em 2020.

Além das dificuldades de aprendizagem assinaladas pelas professoras, as crianças, quando retornaram em 2022, apresentaram a necessidade de falar sobre suas experiências vividas durante o período em que ficaram afastadas da escola. Freire (2011) menciona que o diálogo é uma necessidade existencial, e isso foi mostrado pelas crianças. Diante dessa manifestação, as professoras, conforme respostas à questão 6, explicitaram que realizaram vários momentos de conversa para amenizar os impactos vividos pelas crianças. Era preciso conversar para poder prosseguir com o aprendizado. Nesse sentido, a conversa foi a auxiliadora da aprendizagem e se assemelha ao diálogo, este tido como fio condutor para o aprendizado, que também serviu para o acolhimento que viabilizou a retomada da aprendizagem.

Outro fato observado nas respostas das professoras foi o da questão emocional, como os problemas emocionais que comprometeram o comportamento e o convívio entre as crianças. Essa situação foi trabalhada na conversa e em momentos lúdicos, pois a aprendizagem decorre da interação. Devido a isso, era preciso resgatar os laços de amizade. A conversa foi o caminho trilhado por todas.

Romanzini *et al* (2022), ao analisar os problemas emocionais, observou que as crianças manifestavam a ansiedade, a tristeza, a irritabilidade e o medo. O período de confinamento acarretou agravos para a saúde mental delas. Isso foi verificado em um grupo de crianças, cuja faixa etária está entre 6 e 10 anos, que é a mesma das crianças que frequentaram a modalidade de ensino analisada nesta pesquisa. Os pais que participaram da pesquisa da autora também informaram que as crianças que estavam no processo de alfabetização foram as mais atingidas durante o período de distanciamento social.

Diante de tudo aqui posto, verificou-se que a conversa foi um caminho trilhado por todas as professoras, uma vez que era preciso entender as manifestações das crianças quando retornaram em 2022. Ela também serviu para acolhê-las, visto que em 2021 o retorno foi facultativo e era preciso manter o distanciamento seguro. A comunicação se fez imprescindível em ambos os períodos para a interação entre professoras e crianças, e até entre as próprias crianças, pois o período do isolamento social interferiu na convivência entre os pares. Freire (2011) menciona, também, que a escuta nos ensina a ensinar e nos aproxima dos discentes.

A criança que não conseguiu participar do ensino remoto pronunciou o seu mundo

revelando para a professora a privação que vivia e a impedia de estudar. Algumas realidades foram ditas e outras vistas por meio das câmeras dos celulares. Esse foi um momento de dores partilhadas que fez com que as professoras se mobilizassem para continuar ensinando em condições precárias. Tomadas por uma amorosidade, não se deram conta do descaso das políticas públicas, e isso as fez agir, criando possibilidades para continuar ensinando as crianças.

O contato com a pobreza as fez enxergar a criança além daquilo que estavam acostumadas a ver em sala de aula. A criança tomou outras dimensões: família e realidade social, até então pouco percebidas durante o ensino presencial. Falar da pobreza talvez não seja tão impactante quando a olhamos. Assim como as professoras, também vivenciei essa realidade dura, que modificou a nossa postura perante os discentes. O contato com esse contexto nos solidarizou em ajudar de alguma maneira as crianças, que tentavam aprender fora da escola.

Até o momento em que era preciso acolhê-las, em um período no qual ainda não eram permitidos os abraços e beijos, a criança mostrou um caminho que se revelava em sua necessidade de falar, e, diante dessa situação, as professoras entenderam que era preciso escutá-las para retomar o ensino. A partir disso, os momentos de conversa serviram como acolhimento para amenizar os impactos que cada uma teve, como também viabilizou a retomada da aprendizagem que estava defasada. Além disso, as professoras viram na conversa um meio de atender as demandas trazidas pelas crianças. Segundo Freire (2011, 2013a e 2019), por meio do diálogo pode-se trabalhar diversas situações que potencializam o aprendizado da leitura e da escrita.

Tais apontamentos revelados nas respostas analisadas mostraram que o diálogo foi o fio condutor para a retomada da aprendizagem. Ainda há a necessidade de mais estudos referentes aos impactos causados pela pandemia, uma vez que esta pesquisa analisou um período recente do retorno do ensino presencial pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- AZANHA, J. M. P. Uma ideia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, São Paulo, maio/ago.,1991.
- BARROS, Talita Vitória Santoro. **Os experitempos das crianças, professoras e responsáveis**: experiências em tempos de ensino remoto na pandemia da COVID-19. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16590>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- BÍBLIA. Colossenses. *In*: **Bíblia Sagrada**. Disponível em: https://www.bibliaon.com/colossenses_3/. Acesso em: 23 jul. 2023.
- BIOGRAFIA de Tatiana Belinky. **Prefeitura Municipal de Petrópolis**. Disponível em: <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1632141153-biografia-de-tatiana-belinky-pdf.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018.
- _____. Ministério da Educação. COVID-19. **Ministério da Educação**, [s.d(b)]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria da Educação Básica (SEC/MEC). Brasília-DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em:
- _____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: (Edição atualizada até março de 2017). Brasília-DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 8 maio 2023.
- _____. Ministério da Educação. O sistema Braille. **Ministério da Educação**, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/materiais-especializados-1/livros-em-braille-1/o-sistema-braille#:~:text=O%20braille%20%C3%A9%20um%20sistema,a%20infec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20dois%20olhos>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília-DF, 1997.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. CNS pede que parlamentares revisem emenda constitucional que congelou recursos do SUS. **Conselho Nacional de Saúde**, 4 nov. 2021. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2159-cns-pede-que-parlamentares-revisem-emenda-constitucional-que-congelou-recursos-do->

GUARULHOS. Secretaria de Educação. **Educação Infantil em Guarulhos e as reinvenções em tempos de pandemia**. Disponível em:

<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/detalhar/conteudo/4873/>.

Acesso em: 21 jul. 2023.

_____. Secretaria de Educação. Programa Avalia Mais. **Portal da Secretaria da Educação Guarulhos/SP**, [s.d]. Disponível em:

<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/39/>. Acesso em:

21 jul. 2023.

_____. Secretaria de Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde. **Recomendações para o funcionamento de atividades presenciais em instituições de ensino para enfrentamento do coronavírus (covid-19)**. Disponível em:

[https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/2021-](https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/2021-05/ORIENTA%C3%87%C3%95ES%20PARA%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20ENSINO%20-%20COVID%20%20atualiza%C3%A7%C3%A3o%20%20abril_2021.pdf)

[05/ORIENTA%C3%87%C3%95ES%20PARA%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20ENSINO%20-](https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/2021-05/ORIENTA%C3%87%C3%95ES%20PARA%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20ENSINO%20-%20COVID%20%20atualiza%C3%A7%C3%A3o%20%20abril_2021.pdf)

[%20COVID%20%20atualiza%C3%A7%C3%A3o%20%20abril_2021.pdf](https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/2021-05/ORIENTA%C3%87%C3%95ES%20PARA%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20ENSINO%20-%20COVID%20%20atualiza%C3%A7%C3%A3o%20%20abril_2021.pdf). Acesso em: 2

ago. 2023.

GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico**. Curitiba: Appris, 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Notas sobre a pandemia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Inep**, 3 dez. 2019. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=leitura%3a%20ocde%20487%2c%20brasil%20413,no%20ranking%3a%2055%2c%20e%2059%2c%20ba>.

[brasil#:~:text=leitura%3a%20ocde%20487%2c%20brasil%20413,no%20ranking%3a%2055%2c%20e%2059%2c%20ba](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=leitura%3a%20ocde%20487%2c%20brasil%20413,no%20ranking%3a%2055%2c%20e%2059%2c%20ba). Acesso em: 6 abr. 2023.

[brasil#:~:text=leitura%3a%20ocde%20487%2c%20brasil%20413,no%20ranking%3a%2055%2c%20e%2059%2c%20ba](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=leitura%3a%20ocde%20487%2c%20brasil%20413,no%20ranking%3a%2055%2c%20e%2059%2c%20ba).

ITAQUY, Antonio Carlos de Oliveira. **Nísia Floresta: Ousadia de uma feminista no Brasil do Século XIX**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2013. (Licenciatura em História) –

Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2730/NISIA%20FLORESTA%20PDF.pdf?sequence#:~:text=O%20trabalho%20de%20N%C3%ADsia%20Floresta,que%20sofria%20com%20as%20indiferen%C3%A7as>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Natasha: diálogos vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **O pensar na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, Marcos Antônio. Filosofia para crianças: Educação para o pensar. *In:* EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso (Org.). **Educação para o pensar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

_____. **Filosofia:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio-agosto 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 2 abr. 2023.

MANCUSO, Filippo. Fim do auxílio-merenda durante a pandemia do coronavírus preocupa famílias na grande SP. **G1**, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/04/fim-do-auxilio-merenda-durante-a-pandemia-do-coronavirus-preocupa-familias-na-grande-sp.ghtml>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MARTELLO, Alexandre. Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em 10 anos, mostra levantamento. **G1**, 24 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MEIRELES, Cecília. Crônicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 114, p. 237-242, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9FyPX4RWDhJknL36tb34RXF/?format=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via:** lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 3:** conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____. **Ensinar a Viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

_____. **O método 1:** a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

_____. **O método 4:** as ideias: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e nas incertezas humanas. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 247-260, 2013. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6400/pdf_146. Acesso em: 27 jul. 2023.

NASCIMENTO, Marcio Moreira. **Análise dos reflexos da pandemia Covid-19 para o ensino no ano de 2020 no município de Dois Irmãos do Buriti/MS**: as atribuições da geografia da saúde no contexto de geografia escolar. 2021. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3996/1/Disseta%c3%a7%c3%a3o%20Corrigida%20Final_Colegiado%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

NEGRÃO, Manoel Maria Silva. **Aulas on-line no 1º ano do ensino fundamental mediadas pelo WhatsApp**: possibilidades e limites. 2022. Dissertação. (Mestrado em Ensino) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2022. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/d61fd125-caf5-4363-8d19-2ef1de4716d9/full>. Acesso em: 3 jan. 2023.

OLIVEIRA, Abrahão. A Entusiasta Da Educação Brasileira: A Contribuição de Anália Franco. **São Paulo in Foco**, 21 jul. 2015. Disponível em: <https://www.saopauloinfoco.com.br/historia-analia-franco/>. Acesso em: 1 jun. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Ruam. Vera Eunice e os pedidos de Carolina Maria de Jesus. **Inovações em Educação**, 13 set. 2022. Disponível em: <https://caterinas.info/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **OPAS**, 5 maio 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PEREIRA, Tatiana. **A educação inclusiva no município de Guarulhos durante a Pandemia da covid-19**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62910>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PREFEITURA de São Bernardo é premiada por projetos de ensino remoto na Educação Infantil. **Prefeitura de São Bernardo do Campo**, 7 abr. 2021. Disponível em: https://www.saobernardo.sp.gov.br/maximizada/-/asset_publisher/5cLluTMVcxDN/content/prefeitura-de-sao-bernardo-e-premiada-por-

projetos-de-ensino-remoto-na-educacao-infantil?inheritRedirect=false. Acesso em: 21 jul. 2023.

PROGRAMA saberes em casa amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos do atendimento especializado. **Prefeitura de Guarulhos**, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/article/programa-saberes-em-casa-amplia-possibilidades-de-aprendizagem-dos-alunos-do-atendimento>. Acesso em: 22 jul. 2023.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMANZINI, Andréia Vendana *et al.* Repercussões da pandemia da covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, 46, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/kmWd9D7RhQGbzDLZzGMwWHD/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. Esperançar na educação infantil: aspectos éticos, políticos e estéticos. **SEDIN XVI CONGRESSO**, São Paulo, nov. 2020.

SALDANÃ, Paulo. Proposta sobre novo ensino médio desafia planos do governo Lula. **Folha de S.Paulo**, 22 ago. 2023.

SALES, Ana Luiza Honorato de. **Eu sou mãe, não sou professora: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52856/52856.PDF>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo?** São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Uso-de-tecnologias-em-contexto-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Prazo para o uso dos créditos do cartão-merenda termina no dia 31 de dezembro. **Cidade de São Paulo Educação**, 29 dez. 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prazo-para-o-uso-dos-creditos-do-cartao-merenda-termina-no-dia-31-de-dezembro/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Principais perguntas e respostas referentes as aulas não presenciais dos estudantes matriculados nas escolas municipais da Prefeitura de São Paulo durante o período de quarentena devido à pandemia do Covid-19 (coronavírus). **Cidade de São Paulo**, [s.d.]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coronavirus/perguntas-e-respostas-covid-19/aulas-em-tempo-de-quarentena/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SARMENTO, Albertina P.; ARRUDA, Aparecida L. M. M. Escola-Padrão: curta vida, longa saúde. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s.l.], v. 2, n. 1, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Régia Agostinho da. **A escravidão no Maranhão**: Maria Firmina dos Reis sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX. 2013. (Doutorado em História Econômica – Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-14032014-094659/publico/2013_RegiaAgostinhoDaSilva.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

SMITH, Frank. **Pensar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Alex Sandro Rolland *et al.* Aspectos gerais da pandemia de COVID-19. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 1), fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/8phGbzmbSsynCQRWjpXJL9m/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TANABE, Cristiane R. J. **Libertando a voz da criança**: entre a fala e o pensamento. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

TANABE, Cristiane Ryu Jordão; SOUZA, Fabiana Amorim Siqueira de; BONINI, Taynan Filipini. Educar no caminho da sensibilidade: repensando a relação professor-aluno. *In*: GEREMIAS, Agnaldo Aparecido *et al.* **Memórias, sensibilidades e educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 17-30.

VEIGA, Edson. Pandemia do coronavírus pode levar fome a quem depende da merenda escolar. **Uol**, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/03/24/pandemia-do-coronavirus-pode-levar-fome-a-quem-depende-da-merenda-escolar.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 2 ago. 2023.

VARGAS, Mateus. Planalto sob Bolsonaro escondeu projeções de casos e mortes na pandemia. **Folha de S.Paulo**, 28 jul. 2023.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pedagogia e psicologia**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**: covid-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento

TCLE - Termo de Consentimento livre e esclarecido para Participação em Pesquisa Nome da participante: _____ Endereço: _____
 _____ Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____ E-mail: _____
 _____ Escola de atuação: _____

1. Título do Trabalho: Pelos caminhos do aprendizado: Limites e possibilidades
2. Objetivo: Conhecer como se deu a relação entre professores e alunos durante a pandemia e no retorno ao ensino presencial.
3. Justificativa: A pandemia da COVID 19 evidenciou a necessidade de buscar formas de comunicação entre professor e aluno durante o período remoto e retornando ao ensino presencial, foi necessário repensar o contexto educacional no tocante as relações e as práticas educativas.
4. Procedimentos da Fase Experimental: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa respondendo um questionário direcionada por um roteiro de perguntas que será realizada pelo aplicativo Google Forms ou por áudio, conforme sua preferência, após a leitura e aprovação deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Toda a comunicação entre a pesquisadora e você se dará de forma individualizada, sem envio de malas diretas ou linhas de transmissão. Todo e qualquer registro será apagado das plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou "nuvens" utilizadas e serão disponibilizadas única e exclusivamente na pesquisa realizada, sem que seu nome seja mencionado, a fim de assegurar o sigilo de sua identidade. Após a utilização das informações fornecidas na pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza por deletar as respostas, mensagens e áudios gravados, assim como a transcrição dos mesmos de seus dispositivos pessoais. Ao responder as questões, consideramos sua autorização para a utilização das informações fornecidas. Contudo, você poderá desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa. Nenhuma das questões será obrigatória, de forma que você, participante voluntário poderá optar por não responder qualquer questão caso não queira ou lhe cause constrangimento.
5. Desconforto ou Riscos Esperados: Caso o entrevistado não se sinta à vontade ou se sinta constrangido para responder alguma questão proposta, ficará livre para não responder às perguntas realizadas pela pesquisadora assim como desistir da pesquisa, retirando seu consentimento de participação a qualquer momento do processo sem nenhum prejuízo.
6. Medidas protetivas aos riscos: As únicas pessoas que terão acesso às informações fornecidas serão a pesquisadora e sua orientadora. Após a defesa da tese, estes dados serão devidamente deletados. Asseguramos também que qualquer informação pessoal do participante voluntário não constará no trabalho de pesquisa nem será divulgada em qualquer outro meio.
7. Benefícios da Pesquisa: A pesquisa poderá não trazer benefícios diretos ao participante, na medida em que visa um trabalho acadêmico. Todavia, poderá causar satisfação ao participante por contribuir com sua prática para o trabalho acadêmico.

8. Métodos Alternativos Existentes: Caso não seja possível responder às questões por meio do aplicativo Google Forms ou por áudio, o formulário poderá ainda ser respondido presencialmente ou pela plataforma Google Meet.
9. Retirada do Consentimento: O participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento caso decida por não participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo.
10. Garantia do Sigilo: A pesquisadora se responsabiliza por manter sigilo acerca dos dados fornecidos, utilizando-os somente para cunho acadêmico, sem comprometer, de forma alguma, a imagem do participante. As respostas enviadas assim como possíveis mensagens de texto e/ou áudio (assim como sua transcrição), serão utilizados apenas para fins de pesquisa e, tais informações serão devidamente deletadas após a defesa da tese.
11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não haverá ressarcimentos porque não haverá despesas na pesquisa.
12. Local da Pesquisa: A pesquisa será realizada de acordo com a disponibilidade do participante ou ainda, pela plataforma Google Meet em local de livre escolha do participante e da forma mais acessível para o mesmo, utilizando seus recursos (computador, notebook, tablet, celular) próprios.
13. Nome Completo e telefones das Pesquisadoras para Contato: Orientadora - Profa. Dra. Cleide Rita Silvério Almeida - (011) 99975-4780. Doutoranda – Cristiane Ryu Jordão Tanabe - (011)93330-9400.
14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios entre entrevistado e entrevistador.

São Paulo, 15 de dezembro de 2022. Consentimento Pós-Informação: Eu, _____, RG: _____ após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico. _____ Assinatura do Participante

Apêndice B – Questionário A

Nome: Carolina

Idade: 47

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I.
5
2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Questões emocionais e comportamentais afloraram sobremaneira, exigindo tratos diferenciados e intervenções a todo instante, o que interferiria na aprendizagem, a qual apresentava defasagem e se agravou ainda mais. Outro destaque fica para a permanência da criança na escola; o excesso de faltas interfere gravemente em questões comportamentais, emocionais e aprendizagem.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Recuperar com maestria a defasagem na aprendizagem.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Os limites foram notórios quanto ao desenvolvimento mais efetivo no EAD, ficou claro que com a interação presencial, colhemos mais resultados satisfatórios e garantimos com maestria aprendizagens mais significativas. As possibilidades ficam no tocante às questões relacionadas a cada núcleo familiar, o que permitiu moldar e adequar o ensino de acordo com cada realidade percebida. Outro ponto a destacar, destina-se a exploração das tecnologias, o que corrobora significativamente para a aprendizagem pois é interessante para as novas gerações. A relação com os alunos ganhou, de certa forma, estreitamento de vínculos daqueles que eram ativos nas aulas e distanciamento deveras preocupante com relação àqueles que não tinham meios de participar das aulas.

5. Na volta do ensino presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Questões emocionais são destaque no tocante à sensibilidade muito gritante, os conflitos precisavam ser imediatos a todo instante, as crianças passavam de momentos de euforia para sensibilidade extrema. Ficou perdido o trato com o outro e o convívio em sociedade, o aceite de opiniões e os espaços.

6. Houve momentos de conversa com os alunos sobre isto?

A todo momento, inclusive projetos.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Nos levou a estruturar um projeto anual que tratou de forma muito positiva questões emocionais, os 7 saberes.

8. Como planejou a sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Permitiu espaço para tratar conflitos e questões emocionais, sempre que necessários.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Atividades físicas, externas, coletivas e projetos.

10. Quais demandas que os alunos trouxeram? Ex. Necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre sentimentos.

Falar sobre sentimentos, exercícios físicos, conversas.

11. Quais as suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Adaptar o currículo de modo a encaixar rodas de conversa, partilhas, atividades físicas, jogos e movimentos.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Uma nova oportunidade para que a criança seja vista integralmente em sala de aula.

Apêndice C – Questionário B

Nome: Conceição

Idade: 49

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I
6.

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

A tecnologia foi desafiadora. Não tinha muita experiência com as demandas no momento

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Não pensava que seria tão difícil com a questão disciplinar dos alunos, com a falta de comunicação e respeito pelo próximo.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Maior envolvimento familiar. Poucos se envolveram no trabalho remoto. O que dificultou a aprendizagem e a volta presencial dos alunos.

5. Na volta do ensino presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Saberes: o mundo da tecnologia, da internet, das telas ficou nítidas.

Não saberes: a falta de amor ao próximo, o eu em primeiro lugar. Desapareceu o bom senso.

6. Houve momentos de conversa com os alunos sobre isto?

Alguns, que não surtiu muito efeito. Infelizmente.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Atrapalharam a aprendizagem, os trabalhos em grupo, bem como, a disciplina entre os alunos e colegas.

8. Como planejou a sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Respeitei todas as diversidades existentes.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

As que envolveram a internet.

10. Quais demandas que os alunos trouxeram? Ex. Necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre sentimentos.

Necessidade de conversar.

11. Quais as suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos? Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Conversas, registros através de escrita, desenhos, dinâmicas, atividades em grupo.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Não.

Apêndice D – Questionário C

Nome: Nísia

Idade: 49

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?
12.

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Crianças inseguras, sem rotina, autoestima baixa, por outro lado, tive crianças com muito entusiasmo, com uma prontidão para aprender. Muito cansativo, pois tivemos que dar aula presencial e alimentar diariamente o Google classroom para os alunos do rodízio e para aqueles que optaram por estudar em casa.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Primeiramente conhecê-los sempre causa a expectativa. Depois estudar estratégias para direcionar o trabalho de alfabetização.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Nosso maior limite de engajamento foi a internet, muitos não tinham e dificultou o acesso. A indisponibilidade dos pais/responsáveis por acompanhar por acompanhar seus filhos no período de estudo.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Reconheciam letras. Alguns já conseguiam reconhecer sílabas simples. Era uma sala com níveis de pré-silábico até alfabético inicial. Foi muito trabalho para alfabetizar.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Sim, muitas conversas, trabalho promovendo a identidade, autoestima, segurança e para podermos evoluir na alfabetização.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Tivemos que fazer várias apostilas de reforço para equiparar a classe. Estava trabalhando conteúdo de 2 ano e outros trabalhando atividades de alfabetização inicial.

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Sim.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Cálculo, pois sempre são desafios, leituras, corpo humano, universo.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

Todas as supracitadas na pergunta.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Dinâmicas em grupo, atividades de dupla, trio. Brincadeiras no parque, jogos matemáticos na sala de aula.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Reconheço que foi um ano de muito trabalho, levou a exaustão. Mas tudo vale a pena, quando notamos o progresso dos alunos.

Apêndice E – Questionário D

Nome: Maria

Idade: 30

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?
8.

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Trabalhar dentro da minha própria casa, transformar ela em uma sala de aula. No retorno ainda não poder ter aquele contato físico que era de costume e até nos dias atuais não temos mais sempre há um receio.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Ver aqueles olhares curiosos ouvir aquelas brincadeiras de sala de aula aos poucos isso está voltando.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Os limites foram vários o principal no meu ver foi o aluno que não pode ter acesso a tecnologia para se interagir com a classe.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Os alunos voltaram com muitas dificuldades a principal é a alfabetização.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Sim, sempre.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Tenho que estar sempre fazendo mudanças e adequações.

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Trabalhar muito a interação social deles.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Dinâmicas.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

Muitas, estamos com muitos alunos ansiosos.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Conversamos sempre.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Não.

Apêndice F – Questionário E

Nome: Dorina

Idade: 30

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?
2.

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

O desafio maior foi a falta de experiência pois recém-formada tive o desafio de trabalhar online com os alunos e no retorno presencial tentar igualar o aprendizado deles pois muitos haviam regredido.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

A expectativa maior era o acolhimento e como seria elaborado o plano de aula já que eles estavam muito tempo fora da sala de aula.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos.

No começo foi difícil pois tive dificuldades de lecionar a distância, mas com o tempo com o material de apoio saberes em casa da prefeitura de Guarulhos consegui fazer um trabalho mais direcionado a cada turma, mesmo percebendo que a quantidade de alunos que participava era pequena.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

A maioria dos alunos haviam regredido poucos ficaram estacionados nos saberes com a ajuda dos pais e familiares.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Sim, e muitos relataram que não conseguia estudar porque não tinha computador, celular não tinha ninguém do lado para ajudar.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Tudo, eu e as outras professoras voltamos o ensino desde o começo da alfabetização muitos educandos haviam regredido.

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Primeiro foi feita a sondagem pra saber o nível de escrita, leitura, matemática e outros de cada um depois foi feito o planejamento.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Começamos com atividades mais dinâmicas e depois continuamos com o tradicional quando percebemos a evolução.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

Os alunos estavam hiperativos e dispersos não prestavam muita atenção nas aulas.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Muita conversa de conscientização, acolhimento e projeto reforço aos que precisavam de mais atenção.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Não.

Apêndice G – Questionário F

Nome: Cecília

Idade: 35

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?

10.

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Dentre os desafios enfrentados na pandemia estão o contato com as famílias, pois foi tudo muito rápido e demoramos para conseguir acesso à maioria delas, a adaptação com o meio tecnológico, pois não estávamos acostumados com este distanciamento e mesmo com a nova dinâmica do ambiente virtual, adaptar as aulas para que as crianças pudessem conseguir aprender tendo a mediação dos pais que não tem formação para aquilo que é de nosso papel, a grande quantidade de crianças sem acesso que, mesmo após receberem chips dados pela prefeitura e, algumas turmas posteriormente terem recebido *tablets*, ainda continuavam com dificuldade no acesso, os pais que trabalhavam e não conseguiam acompanhar os filhos e, com o retorno, atendi uma turma de 2º ano que praticamente não teve educação infantil nem uma boa base de 1º ano, senti muita dificuldade com a socialização além de muitos problemas afetivos e emocionais por parte das crianças, que não conseguiam lidar com seus sentimentos.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Confesso que sentia mais receio do que expectativas. Como manter o distanciamento, garantir a higiene e cuidados com a saúde, mas as crianças pareciam entender bastante do assunto e, conforme o uso de máscara foi liberado as coisas foram voltando ao normal.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Acredito que tivemos a oportunidade de repensar nossa prática, nos reinventarmos e perceber que a educação é um constante processo de aprendizagem, não somente para as crianças, mas também para os adultos. A tecnologia era um limitante para pessoas que como eu não tinham tanto contato com ela, mas se tornou a possibilidade de dar continuidade ao trabalho e contato com os pequenos. O acesso às famílias que sempre foi um problema para as escolas e não foi diferente neste período passou a ser mais próximo e até mesmo nos fez entender melhor a realidade de cada criança e família.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Muitas dificuldades motoras, de socialização, regulação emocional, mas uma grande habilidade com a tecnologia. Em relação aos conteúdos, apesar da pandemia acredito ter finalizado o ano com um bom desenvolvimento de cada um dentro das suas limitações.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Constantemente, pois este período de isolamento social impactou a todos de distintas formas. Tenho, por exemplo, uma criança que era tímida e isso potencializou com o uso da máscara. Um lindo menino não queria mostrar seu rosto para os colegas, não comia na escola, saía da sala para beber água no corredor. A máscara se tornou sua proteção. Do que, ainda não sei.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Constantemente foi necessário planejar e replanejar, pois não podíamos partir do princípio de que aquela era uma turma de 2º ano como as dos anos anteriores à pandemia. Os conteúdos foram repensados, revistos no período do isolamento e precisaram ser revisitados novamente, mesmo que no presencial pois estas crianças tinham defasagem que mereciam atenção, assim tínhamos pelo menos até o meio do ano uma turma de 2º ano com cara de 1º ano.

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Em parceria com minha colega de trabalho procuramos salientar a importância das emoções e socialização das crianças e a partir disso fomos pouco a pouco atrelando ao conteúdo e às necessidades individuais de cada um.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Fizemos uma proposta de culinária com uma receita de brigadeiro. As crianças amaram, além disso, trabalhamos com projetos, construção de materiais na perspectiva prática, com brincadeiras e jogos que exigiam delas interação e parceria com os colegas.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

A sensação que tenho é de abandono emocional, como se tudo o que estava acontecendo não as afetava por serem crianças, mas elas sentiram as perdas e o isolamento assim como os adultos e isso acarretou a dificuldade de ouvir o outro, uma necessidade de ser o centro (pois em casa, muitas vezes eram), num egocentrismo exagerado, muita carentes de atenção e de escuta. MORIN EU E NÓS, 2021 redução das desigualdades, colocar a dificuldade de acesso à internet.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Procurei na medida do possível acolher e escutar, manter contato com as famílias afim de minimizar estas dificuldades.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Acredito que aquilo que foi aprendido na pandemia não pode ser esquecido. A dinamicidade das aulas, a necessidade da relação e empatia para com as crianças e suas famílias, o uso das tecnologias deve permanecer e fazer parte das nossas rotinas.

Apêndice H – Questionário G

Nome: Anália

Idade: 44

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?

26.

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Falta de apoio por parte de algumas famílias quanto a participação das crianças nas aulas e realizações das tarefas remotas. No retorno as aulas, tudo normalizou.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

As crianças vieram com boas expectativas e cumpriram os objetivos propostos.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Falta de internet e acesso por parte de alguns. Mas todos conseguiram realizar dentro do prazo.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Defasagem quanto ao ritmo de trabalho.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Sim. Pois estava com um quinto ano. Foi solicitado apoio das famílias também e aos poucos superaram as dificuldades.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Procurei otimizar o tempo. Mas demos todos os conteúdos dentro do prazo.

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Incorporei mais jogos e atividades em agrupamento produtivo. Explorei vídeos explicativos ao longo das aulas.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Matemática e a leitura diária.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

Trabalho de incentivo à autoestima.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Empatia e a busca de parceria das famílias.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Estou à disposição.

Apêndice I – Questionário H

Nome: Zilda

Idade: 40

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?

4

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Durante a pandemia o trabalho remoto foi desafiador, pois não conseguimos atingir a todas as crianças. Nem todas tinham condições de participarem efetivamente das aulas. No retorno os desafios estavam muito vinculados as condições sanitárias das nossas escolas. Que infelizmente ainda não estão adequadas as necessidades da comunidade.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Encontrar uma escola que tivesse recebido uma reforma e estivesse em melhores condições para atender nossas crianças. Encontrar famílias mais dispostas a dialogar sobre os seus filhos, pessoas mais dispostas a olhar para as reais necessidades dos seus filhos.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Durante o remoto foi possível ampliar essa imersão no mundo tecnológico que a escola geralmente vive recusando com unhas e dentes. Mas, ao mesmo tempo, percebi que o processo de socialização das crianças ficou bastante comprometido.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Questões emocionais são destaque no tocante a sensibilidade muito gritante, os conflitos precisavam ser imediatos a todo instante, as crianças passavam de momentos de euforia para sensibilidade extrema. Ficou perdido o trato com o outro e o convívio em sociedade, o aceite de opiniões e os espaços.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Sim, basicamente o ano todo.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Com muita frequência havia a necessidade de retomarmos a discussão sobre procedimentos e a forma como estavam interagindo uns com os outros. Isso foi desgastante...

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Buscando inserir ações que ajudasse na sensibilização durante todo o período. Usando obras de arte e músicas diversas. Buscando trazer a conscientização em relação as práticas cotidianas e trabalhando conteúdos de forma interdisciplinar.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Propostas relacionadas à natureza. Exploração de ambientes, plantações e construção do minhocário da turma.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

Demonstraram muita necessidade escuta e acolhimento. Eles desejam ser ouvidos, querem expressar os seus sentimentos, contar sobre a própria vida.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Momentos na rotina para a troca de informações entre eles, momentos de escuta individual e coletiva. Contato com a natureza o máximo que podíamos.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Na verdade, nós educadores precisaríamos receber mais suporte no setor da saúde. Precisamos auxiliar nossas crianças, mas infelizmente nem sempre conseguimos, pois estamos sobrecarregados e nem sempre temos os conhecimentos necessários para lidar com determinados assuntos que eles trazem.

Apêndice J – Questionário I

Nome: Tatiana

Idade: 36

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?
12.

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Fazer várias adaptações e possibilitar um ensino de qualidade.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Um processo de ensino aprendizagem de qualidade.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Conhecemos novos recursos e metodologias de ensino, porém ficamos limitados.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Interação social, postura e comportamento dentro e fora da sala de aula, organização e uma rotina escolar.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Sim, muitos.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

O planejamento precisou ser reformulado para que alguns conteúdos fossem abordados mais vezes que o planejado para uma prática mais qualificada.

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

Fiz os planejamentos de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Atividades lúdicas.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

Várias. Além de todos os exemplos citados acima, foi necessária uma readaptação ao espaço escolar.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Participar de formações, procurar estar mais próxima dos alunos e de seus familiares, promover atividades para trabalhar questões socioemocionais.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Não.

Apêndice K – Questionário J

Nome: Armanda

Idade: 40.

1. Seu tempo de atuação como professor no Ensino Fundamental I?

6

2. Quais foram os desafios em seu trabalho durante a pandemia e no retorno presencial?

Desafio maior foi estabelecer limites de horário para atendimento das famílias e alunos. No retorno foi dar autonomia para os alunos.

3. Quais eram as suas expectativas em relação a este encontro presencial, pós-período de afastamento?

Voltar a ter horário de trabalho definido.

4. Quais limites e possibilidades você destacaria nestes períodos presencial e remoto sobre o ensino e relação com os alunos?

Para criança pequena é necessário um adulto para auxiliar, e o professor não tinha certeza do que o aluno estava realizando no remoto, o retorno trouxe de volta a intervenção concreta do professor.

5. Na volta presencial quais saberes e não saberes você identificou em seus alunos?

Me surpreendi, pois a maioria juntamente com a ajuda da família tinha conseguido alcançar os objetivos da turma.

6. Houve momentos de conversas com os alunos sobre isto?

Sim.

7. Como estes saberes e não saberes interferiram em seu planejamento?

Interferiram para adequação e seguir no plano de curso.

8. Como planejou sua prática educativa a partir do que observou nos alunos?

O planejamento voltou a ser realizado como antes da pandemia.

9. Quais atividades despertaram maior interesse dos alunos?

Jogos.

10. Quais as demandas que os alunos trouxeram? Ex. necessidade de conversar, se movimentar, de aprender, de estar com os colegas, falar sobre seus sentimentos.

Estar com os colegas e aula de educação física.

11. Quais suas ações frente as demandas apresentadas pelos alunos?

Organizar no planejamento.

12. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Não.