

# EDUCAÇÃO E PANDEMIA: RELATOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA  
DEBORAH MIRANDA ALVARES  
ANA PAULA SOUSA  
(ORGANIZADORES)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA  
DEBORAH MIRANDA ALVARES  
ANA PAULA SOUSA  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO E PANDEMIA: RELATOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



EDITORA  
SCHREIBEN

**2021**

© Dos organizadores - 2021  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Freepik  
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)  
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)  
Dr. Guido Lenz (UFRGS)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dra. Marciane Kessler (UFPel)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, referências e citações, bem como das imagens, tabelas, quadros e figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e pandemia : relatos e práticas pedagógicas. / Organizadores: André Cristovão Sousa, Deborah Miranda Alvares, Ana Paula Sousa. – Itapiranga : Schreiben, 2021.  
190 p. ; e-book  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-89963-07-3  
DOI: 10.29327/541769

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Professor – formação. 4. Covid-19 – pandemia. I. Título. II. Sousa, André Cristovão. III. Alvares, Deborah Miranda. IV. Sousa, Ana Paula.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Debroah Miranda Alvares</i>	
APRESENTAÇÃO.....	7
<i>André Cristovão Sousa</i>	
“TU VAI SER MEU PROFESSOR NO ANO QUE VEM?” AÇÕES E REFLEXÕES DE UM PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
<i>Marcelo Oliveira da Silva</i>	
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO DO ENSINO REMOTO.....	36
<i>Telma N. de Sousa Pereira</i> <i>Rildo Ferreira da Costa</i>	
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GRANDEZAS E MEDIDAS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL.....	51
<i>Deborah Miranda Alvares</i> <i>Camila Gabriela Loska</i>	
“UM DIA DE CHUVA”: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO.....	61
<i>Jéssica Wagner de Souza</i> <i>Flávio Penteado de Souza</i> <i>Simone Aparecida Pereira da Silva</i>	

A PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA  
HISTÓRICO - CULTURAL.....74

*Fabiana Bonaci Bernardo Feitoza*

*Luciane Fernanda dos Santos Oscar*

IMPACTOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA .....83

*Francisca Bezerra de Souza*

*Raimundo Nonato da Costa Bastos*

EXPERIÊNCIAS DOCENTES SOBRE A SALA DE  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE SINOP-MT NA PANDEMIA .....98

*Flávio Penteado de Souza*

*Ilenir Boff Daniel*

*Antônia Jhonnayldy Sousa da Silva*

*Simone Alves da Silva*

PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS  
LITERÁRIAS NO ENSINO HÍBRIDO NAS TURMAS DO 7º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SANTO  
ANTÔNIO.....107

*Solange Amaral da Silva*

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPO DE PANDEMIA:  
O CASO DE UMA PROFESSORA DA REDE  
PARTICULAR EM BELÉM-PA.....117

*Mário Allan da Silva Lopes*

*Thayanne Cristinne Costa de Menezes*

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A UTILIZAÇÃO DE JOGOS  
DIGITAIS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DE  
CONTEÚDOS.....128

*André Cristovão Sousa*

*Ana Paula Sousa*

*Deborah Mirando Alvares*

EJA: TENSIONAMENTOS EM FORMAÇÃO.....	136
<i>Catia Regina Züge Lamb</i>	
<i>Claudio Jose de Oliveira</i>	
<i>Felipe Gustsack</i>	
<i>Mozart Linhares da Silva</i>	
E AGORA? O QUE ENSINAR EM DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA?.....	146
<i>Christiane Menezes Rodrigues</i>	
NOVAS CONEXÕES NA PANDEMIA: O ENSINO REMOTO NA INTER-REGIONALIZAÇÃO E AS (RE)ADEQUAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO.....	160
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
<i>Catia Regina Züge Lamb</i>	
<i>Larissa Scotta</i>	
<i>Luiza Franco Dias</i>	
<i>Marcelo Eder Lamb</i>	
A EDUCAÇÃO BASILAR EM TEMPOS DE PANDEMIA E O DESVELAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	174
<i>José Souza dos Santos</i>	
<i>Rita Ferreira Marcelino Vasconcelos</i>	
<i>Suzane dos Santos Napolitano</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	188

## PREFÁCIO

Esta obra apresenta uma análise profunda e acessível sobre a educação. Os autores se basearam na práxis pedagógica, quer seja na educação infantil, ou em qualquer outro segmento que abrange a educação.

Convém ressaltar que os desafios em meio à pandemia foram muitos. A busca incansável para atingir os alunos e romper barreiras do distanciamento assim como conhecer e explorar novas tecnologias para que o processo de ensino aprendizagem continuasse acontecendo.

Dessa forma, dando ênfase à curiosidade, à investigação, ao despertar para uma postura mais crítica e reflexiva sobre o mundo e considerando o diálogo no coletivo como fundamental no processo histórico social, buscamos transformar a realidade que nos envolve através do conhecimento.

*Deborah Miranda Alvares*

# APRESENTAÇÃO

Inicialmente, com o entrelaço de uma trilha sonora referindo-se ao tempo, Marcelo Oliveira da Silva contribui com a seguinte temática “Tu vai ser meu professor no ano que vem? Ações e reflexões de um professor iniciante na educação infantil”, onde enuncia as reflexões de suas práticas docentes na educação infantil durante a pandemia do Covid-19. E, reflete sobre aspectos fundamentais da Educação Infantil para a sociedade.

No segundo capítulo, “Os desafios da educação infantil em tempo de pandemia: uma análise sobre a aplicação do ensino remoto”, os autores Telma N. de Sousa Pereira e Rildo Ferreira da Costa, trazem as reflexões sobre os desafios do ensino remoto na educação infantil por meio de uma pesquisa de campo envolvendo professores, gestores e responsáveis. E, relatam que as crianças sofreram dificuldades com o distanciamento social.

O terceiro capítulo, intitulado como “Matemática na educação infantil: grandezas e medidas na perspectiva da teoria histórico – cultural” de autoria de Deborah Miranda Alvares, Camila Gabriela Loska e André Cristovão Sousa, aborda uma contribuição do ensino de matemática na educação infantil pautado pelas considerações da Teoria Histórico-Cultural. Assim, refletem sobre a emancipação do sujeito diante de sua realidade objetiva.

Em, “Um dia de chuva: sequência didática como mediadora da aprendizagem na alfabetização”, os autores, Jéssica Wagner de Souza, Flávio Penteado de Souza e Simone Aparecida Pereira da Silva, apresentam os resultados uma sequência didática sobre alfabetização, tendo como base a obra literária intitulada “um dia de chuva” escrita por Claudia Rueda, desenvolvido em período pandêmico. E, refletem que a partir da inclusão da obra literária a aula percebemos que os alunos e mostraram mais motivados, desde os aspectos relacionados a leitura até as produções escritas e desenvolvimentos de dinâmicas e cartazes em sala de aula.

“A prática pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural”, é a temática do quinto capítulo, tendo como autoras Fabiana Bonaci Bernardo Feitoza e Luciane Fernanda dos Santos Oscar. Neste capítulo as autoras se atem em apresentar contribuições teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem fundamentada em Vigotski e Lúria relacionando com a Pedagogia Histórico-Crítica. E, baseiam as suas ponderações na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal do Ensino de Bauru.

Por meio de um levantamento de dados, o sexto capítulo, de autoria de Francisca Bezerra de Souza e Raimundo Nonato da Costa Bastos, apresenta os “Impactos e desafios na educação inclusiva no Brasil em tempos de pandemia”, reflete sobre os desafios do distanciamento social e os impactos sociais que tal distanciamento trouxe para a sociedade nestes tempos pandêmicos para o desencadear da educação inclusiva.

O sétimo capítulo, “Experiências docentes sobre a sala de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Sinop-MT na pandemia”, dos autores Flávio Penteado de Souza, Ilenir Boff Daniel, Antônia Jhonnayldy Sousa da Silva e Simone Alves da Silva, versa sobre as experiências docentes realizadas na sala de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Sinop-MT no sistema de ensino remoto em período de pandemia da covid-19, tendo as TICs como mediadoras na aprendizagem.

“Práticas de leitura e produção de memórias literárias no ensino híbrido nas turmas do 7º ano do ensino fundamental da escola Santo Antônio”, é o título do oitavo capítulo, tendo como autora, Solange Amaral da Silva. A autora destaca as práticas de leitura e produção do gênero memórias literárias nas turmas do 7º da escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, no Norte do Espírito Santo, durante o Ensino híbrido, nas aulas de Língua Portuguesa. E, reflete que, tal proposta tem por finalidade o desenvolvimento da ressignificação das práticas de leitura e produção no contexto escolar, no ensino híbrido, como também, o envolvimento da família no resgate das histórias.

O capítulo nono, com autoria de Mário Allan da Silva Lopes e Thayanne Cristinne Costa de Menezes, recebe o título: “Educação e tecnologia em tempo de pandemia: o caso de uma professora da rede

particular em Belém-PA”, ao apresentar caso da professora da rede particular de Belém-PA e o seu trabalho com o uso de tecnologias para ministrar suas aulas home office durante a pandemia da covid-19. A professora nos apresenta uma metodologia do seu trabalho, desde a preparação do material até a veiculação nas plataformas de vídeo online, de fato é um grande aprendizado.

O décimo capítulo é de autoria de André Cristovão, Ana Paula Sousa e Deborah Miranda Alvares, e tem como título “O ensino de ciências e a utilização de jogos digitais para contextualização de conteúdos”, nele os autores apresentam um sequência didática na disciplina de ciências, realizada em uma escola estadual do interior paulista. Os autores consideram que a atividade baseada por meio de jogos desperta o interesse dos alunos, bem como a motivação dos mesmos, nestes tempos de pandemia.

“EJA: tensionamentos em formação” é o título do décimo primeiro capítulo dos autores Catia Regina Züge Lamb, Claudio Jose de Oliveira, Felipe Gustsack e Mozart Linhares da Silva. Nele, os autores apresentam uma experiência de formação com professores, numa parceria entre o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus de Santa Cruz do Sul/ RS. A proposta foi desenvolvida a partir de três percursos formativos, sendo eles: Artes Integradas; In/exclusão na Educação Básica e Gestão Democrática e Currículo.

Já o décimo segundo capítulo, intitulado como “E agora? O que ensinar em didática nos cursos de formação de professores em tempos de pandemia?”, é de autoria de Christiane Menezes Rodrigues. A autora apresenta algumas reflexões e experiências pedagógicas realizadas no âmbito da docência, no componente curricular “Didática”, nos cursos de formação de professores, de uma instituição pública. Acredita-se que este processo reflexivo, a partir de análises de situações concretas do cotidiano dos licenciandos e professores, pode culminar na tão desejada relação entre teoria e prática no campo do conhecimento da Didática, e ainda, contribuir na ressignificação de “novos” saberes didáticos comprometidos com uma prática docente e escola emancipadoras.

No décimo terceiro capítulo, “Novas conexões na pandemia: o

ensino remoto na inter-regionalização e as (re)adequações da pós-graduação stricto sensu em educação” os autores, Manuel Alves de Sousa Junior, Catia Regina Züge Lamb, Larissa Scotta, Luiza Franco Dias e Marcelo Eder Lamb, refletem sobre diversos desafios oriundos da pandemia do Covid-19, dentre eles a utilização de ferramentas de informação e comunicação para adequar o ensino antes presencial a um ensino remoto/híbrido. No entanto, abordam o contexto educacional na pandemia do novo Coronavírus e os impactos no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de Santa Cruz - UNISC, trazendo as (re)adequações necessárias ao ensino remoto/híbrido em tempos de distanciamento social.

Findando essa tão variolosa troca de conhecimentos, o décimo quarto capítulo é de autoria de José Souza dos Santos, Rita Ferreira Marcelino Vasconcelos e Suzane dos Santos Napolitano, e por meio do título “A educação basilar em tempos de pandemia e o desvelamento da escola pública brasileira”. Nele os autores no convidam a refletir sobre a educação brasileira pós-pandemia, ao tecerem as suas discussões por meio de reflexões sobre o desvelamento da escola básica pública brasileira, o legado da pandemia para a educação e os reflexos do distanciamento no pós-pandemia. E, baseados na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, apresentam que a discussão sobre os prejuízos sofridos pelos estudantes de escolas públicas vem de uma trajetória que antecede a pandemia e que agora, transcende os muros e desvelou-se de forma mais latente para toda a sociedade.

*André Cristovão Sousa*

# “TU VAI SER MEU PROFESSOR NO ANO QUE VEM?” AÇÕES E REFLEXÕES DE UM PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Marcelo Oliveira da Silva<sup>1</sup>*

## TEMPO CONTÍNUO

Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
[...]

Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
(**Oração ao tempo**, Caetano Veloso, 1979)

Nossa relação com o tempo foi modificada pela pandemia de Covid. Enquanto alguns reclamam do tempo que se arrasta, outros reclamam do tempo que foi ocupado pelo remoto, virtual e consumo de dados da internet. Nossa vida profissional está em quarentena encerrada em casa junto com a nossa vida pessoal. Nós professoras e professores não temos mais nosso tempo com as crianças nos espaços que planejamos para esses encontros. Não temos mais a liberdade que tínhamos de planejar e construir nossos tempos com as crianças. Tempos de correr, tempos de brincar, tempos de construir, tempos de desenhar, tempos de ouvir histórias, tempos de conversar para conhecermos uns aos outros.

Início este escrito com uma pergunta que recebi por áudio feita

---

<sup>1</sup> Professor da rede municipal da cidade de Sapucaia do Sul, RS. Doutor em Educação pela PUCRS e Pós-Doutor pela UFRGS. E-mail: moliveiras@gmail.com.

por uma menina da minha turma: “Tu vai ser meu professor no ano que vem?”. Gostaria tanto poder ter respondido que sim, que em 2021 vamos começar tudo de novo. Vamos nos conhecer de novo, brincar, criar maluquices, pintar, desenhar, aprender. Minha resposta foi que no ano que vem estarás em outra escola, com coisas novas para conhecer, viver e descobrir. Minha turma é de crianças que completam cinco anos até 31 de março. A próxima etapa já é realizada em uma escola do município que se dedica ao Ensino Fundamental. Não vou me deter aqui no encurtamento da infância, nas características de uma escola que acredito, defendo e busco praticar para as meninas e os meninos.

Este texto está estruturado em diversos tempos e serve como registro da minha atividade como professor da Educação Infantil durante o ano de 2020. Sempre acreditei na importância dos registros, nos relatos de experiências, nos livros que expõem para o mundo o cotidiano de professoras e professores. Especialmente, acredito na relevância de deixar registrado o ano atípico de 2020. Várias das nossas certezas pedagógicas caíram por terra com o isolamento físico e o fechamento das escolas em decorrência da Covid-19. As desigualdades sociais e econômicas ficaram ainda mais visíveis com a pandemia. Já vivíamos em uma sociedade em que se estruturou praticando o distanciamento social, o distanciamento entre pobres e ricos, entre negros e brancos, entre pessoas periféricas e aquelas que vivem no centro. Agora percebemos essas distâncias com outras lentes.

Destaco aqui o papel das escolas na vida das famílias. Embora essas instituições não tenham caráter assistencialista, elas garantem alimentação, cuidado e guarda de meninas e meninos. As escolas da infância são instituições fundamentais para a aprendizagem, socialização e desenvolvimento das crianças como cidadãos conscientes de seu papel ético e político no mundo em que estão inseridas. Vale lembrar que a Educação Infantil se constitui a partir do binômio cuidar e educar. Para além de garantia dos cuidados básicos (guarda, segurança, higiene, alimentação), a Educação Infantil é também um espaço educacional, de aprendizagem, de imersão e conhecimento do mundo.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (LDBEN, BRASIL, 1996) e se caracteriza pelo cuidado e afeto, pelas

interações entre as crianças e com os adultos, pelas brincadeiras, experiências e vivências e pela ampliação do mundo por meio do conhecimento, da arte, da literatura, da dança, da música e do teatro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fundamentam a Educação Infantil em dois eixos: as interações e as brincadeiras. A pergunta que guia esse escrito é como podemos conceber a Educação Infantil em tempos de pandemia? Essa pergunta é quase impossível de responder. Cada professora encontrou o seu jeito de lidar com a nova realidade. Não há certo, nem errado. Fazemos tentativas e aprendemos a partir delas.

Exponho o que experienciei durante a pandemia de Covid-19, com relação a minha turma de crianças e as propostas que realizei. Assim, meu foco são as propostas pedagógicas. Não vou me deter na falta de retorno das famílias ou como me senti, muitas vezes, um professor exercendo minha docência em uma sala vazia. Nesses momentos, contar com as colegas professoras me trouxe um pouco de alento de tanto que necessitava. Espero ter podido também ouvir e acolher minhas amigas professoras e meus amigos professores nesse processo.

## TEMPO DE INICIAR

Não se afobe, não  
Que nada é pra já  
O amor não tem pressa  
Ele pode esperar em silêncio  
Num fundo de armário  
Na posta-restante  
Milênios, milênios  
No ar  
(Futuros amantes, Chico Buarque, 1993)

Em fevereiro de 2020, eu estava me adaptando a um novo trabalho como professor de Educação Infantil em uma rede municipal. Havia decidido dar outro rumo à minha carreira e trabalhar como professor na Educação Infantil. Em 2019, prestei concurso público e fui aprovado. Até então, especificamente falando do campo da Educação Infantil, já havia me constituído como pesquisador das infâncias e havia trabalhado como coordenador pedagógico em uma escola privada em Porto Alegre. No

início do ano de 2020, tudo era bastante novo, desafiador e imensamente envolvente.

Estava seguro das minhas escolhas, dos princípios pedagógicos, éticos, estéticos e políticos e da minha imagem de criança e de infâncias. Nesse sentido, Alfredo Hoyuelos (2012) me auxilia ao destacar os princípios éticos da teoria de Loris Malaguzzi. O primeiro deles indica que a educação começa com a imagem de criança. Uma visão de criança sujeito de direitos com cultura, história, fruto de um contexto implica em uma concepção pedagógica. Por outro lado, uma visão empobrecida de criança vazia ou em perigo social se manifesta em uma pedagogia empobrecida, centrada nos conteúdos e compensatória. Já o segundo, afirma que educar significa incrementar o número de oportunidades e o terceiro concebe a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais. Esses dois princípios complementam o primeiro e direcionam o agir pedagógico da professora. Já havia me detido sobre tais questões durante o meu pós-doutorado. Havia publicado um escrito que meu auxiliou muito a aprimorar minha concepção de criança e de infâncias (SILVA; CARVALHO, 2018).

Na obra de Hoyuelos (2020) podemos encontrar os princípios estéticos definidos também a partir da obra de Loris Malaguzzi. O primeiro deles trata da escola como um ambiente estético habitável. Já o segundo consiste em entender que construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito. E o terceiro princípio é o que afirma que educar implica desenvolver capacidades narrativas da sedução estética. Por sua vez, os princípios políticos são: a pedagogia é sempre política; a escola e a educação são aspectos fundamentais de transformação social; a participação e a gestão social são formas de intervenção política da escola na cidade e da cidade na escola. Para cada um desses princípios Hoyuelos (2012; 2020) desenvolve uma série de estratégias que fazem com que os princípios se efetivem na prática das professoras.

Já havia internalizado teoricamente esses princípios, havia chegado o momento de saber como eles funcionariam na minha prática. É sempre importante destacar o quão inspirador é a Educação Infantil realizada na cidade de Reggio Emilia na Itália. Da mesma forma é importante ressaltar a palavra “inspiração”, jamais significando uma cópia.

Por esse motivo, são princípios e não receitas. Minha tarefa inicial era transformar esses princípios em práticas pedagógicas / educativas a partir das realidades encontradas na escola em que fui lotado e na minha turma de crianças.

Chego à escola com muitas certezas e muitas dúvidas de como essas mesmas certezas pedagógicas iriam se transformar em ações que pudessem beneficiar a minha turma de crianças. Esse primeiro mês foi uma grande experiência em intensidade e experimentação de propostas, de nos reconhecermos, de saber o que interessava às crianças, do que gostavam de fazer, do que era possível fazer na rotina escolar, de como elas reagiam às minhas propostas e provocações, estabelecer o início de uma possível jornada com as crianças.

Quando nós os adultos percebemos que o isolamento físico seria inevitável e que o Covid-19 estava se aproximando das nossas vidas, da nossa escola e, conseqüentemente, alteraria nossas rotinas, costumes e práticas, uma onda de pavor se espalhou ocupando nossas conversas, nossos pensamentos e nossas ações. Acredito que nenhum de nós havia imaginado que passaríamos pelo que se estava se anunciando lá em março de 2020. As escolas foram fechadas ainda na primeira quinzena de março. Estávamos há quase um mês com as crianças, nos conhecendo aos poucos (escola, crianças, professores e famílias) e construindo as especificidades do nosso cotidiano e da nossa jornada.

Neste escrito, busco relatar as aproximações, as propostas, às minhas dúvidas e incertezas, os meus insights e um pouco da minha trajetória de aprendizagem durante a atuação remota como professor de Educação Infantil. Acredito que esses registros sejam relevantes, não somente pela situação em que estamos vivenciando, mas também por contrariar tudo aquilo que construímos como sendo Educação Infantil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), passando pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Todas essas políticas solidificam uma Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecem um entendimento de criança e de currículo e inspiram práticas pedagógicas / educativas que respeitam as diversas infâncias.

## TEMPO NUBLADO

Nesse dia cinza em que as pessoas passam  
Vestidas de chuva  
Sem falar  
Nessas vidas mudas  
Houve sonhos, choros  
(**Tempo nublado**, Elcio Delcario e Rita Lee, 1970)

Eu sou do tempo do tempo  
Do exato momento  
Que o mundo explodiu  
Foi bom que existiu  
O Brasil da utopia  
Ah, eu era feliz, eu era feliz,  
Eu era feliz... e sabia  
(**Eu sou do tempo**, Rita Lee e Roberto de Carvalho, 2007)

Para o dia 16 de março de 2020, havíamos combinado uma festa de início de ano. As crianças haviam solicitado uma festa em nossas rodas de conversa e estavam envolvidas no planejamento. Pelo rumo das nossas conversas, propus uma festa à fantasia, pois elas sugeriram que tivéssemos uma festa de Halloween. No dia, tivemos bolo de chocolate, música brasileira, decoração feita pelas crianças e muita diversão. Os rumores da chegada do vírus à comunidade já haviam se espalhado. Naquele dia de festa, a metade da minha turma de 20 crianças compareceu. As famílias estavam convidadas a participarem do final para brincarmos e dançarmos juntos, mas poucas ficaram. Algumas já comentavam sobre um possível fechamento da escola por alguns dias. Fomos orientados pela direção a avisar que viesse à escola no dia seguinte somente quem não tivesse outra opção para deixar as crianças. Estávamos atentos a evitar aglomerações, embora o vírus ainda não houvesse chegado até o município.

Na semana anterior, conversei com as famílias para conhecê-las. A festa também inauguraria uma nova etapa no nosso ano letivo. Começaríamos a implementar uma jornada, passado o primeiro mês de acolhimento inicial. Assim, a festa marcaria o fim de um período de acolhimento inicial às crianças e o atendimento individual às famílias. Eu estava bastante feliz pelo momento de poder comemorar e apreensivo com o que poderia acontecer nos próximos dias. Na terça-feira, 17 de

março, apenas três crianças compareceram. Na quarta, 18 de março, por decreto municipal, a escola estava fechada. Esse foi o primeiro dia de um longo período.

Nos primeiros dias, pensava sempre em uma volta rápida, buscava organizar materiais, pensar na nossa biblioteca, em propostas e projetos, estudar, ler. Me manter em boa forma para uma volta. Infelizmente, o distanciamento físico foi se estendendo cada vez mais e vislumbrar uma volta às aulas presenciais parecia cada vez mais longe. Enquanto escrevia, por decreto municipal, nossas aulas presenciais estão suspensas até o final do ano letivo de 2020. Esse processo foi sendo construído durante o ano, com decretos e mudanças na forma de relacionamento com as crianças e com as famílias.

Meus pensamentos recorrentes nessa época estavam ligados à situação em que as crianças, especialmente as da minha turma, se encontravam. Como já havia conversado com as famílias individualmente, sabia que havia diferentes situações econômicas e de rede de apoio que poderia auxiliar em cuidar de cada uma das crianças. São questões nas quais eu não poderia intervir, entretanto me preocupavam.

## TEMPO DE AJUSTES

Não me iludo  
Tudo permanecerá do jeito que tem sido  
Transcorrendo  
Transformando  
Tempo e espaço navegando todos os sentidos  
Pães de Açúcar  
Corcovados  
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento  
(**Tempo rei**, Gilberto Gil, 1984)

As aulas canceladas. As escolas fechadas. Professoras e professores em casa. Em princípio, parecia uma pausa momentânea. A escolha fechou por 15 dias pelo primeiro decreto. Aguardávamos o momento de voltar, de reencontrar as crianças, de acolhê-las novamente. Acolher sempre. Acolher todos os dias. O nosso novo desafio seria transpor o acolhimento para um contexto remoto.

Além do medo do contato físico, de estar junto, de abraçar, de se

reunir, havia novas preocupações. Dentre elas estava a de que dimensões da minha prática pedagógica seriam mais facilmente transpostas para um contexto de educação remota, pois era o que estava se anunciando aos poucos. Pensava no que me permitiria manter o vínculo com as crianças e as famílias. As rodas de conversa, as novidades, as descobertas, as curiosidades, as pesquisas, a escuta ativa e atenta seriam muito difíceis de serem realizadas. O conceito de coletividade e de compartilhamento de tempos, espaços, conhecimentos, materiais era quase impossível de ser mantido. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) – as brincadeiras e as interações – deveriam ser transportados para o contexto remoto. Mas, como promover brincadeiras e interações entre as crianças? As possibilidades passam pela mediação de um terceiro elemento na nossa relação, que são as famílias de cada criança.

Carla Rinaldi (2016), ao abordar o conceito de currículo emergente, fala da importância da partilha com as famílias. Assim, para a autora há um tríplice protagonismo no cotidiano da Educação Infantil: o protagonismo das crianças, o protagonismo das professoras e o protagonismo das famílias; cada um exercendo papéis distintos, relevantes e complementares. Embora acredite que nem sempre o uso de metáforas de teatro funcione para a Educação, o fechamento das escolas e a necessidade do trabalho remoto fez com que as relações entre o elenco fosse ressignificada. Saímos do teatro da escola e dos palcos das nossas salas e passamos à tela do celular. Agora dependemos quase que completamente das famílias para realizarmos alguma proposta pedagógica.

## TEMPO MEDIADO

Tempo, tempo mano velho, falta um tanto ainda eu sei  
Pra você correr macio  
Como zune um novo sedã  
(**Canção sobre o tempo**, John Uíhoa, 1995)

A primeira modalidade de interação com as crianças e famílias, via grupo de WhatsApp, foi mediada pela diretora da escola. A partir do dia 2 de abril de 2020, começamos a enviar sugestões de atividades e ideias

que pudessem ser realizadas com as crianças, sem o caráter de tarefa de casa ou qualquer tipo de cobrança nossa sobre a realização. Minha primeira sugestão foi fazer massinha de modelar caseira. Nos primeiros dias, oferei massa de modelar e as crianças passaram a solicitar sempre um momento de massinha. Nesses momentos de massinha, as crianças faziam muitas esculturas e desenhos. Elaborei um texto para acompanhar um vídeo tutorial que ensinava a fazer massinha utilizando farinha, que escolhi dentre os muitos disponíveis.

Na semana seguinte, enviei a gravação da canção “Se essa rua minha fosse minha” (Domínio Público), na voz de Ana Carolina (2016), junto com a sugestão que as famílias fizessem um momento de leitura com as crianças. Ainda estava bastante apegado ao que estávamos desenvolvendo presencialmente com as crianças. Havíamos estabelecido uma rotina antes da leitura. Todos sentados ou deitados no chão, bem confortáveis, fazíamos três inspirações pelo nariz e soltando o ar bem devagar pela boca. Para isso, eu apagava a luz, fechava as cortinas e colocava a Ana Carolina para cantar para a gente. Essa rotina foi surgindo aos poucos, em nossas conversas, a partir de propostas das crianças e minhas também.

Conto um pouco do processo para chegar a esses momentos de relaxamento antes da leitura de histórias. Li o livro **Poesia na Varanda** de Sonia Junqueira, com ilustrações de Flávio Vargas (2012). Minha intenção, ao escolher esse livro, era aos poucos inserir poesia nos nossos momentos de leituras. A história falava de um bosque no qual morava um anjo que havia roubado meu coração, da seguinte forma:

Entrou em mim a poesia  
na forma de uma canção  
que falava de uma rua  
com pedrinhas de brilhantes  
e de um anjo solitário  
que vivia por ali  
e roubou meu coração (JUNQUEIRA, 2012, p. 10)

Perguntei se conheciam a música que o texto referia. Me contaram que não conheciam. No próximo dia, trouxe a versão da Ana Carolina junto com outras bem no estilo infantil. Eles ficaram encantados com a versão da Ana Carolina e não demonstraram o menor interesse nas

versões infantilizadas que apresentei. A turma começou a pedir para ouvir a música deitados ou sentados no chão, aproveitei para inserir a respiração para acalmar. Era a nossa música e o nosso momento de calma.

Aproveitei o envio da proposta para incluir algumas sugestões para os momentos de leitura: fazer perguntas, reler, modificar, aumentar, incluir novos elementos, contar histórias que todos sabem, como os contos universais, contar histórias da família (nascimento, aniversários, ocasiões especiais) utilizando as fotos da família. No intuito de fortalecer os laços, ampliar o vocabulário, criar boas lembranças e auxiliar na passagem do tempo. Lembrando que estávamos todos ainda mais presos em casa. Pensando em retrospectiva, me parece agora muita informação e uma ansiedade de poder fazer alguma diferença nesses momentos de leitura de história e tentativa de emular o que acontecia no nosso grupo.

A terceira proposta enviada às famílias foi a de áudio-histórias. Escolhi a minha preferida – **Pedro e o Lobo** –, narrada pela cantora, compositora e escritora Rita Lee (1989). A história criada por Sergei Prokofiev conta a aventura de uma caçada ao lobo, em que cada personagem é um instrumento da orquestra. Assim, enquanto conhecemos os personagens/instrumentos, a história vai se desenrolando junto com a música. Um casamento perfeito entre enredo e música para fazer voar a imaginação. O cantor e compositor Roberto Carlos também fez uma versão da história, em 1970, aproveitei para enviar junto. Ambas as versões da história estão disponíveis nos canais oficiais dos artistas no YouTube.

Acredito que essa proposta reúna aspectos que me parecem indispensáveis: música, histórias, imaginação e fruição. Uma curiosidade. Utilizei a versão da Rita Lee com meus alunos adultos na disciplina de Metodologia da Pesquisa. Estávamos aprendendo a fazer resumos científicos e solicitei um resumo da história. Parece um pouco inusitado como técnica de pesquisa ou de resumo, porém me pareceu que todos nós precisávamos de alento naquela época e, novamente, música e imaginação são componentes indispensáveis para um momento de fruição. Foi surpreendente como os adultos se entregaram à proposta, saíram para caçar com o Pedro e entregaram ótimos resumos.

A quarta sugestão enviada para as famílias foi pensada no tempo, no desenvolvimento da paciência, da observação e do cuidado. Atributos

que se faziam e ainda se fazem necessários. Uma atividade bastante simples – cultivar feijões em algodão –, pode proporcionar uma série de habilidades e de momentos de observação e descobertas. Provavelmente, todos vocês já fizeram essa experiência. Eu continuo fazendo, pois meus gatos gostam de comer as folhas dos feijões. Conte essa curiosidade para as famílias.

O mais interessante desse tempo em que nossas propostas eram postadas pela diretora da escola, foi acompanhar o que as colegas das outras turmas pensavam para cada turma e faixa etária.

## TEMPO DE EXPERIMENTAR

Hoje o tempo voa, amor  
Escorre pelas mãos  
Mesmo sem se sentir  
Não há tempo que volte, amor  
Vamos viver tudo que há pra viver  
Vamos nos permitir  
(**Tempos modernos**, Lulu Santos, 1982)

Depois de reuniões com a direção da escola e a equipe gestora, fomos convidados a ingressar nos grupos de família no aplicativo WhatsApp, que foram organizados pela escola ainda no início do ano. A partir de 28 de abril, nosso papel era voluntário, ou seja, não contava como carga horária letiva. Ao ingressarmos no grupo, nossa função era buscar fortalecer ou criar laços com as famílias e com as crianças, sugerir brincadeiras e atividades que pudessem ser realizadas nesse novo contexto.

Quando fomos convidados a participar dos grupos de WhatsApp das famílias da minha turma, muitas coisas passaram pela minha cabeça. Em geral, a configuração de grupos é de muitas interações sem um sentido real – bom dias, boa noites, gifs e cartões prontos coletados da internet ou recebidos em outros grupos. No caso do grupo de famílias da minha turma na escola, isso pouco acontece. Entretanto, as interações entre as famílias e que façam sentido para as crianças também pouco acontecem. Acredito ser importante que elas se vejam por fotos ou vídeos, recebam e troquem áudios entre elas. Infelizmente, isso não aconteceu com tanta

frequência, embora tenha tentado estimular. Houve algumas mensagens das crianças para as crianças quando uma delas faz aniversário, por exemplo.

Quando ingressei no grupo, fazia sugestões de propostas para serem realizadas pelas famílias, sem compromisso de valer como uma aula. No início desse processo, o que mais me preocupava era a minha participação no grupo. Sou tímido e sei que isso não é uma desculpa. Até então, não mandava áudios via WhatsApp nem para minha família ou amigos mais íntimos. Sempre respondia por texto, mesmo que levasse mais tempo e fosse mais difícil. Já sabia que com as crianças essa estratégia não funcionaria, pois elas dependem de um adulto que leia para elas. O recurso do áudio seria mais direto e poderia ser revisitado mais vezes. Agora, já envio áudios com um pouco mais de desenvoltura. Busco sempre responder às famílias com texto e às crianças com áudio, para diferenciar minha forma de interação com elas.

Me assustava a possibilidade de entrar nas casas das famílias, impor minha presença e redefinir uma relação que acabava de iniciar com algumas delas. No início de março, consegui me reunir com as famílias para uma conversa inicial sobre a criança e o trabalho pedagógico que pretendia desenvolver, além de algumas conversas rápidas na chegada e na saída. Não havia, como acredito, em todas as outras realidades de professoras e professores uma relação de confiança e de parceria bem estabelecida. Duas crianças ingressaram na turma já durante o afastamento imposto pela pandemia de Covid-19 e construímos nossa relação totalmente remota. Posso afirmar que conseguimos desenvolver laços de confiança fortes o suficiente para mantermos nossas interações.

Minha primeira mensagem no grupo foi por escrito:

Queridas e queridos, o professor está com muitas saudades de vocês todos. Saudades das nossas brincadeiras, de ouvirmos nossa música em roda, de ver os desenhos lindos de vocês, de receber abraços e dar abraços em vocês. Agora podemos matar um pouquinho a saudade por aqui. (6 corações de cores diferentes) (Grupo de Famílias, 28 abril 2020)

Ainda não me sentia confortável em mandar áudios, mas no dia seguinte já recebi um vídeo de uma das crianças e me pareceu que a

forma mais equilibrada seria responder diretamente a ela com um áudio meu. Nós mesmos criamos nossas barreiras que impedem de circularmos mais à vontade no mundo e nada melhor que uma criança para derrubar essas muralhas do “não faço”. Essas construções negativas sobre nós mesmos não se fazem da noite para o dia, mas pela sedimentação de anos e anos de ser percebido como socialmente inadequado, o que ergue as muralhas de inseguranças.

Nesse período, enviei um vídeo de contação de uma história do canal **Vou Te Contar** (2020), que as crianças gostavam muito e participavam repetindo o convite – **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa**, escrito pela Arden Druce e ilustrado por Pat Ludlow (1995), trocamos fotos dos nossos bichos de estimação, enviei o livro **Flickts** do Ziraldo (1976) em pdf. Nesse tempo, essas trocas tinham certa regularidade, em média quatro, cinco famílias por dia em uma turma de 20 crianças.

A partir do dia 23 de abril, a Secretaria de Educação em parceria com um instituto privado iniciou uma campanha com atividades semanais no sentido de uma educação socioemocional e como apoio para as famílias e as crianças. Por mais que possamos ver com certa desconfiança essas parcerias, estamos vivendo esse momento único em que todos precisamos aprender a lidar com as nossas emoções. Acredito muito na educação socioemocional realizada por nós professoras e professores no sentido desenvolver nas crianças conhecimentos sobre si mesmas e sobre os outros, sobre seus sentimentos e como podem lidar melhor com eles. Entretanto, essas propostas trazidas por meio de institutos privados têm por base uma educação compensatória, no meu entendimento. Melhor agir agora para prevenir danos futuros, conforme bem sintetizam Rodrigo Saballa de Carvalho, Roberto Rafael Dias da Silva, a seguir:

Em suma, potencializar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes torna-se um imperativo de um Estado que procura extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação. (CARVALHO; SIVA, 2017)

Mesmo com essas questões, busquei reforçar a importância das atividades que nos eram enviadas pelo Programa. As primeiras propostas

desse Programa foram bem aceitas pelas famílias, crianças e por mim. Fiz meu cantinho da paz, meu pote da gratidão e gravei vídeo fazendo respiração profunda para acalmar e centrar a percepção. Com o tempo, as propostas foram se esvaziando de sentido para mim. Algumas entendi que eram demasiadamente invasivas, outras não adequadas a crianças tão pequenas. Deixei de enviar. Até mesmo porque não recebia mais devolutivas. Havia também uma cobrança muito grande para que contabilizássemos as devolutivas das famílias. Esses números contam para o programa prestar contas a quem o financia. Chegando ao extremo de sugerir que todas as respostas vindas das famílias contassem para o Programa. O que foi veementemente negado pelas professoras e por mim. Não havia a menor ligação entre o que recebíamos no grupo de famílias com o Programa de Educação Socioemocional.

Essa foi uma época de me acostumar com a interação direta no grupo de famílias e me emocionar com as fotos, os vídeos, os áudios, os desenhos que vinham das crianças.

## TEMPO DE AÇÃO

Quando tudo está perdido  
Sempre existe uma luz  
Quando tudo está perdido  
Sempre existe um caminho

(*A Via-Láctea*, Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá, 1996)

A partir do dia 15 de junho, passaríamos a atuar mais diretamente com as crianças ainda via grupo de WhatsApp. A escolha da forma foi pela Secretaria Municipal de Educação por ser mais acessível para as famílias. Além da manutenção dos laços iniciais com as famílias e as crianças, precisaríamos investir com mais força nos aspectos pedagógicos.

Voltando ao que poderia ser feito e deixando de lado o que não me era mais possível fazer, meu caminho foi pensar do que não abriria mão. E na minha concepção era a literatura e a arte. O próximo passo era definir como faria isso. Que conhecimentos e habilidades eu precisava desenvolver para poder manter vivas as histórias e possibilidades artísticas com as crianças? Como ampliar repertórios artístico-literários?

O primeiro passo foi buscar desenvolver uma estrutura que me permitisse filmar minhas mãos desenhando, pintando ou manuseando as páginas de um livro. Além de acreditar que esse ângulo seria essencial tanto para a estética quanto para o conteúdo que pretendia realizar, eu não precisaria necessariamente aparecer. Prefiro vídeos de histórias em que o espectador tenha acesso às páginas do livro, para chegar mais próximo da sua materialidade, mesmo sendo um vídeo. Uma leitura ou contação de história com o livro amostra não permite que façamos pequenas mudanças no texto, alterações de vocabulário, pular partes ou estender outras. Uma leitura de história, no meu entendimento, não se dá apenas pela história, mas também pelas ilustrações, disposição do texto em relação à ilustração, tipografia escolhida e outros tantos detalhes que enriquecem um livro de literatura infantil. Por outro lado, ao filmar o livro perdemos as nossas expressões faciais e gestos, o que enriquece a leitura de histórias.

Passado esse tempo, ainda não gosto de me assistir em vídeo, mas me acostumei. Agora já apareço e consigo ler uma história, fazer as introduções e finalizações dos vídeos mostrando meu rosto. Eu sei que é importante que as crianças vejam a nossa boca se movimentar, nossas expressões faciais e não apenas ouçam voz e nossa entonação. Muitos contadores de histórias usam de recursos como fantoches, bonecos, adereços, instrumentos musicais, fazem a voz das personagens e usam todo o corpo para dar vida à história. Eu já sabia que não tinha nem o conhecimento, nem a desenvoltura necessária para fazer contações de história, portanto, optei por fazer leituras. Acredito que o que eu faço é ler histórias, pois:

contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um. (MATEUS et al. 2013, p. 56)

Eu busco enriquecer a leitura de mundo e o vocabulário, desenvolver o gosto pela leitura, estimular a imaginação e desenvolver competências e habilidades nos jovens leitores.

Na mesma linha, criei uma série de vídeos que chamei de

**Desenhando com o Professor Marcelo.** Uma das práticas pedagógicas fundamentais da Educação Infantil é a expressão gráfico-plástica. O que chamo de desenho inclui também outras formas de manifestação artística vinculada às artes visuais. Minha proposta não era ensinar a desenhar, levando em conta o que Suzana Rangel Vieira da Cunha (2017) denomina de desenvolvimento de “estereótipos”. Para a autora, essas formas estereotipadas “são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o professor faz correções nas produções infantis” (CUNHA, 2017, p. 14). Dessa forma, busco criar oportunidades para as crianças desenvolverem diferentes linguagens gráfico-plásticas, sempre levando em conta o que está à disposição delas em suas casas. Jamais demonstrando modelos a serem copiados, mas formas e possibilidades de explorar os materiais que estavam disponíveis.

A escola se mobilizou e desenvolveu um kit que foi entregue para as famílias ainda em abril de 2020, no qual foi disponibilizado lápis de cor, giz de cera, tinta guache, bloco de desenho, dentre outros materiais. Devolvemos também os materiais que cada criança trouxe para a escola, de modo a proporcionar que tivessem materiais suficientes para elaborar seus desenhos. Eu também criei dois kits brincantes com materiais não estruturados, que também me ajudaram nas propostas artísticas.

## TEMPO DE ARTES

Crianças  
nas sarjetas  
Nojentas  
Imagens  
Violeta  
Magentas  
Laranjas  
Matizes  
Cremes  
Crimes  
Cobaltos  
Assaltos  
Turquesas  
Pérolas  
aos hipócritas

---

(Tons, Adriana Calcanhotto para Iberê Camargo, 1992)

Acredito que a arte, a expressão gráfico-plástica, o desenvolvimento de um senso estético e apreciação do que é belo deveriam ser objetos constantes em nossa formação. Na maioria dos casos, desenhar é uma atividade da Educação Infantil e quanto mais avançamos no Ensino Fundamental menos tempo é dedicado à arte. Mesmo que haja espaço para arte, sempre há que se questionar como ela é apresentada para as crianças. Utilizamos um artista para que as crianças façam cópias? Arremedos? Quem são os artistas escolhidos? De que forma são apresentados? Quanto tempo de experimentação e fruição é permitido às crianças? Qual o nosso papel como adultos nessa mediação? Quanto há de participação da professora na finalização das obras?

Nesse sentido, vale trazer a reflexão de Suzana Cunha (2017a) que traz outros alertas sobre o papel da professora com relação às artes, conforme segue:

No processo de aquisição da linguagem gráfico-plástica, o papel dos professores não é o de fornecer às crianças folhas e lápis de cor e deixar que elas se expressem aleatoriamente, como nas atividades de desenho livre, ou o de reduzir os momentos expressivos a exercícios de motricidade fina como pintar formas geométricas, recortar sobre linhas onduladas, fazer bolinhas de papel crepom etc. (CUNHA, 2017a, p. 18)

Nos processos de trabalhar com a arte, a autora destaca os dois extremos. No primeiro é a criança como um ser criativo por natureza, que produzirá arte sem a intervenção do adulto. No segundo, a arte utilitária no sentido de desenvolvimento de motricidade fina que será necessária para a escrita, por exemplo. Embora nenhum dos dois extremos seja prejudicial às crianças, há que se pensar a professora como propositora de exploração de materiais e superfícies, construção de esculturas, provocadora de possibilidades, auxiliando no desenvolvimento de um senso estético. Ainda para Cunha (2017b, p. 16), “o potencial criativo das crianças é entendido como inato, não como um exercício árduo de conhecimento e de elaboração contínua”. Nesse exercício, a ação da professora mediadora é fundamental.

Com esses aportes em mente, me lancei a propor o **Desenhando**

**com o Professor Marcelo.** Quando nossos encontros foram retomados no modo remoto, desenvolvi um kit brincante que foi entregue para as famílias nos plantões da escola. Nesse kit, incluí folhas secas, pedrinhas, conchinhas e outras coisas, com esses elementos propus que as crianças criassem desenhos que poderiam ir mudando conforme o desejo delas. Não era, necessariamente, uma colagem, embora algumas optaram por fixar os elementos na folha. Incluí também mídias de CDs, nas quais forcei um lado com papel autoadesivo preto fosco. Assim, as crianças teriam mini lousas. Incluí também giz de quadro e um retalho de pano macio verde limão para servir de apagador. Nesse primeiro kit também incluí suportes com outras dimensões, como post-its coloridos e pequenos envelopes de cartão. Esses kits foram compostos com elementos que tinha guardado em casa para usar com as crianças durante o ano. Fiz um vídeo curto demonstrando algumas possibilidades.

Nesse kit brincante também incluí rolhas, que havia previamente higienizado. Com as rolhas propus que fizessem pinturas utilizando-as como pincéis. Para as outras propostas, fiquei lembrando de coisas que eu gostava de fazer quando era pequeno. Propus frotagem, que é colocar algo que tenha relevo sob a folha e marcar com giz ou lápis. Utilizei folhas de plantas, moedas, chaves. Propus também dobrar uma folha ao meio e depositar tinta e apertar a folha para que a tinta se espalhe para ver o que apareceria, chamei essa proposta de Manchas Manchadas. Essas propostas foram bem acolhidas pelas crianças e famílias. Alguns adultos lembraram que gostavam de fazer frotagem e de descobrir imagens nas manchas de tinta feitas pelas dobras do papel.

Além das minhas recordações, usei a minha imaginação e coisas que as famílias poderiam conseguir facilmente. Com as bandejas de isopor utilizadas na embalagem de alimentos, como legumes, propus fazer uma isogravura. A técnica consiste em riscar o isopor deixando marcas profundas, aplicar tinta e pressionar sobre o papel. No segundo kit que montei para as crianças enviei tampinhas de garrafa de duas cores distintas para compor um Jogo da Velha. Incluí outras tantas tampinhas e propus que fizéssemos desenhos com elas.

Fiz algumas pesquisas também para trazer possibilidades que não estavam no meu repertório. Descartei muitas que pareciam bastante

interessantes, mas utilizavam materiais caros ou de difícil acesso. Outras tantas necessitavam de uma dedicação e supervisão de um adulto. Nessas pesquisas, acabei propondo que as crianças fizessem dobraduras em papel toalha e tingissem com têmpera bastante diluída em água, criando padrões que depois poderiam ser incrementados com desenhos. Essa técnica japonesa se chama shibori e se assemelha ao tie-dye, em vez de amarrar, se utiliza dobradura.

Nos episódios do **Desenhando** busquei sempre pensar em materiais que estivessem nos kits ou que fossem facilmente conseguidos a custo zero ou perto disso. Também no sentido de “oportunizar às crianças novas experiências e invenções com os materiais, sem delimitar em desenho, pintura, escultura, mas trabalhando com a hibridização das linguagens” (CUNHA, 2017b, p. 18). Essa foi a forma de buscar manter viva a expressão artística, a possibilidade de exercitar a imaginação e realizar registros gráficos

## TEMPO DE DESDOBRAMENTOS

Nada vai permanecer  
No estado em que está  
[...]

Geleiras vão derreter  
Estrelas vão se apagar  
[...]

Coisas vão se transformar  
Para desaparecer

(**O tempo que durar**, Adriana Calcanhotto e Marisa Monte, 2006)

A partir da realização desses vídeos leituras e vídeos propostas gráfico-plásticas, surgiram novas ideias ou necessidades. Assim, desenvolvi dois desdobramentos: o **Conhecendo o Artista** e o **Lendo Poesia**. Vou comentar sobre essas duas categorias neste segmento.

Vou iniciar voltando a falar de arte. Para Andressa Taís Favero Bertasi e Rodrigo Saballa de Carvalho (2017, p. 80), “o ato de desenhar não pode ocorrer isoladamente, uma atividade com um fim em si mesma, é preciso criar situações de aprendizagem nas quais a criança tenha oportunidade de apreciar obras de artistas, explorar o fazer artístico e refletir sobre as suas produções e as de seus colegas”. Depois que já estava mais

seguro desses dois formatos, me desafiei a complementar as propostas com outras duas possibilidades. Então, de forma complementar, desenvolvi um subgrupo do **Desenhando**, que denominei de **Conhecendo o Artista**, no qual busco apresentar artistas que, no meu entendimento, dialogam com o universo da infância e que podem servir de inspiração para as crianças. Nunca com uma proposta de cópia, mas de deleite. Arte como forma de ver o mundo e conhecer novos mundos a partir das obras.

A arte aparece aqui como mediadora do contato com outras formas de pensar. Além disso, Bertasi e Carvalho (2017, p. 79) afirmam que “apresentar os traçados de diferentes artistas utilizam em suas obras permite que a criança amplie seu repertório visual e perceba que não existe uma única forma de desenhar”. Complementando essas ideias, Cunha (2017b, p. 11) afirma que “raramente encontramos propostas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos, que, poderíamos denominar, grosso modo, como arte contemporânea ou pós-moderna”.

O primeiro desses vídeos foi sobre o Wagner Mello, que é um artista gaúcho, que tem um universo fascinante e lúdico, sem ser infantilizado. O Segundo foi sobre a Mitti Mendonça, outra artista bastante jovem e gaúcha, que trabalha bom bordados, desenhos e busca na ancestralidade o ponto central de sua obra. Embora tenha feito o vídeo e ele esteja disponível no meu canal no YouTube, fui aconselhado a não enviar às crianças. O terceiro artista que escolhi foi o belga Vincent Bal, que explora luz e sombra de objetos do cotidiano para fazer seus desenhos. Na semana anterior, mostrei como desenhar somente com luz e sombras. Depois enviei o vídeo do Vincent Bal. E, na terceira semana consecutiva, me arrisquei a criar alguns desenhos na mesma perspectiva da proposta do artista. Essas produções envolvem muito tempo de pesquisa, seleção de imagens e desenvolvimento de uma narrativa e direcionamento do olhar do espectador.

Paralelo ao **Lendo com o Professor Marcelo** criei o **Lendo Poesia**. Como já havia mencionado, tinha a intenção de compartilhar poesia com as crianças da minha turma. Me custou tempo para desenvolver coragem para simplesmente ler poesia. Demorei para iniciar as leituras de poesia, as declamações cheias de entonação, altos e baixos, mudanças de ritmo

na poesia me apavoravam ainda mais que as performáticas horas do conto. Embora não fosse minha intenção declamar, me sentia sujeito a duras críticas por não dominar a arte da declamação. Criei apenas cinco vídeos de leitura de poesia. Embora sejam textos curtos para ler, a poesia demanda maior envolvimento emocional.

Me fiz valer de duas antologias de poesias selecionadas para crianças. A primeira delas foi organizada e ilustrada pela Adriana Calcanhotto (2014) – **Antologia ilustrada da poesia brasileira**. A segunda foi organizada pela Ruth Rocha (2013) – **Poesias que escolhi para crianças** –, que é dividida em várias seções e para cada uma delas há uma ilustradora ou ilustrador diferente. Da obra da Adriana Calcanhotto escolhi para ler três poesias: **Quanto inseto canta!** do Décio Pignatari (2014, p. 70-71); **Gato Pensa?** do Ferreira Gullar (2014, p. 76-77) e **Brejões** do Wally Salomão (2014, p. 86). Da antologia da Ruth Rocha, li **As Bruxas de Bruxelas** da Angélica Freitas (2013, p. 49). O quinto vídeo é da poesia **Ou isto ou aquilo** da Cecília Meireles (1977).

Talvez, um dos aprendizados que tive neste ano foi o de fazer o que acreditava que deveria ser feito e não me importar tanto com a técnica, como na contação de histórias, declamação de poesias ou mesmo edição de vídeo. Quando pedimos para uma criança assinar seu nome ou fazer algum registro escrito na Educação Infantil, dizemos: “Escreve do teu jeito”. Todos os jeitos estão certos, porque são o nosso jeito de fazer. Foi seguindo essa concepção que fiz meus vídeos do “meu jeito”.

## TEMPO DE ENCERRAR

Eu vejo o futuro repetir o passado  
 Eu vejo um museu de grandes novidades  
 O tempo não para  
 Não para não, não para  
 (O tempo não para, Cazusa e Arnaldo Brandão, 1988)

Tudo vai terminar  
 Tudo era um tormento  
 Deixe isso tudo passar  
 Vem viver esse momento, dos momentos  
 Dos momentos, dos momentos  
 (Momento, Bebel Gilberto, Masa Shimizu e Mauro Refosco, 2007)

Gostaria de encerrar esse relato com notas otimistas e que acreditassem que quando ele for publicado estaremos vivendo um novo momento. Como na epígrafe, tudo vai terminar. Uma parte de mim acredita na renovação e que sairemos deste tempo sombrio como pessoas melhores. Entretanto, tenho visto velhas práticas sendo restauradas. Exigências que se aproximam a uma antiga escola, concepções de criança que se aproximam do aluno homogeneizado – tudo igual para todos. O apostilamento, o livro didático, as técnicas “infalíveis”, os métodos comprados prontos voltam a circular com grande aceitação. Nossas discussões e conquistas para um trabalho individualizado que respeitasse as crianças, seus direitos, suas peculiaridades, seus interesses parecem não ter espaço nesse tempo de Educação Infantil remota.

Vejo professoras e professores cansados, sobrecarregados, tendo que dar conta de muitas coisas a todo o tempo, sem respeito pelo tempo do relógio, que guia a nossa vida adulta. Famílias demandam atenção, respostas, soluções, que nem sempre respeitam o espaço-tempo da professora. Direção cobrando fazeres diversos, reuniões intermináveis, formações estéreis, que acarretam uma sobrecarga de trabalho.

Paulo Freire (2009, p. 11) afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele”. Aprendemos pelas experiências e vivências que temos no mundo, observando esse mesmo mundo e todas as produções que há nele. As crianças estão há menos tempo neste mundo do que nós que somos adultos. Acredito que meu papel neste contexto foi o de oferecer formas de ler esse mundo seja por meio da literatura ou da experimentação artística. Minha concepção foi a de possibilitar a ampliação de repertórios, de formas de pensar e de estar no mundo.

Tudo o que nós fizemos neste ano foi como numa brincadeira de cabra-cega, vendados, tateando no escuro e buscando acertar. No meu entendimento, nada do que foi criado, recriado, feito e desfeito durante este ano representa o que acredito que deva ser a Educação Infantil, são apenas arremedos. Meu saldo positivo deste ano foram as poucas e significativas interações com as crianças e famílias, a acolhida positiva às propostas e os aprendizados tecnológicos. Fazer vídeos e mandar áudios podem ser habilidades triviais para muitas colegas, para mim foram

aprendizados valiosos.

Volto à pergunta que abre este escrito: “Tu vai ser meu professor no ano que vem?”. Uma pergunta simples que requer apenas um sim ou um não e foi formulada com muita preocupação por uma menina de 5 anos com nome de princesa. Apesar de ter descrito minha resposta, acredito que ela estivesse querendo saber se 2020 valeu ou poderíamos começar de novo. Em meio a tantos protocolos sanitários, quem cuida da saúde mental das professoras e dos professores? Quem escuta as crianças?

## REFERÊNCIAS

ANA CAROLINA. Se essa rua fosse minha (Domínio Público). **Laboratório do som**. 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Dmq-HXtTkfI&ab\\_channel=RhenanSoares](https://www.youtube.com/watch?v=Dmq-HXtTkfI&ab_channel=RhenanSoares)>. Acesso em: 28 out. 2020.

ARDEN, Druce. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustrado por Pat Ludlow. Traduzido por Gilda de Aquino. São Paulo: Brinquebook, 1995.

BACHELET, Gilles. **Meu gato mais tonto do mundo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As produções gráfico-plásticas das crianças. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e a Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 75 – 88.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 33-51.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasil, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

CALCANHOTTO, Adriana. **Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade**. 2. ed. Ampliada. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, mar. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 out. 2020.

CORTEZ, Teresa. **Balbúrdia**. São Paulo: Vergara & Riba, 2017.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: \_\_\_\_\_. (org.). **As artes no universo infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017a, p. 11-53.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e a Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017b, p. 9 – 26.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2012.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LEE, Rita. **Pedro e o lobo**. 1989. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=cLpCh-JFtOc&ab\\_channel=RitaLee-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=cLpCh-JFtOc&ab_channel=RitaLee-Topic)>. Acesso em 28 out. 2020.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca, et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 5, n. 1. p. 54-69, 2013. Disponível em: <<http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>>. Acesso em: 17 out. 2020.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Eleonora Affon-

so. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MONTANARI, Eva. **Hoje**. São Paulo: Jujuba, 2014.

PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books, 2003.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016b. p. 107-116.

ROBERTO Carlos. **Pedro e o lobo**. 1970. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Uhjp\\_qPpFAE&ab\\_channel=RobertoCarlos-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=Uhjp_qPpFAE&ab_channel=RobertoCarlos-Topic)>. Acesso em 28 out. 2020.

ROCHA, Ruth. **Poesias que escolhi para crianças**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Contribuições dos princípios éticos da pedagogia malaguzziana para pensar as práticas pedagógicas da Educação Infantil. **Anais do Seminário Internacional de Educação**: tempos e espaços de aprender na Educação Básica. Novo Hamburgo: Feevale, 2018, p. 50-64.

VOU te contar. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa!**. 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=dF7WeUr4Uw0&t=5s&ab\\_channel=VOUTECONTAR%21](https://www.youtube.com/watch?v=dF7WeUr4Uw0&t=5s&ab_channel=VOUTECONTAR%21)>. Acesso em: 28 out. 2020.

ZIRALDO. **A bela borboleta**. Ilustrações de Zelio. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Primor, 1976.

# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO DO ENSINO REMOTO<sup>1</sup>

*Telma N. de Sousa Pereira<sup>2</sup>*

*Rildo Ferreira da Costa<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A evolução da educação está intrinsecamente ligada à evolução da sociedade. A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados objetivos (GADOTTI,1999).

É nessa perspectiva que a educação torna-se essencial na vida das pessoas e para seu próprio desenvolvimento. É necessário que haja educação para que a sociedade se desenvolva, tenha cidadãos críticos. (FREIRE, 1993).

O Brasil apresenta, em cada período de sua história, realidades e contextos diferentes, por mais que as leis elaboradas ao longo dos anos indicassem mudanças, a realidade pouco mudava e, a educação, com toda a sua magnitude, se destinou a beneficiar a classe dominante em detrimento das classes populares, contribuindo para formar “objetos”, quando deveria formar sujeitos da história.

- 
- 1 Artigo apresentado como requisito de conclusão de curso de Pós Graduação em Gestão Educacional.
  - 2 Graduada em Ciências Sociais, Licenciada em História, especialistas e Serviço social e Políticas Sociais e Mestre e Antropologia(UFPA). Aluna regularmente matriculada no Curso de pós graduação em Gestão educacional da Faculdades Integradas Ipiranga.
  - 3 Licenciado em história (UFPA), Mestre em Educação e Doutor em Sociologia e Antropologia (UFPA) Orientador deste artigo de Conclusão de Curso de Curso de pós graduação em Gestão educacional da Faculdades Integradas Ipiranga.

São esses aspectos que vieram à tona quando se enfrentou algo chamado de pandemia. Um problema novo, inesperado que caiu entre tantas outras partes, mexendo com a vida de todas as pessoas, diretamente na escola.

A pandemia da COVID-19 trouxe como bagagem o fechamento de escolas, a implementação do trabalho remoto, e o distanciamento físico, transformando a vida familiar e profissional no mundo todo.

Para crianças que estão na primeira etapa da educação básica, constituída pela creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), lugares que antes eram de entretenimento, brincadeiras, se tornaram distantes.

Logo, esta pesquisa traz a problemática sobre quais os desafios da educação infantil em relação ao ensino remoto em tempo de pandemia?

Neste sentido, chamou atenção questões como: Como pais e mães poderiam ensinar os conteúdos da escola a seus filhos? Quais as dificuldades frente ao uso da tecnologia e acesso à internet?

O objetivo principal desta pesquisa, foi descobrir os desafios da educação infantil em relação ao ensino remoto em tempo de pandemia; E quanto aos objetivos específicos identificar como pais e mães ensinaram os conteúdos da escola a seus filhos; Conhecer as dificuldades dos pais frente ao uso da tecnologia e acesso à internet;

Essa medida não levou em consideração que cerca de 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário à internet na pandemia. Além do mais, a classe menos favorecida economicamente não está totalmente coberta com conexão à internet. (OLIVEIRA,2020)

O ponto chave sobre as atividades educacionais em tempos de pandemia, situa-se em como minimizar os impactos da pandemia, principalmente mediada pelo isolamento social no processo de aprendizagem dos estudantes.

Este artigo constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, baseado numa abordagem quantitativa e qualitativa.

A pesquisa de campo foi realizada através do uso de questionário com perguntas abertas a 6 (seis) pais ou responsáveis de alunos da Educação Infantil Sementinha do Saber, sendo 2 de maternal, 2 de jardim 1 e 2 de jardim 2.

A referida Escolha, se deu por ser considerada de pequeno porte,

uma vez que seu universo de alunos é muito pequeno, e está localizada em um bairro periférico do município de Ananindeua, pertencente a área metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará. A Escola de Educação Infantil, constitui-se de 3 salas, funciona no horário da manhã e atua com 3 professora e um total de 25 alunos.

Para fins de análise este artigo está dividido em 4 partes, sendo a primeira que discute brevemente sobre a educação, a segunda trata da educação infantil em tempos de pandemia e as recomendações do MEC; na terceira parte faz-se uma análise dos desafios da educação infantil e a aplicação do ensino remoto em tempo de pandemia, e finalmente as considerações finais.

## **I EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E AS RECOMENDAÇÕES DO MEC**

Na Constituição Federal de 1988 está declarado que: Art.205. A educação. Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2003, p.122)

Da mesma forma a LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

O projeto pedagógico da educação infantil, apresentado pelo Referencial Curricular Nacional (RCNEI/98) sugere que as unidades de educação infantil criem condições para o desenvolvimento integral das crianças, propiciando o desenvolvimento da capacidade física cognitiva, afetiva, estética e ética além da preocupação com o desenvolvimento interpessoal e com a inserção social. (PEREIRA, 2006)

Portanto, é nesse momento escolar em que as crianças começam a interagir e descobrir o mundo a sua volta, fora do seu ambiente familiar, fazendo amigos e aprendendo a conviver e respeitar as diferenças culturais. Dessa forma, o ambiente escolar da Educação Infantil é o primeiro

local em que as crianças terão contatos fora de suas zonas de conforto e passarão a socializar com outras crianças e adultos de forma mais intensa e frequente. (BNCC, 2017)

Para a educação infantil, o Ministério sugeriu que as escolas tentassem uma aproximação online entre os familiares e responsáveis das crianças e os professores. Essa ação tem o objetivo de manter um bom vínculo e fazer com que os pais possam ajudar, afinal, eles são os responsáveis pelos pequenos do outro lado da tela. (PINHEIRO; MOREIRA, 2021)

Além disso, o professor deve sempre buscar compartilhar o conhecimento de forma lúdica, falando a “língua das crianças”. Além de utilizar meios eletrônicos para aumentar a participação das crianças, outra boa ideia é pedir para que cada uma delas mostre e explique as tarefas que elas realizaram. Lembrando que ao verbalizar algo que fez, a criança também está aprendendo. (PINHEIRO; MOREIRA, 2021)

Em dezembro de 2019, houve a identificação em Wuhan na China, da transmissão do Coronavírus (SARS-CoV-2), causando a pandemia da COVID-19. Esta doença apresenta variados sintomas que mudam de acordo com as infecções, sendo de assintomáticas a quadros graves que levam ao óbito, o sintoma que mais é frequente é a dificuldade respiratória. (BRASIL, 2020).

A COVID-19 é um vírus que causa danos ao sistema respiratório do ser humano, afetando de maneira estável como um simples resfriado ou podendo evoluir até o estado mais agressivo, onde possui manifestação de contágio acelerado, o que levou o fundamento da pandemia (OMS, 2020).

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2021), o país contabiliza 439.379 óbitos e 15.735.485 casos, foram 2.517 mortes registradas em 24 horas.<sup>4</sup>

O contágio do novo corona vírus se manifestou no mundo todo de forma violenta, com sintomas de febre, insuficiência respiratória, tosse, falta de paladar e olfato e entre outras causas, que levou até mesmo ao óbito de muitas pessoas (OMS, 2020).

O isolamento social trouxe medidas de prevenção para conter a COVID 19, com precauções obrigatórias de cuidados como: lavar as

mãos de maneira contínua, uso obrigatório de máscaras ao sair de casa, higiene pessoal e domiciliar constante e uso do álcool em gel, com o objetivo de reduzir a proliferação do vírus e consequentemente o número de casos do novo Corona vírus (BRASIL,2020). Ele apresentou benefícios como prevenção ao vírus, mas ao mesmo tempo, motivou o distanciamento entre familiares e amigos. Por outro lado houve aproximação mais contínua entre pais, filhos e cônjuges, onde os mesmos tinham uma rotina diária individual. Desse modo, as pessoas tiveram que se adaptar com esse novo cotidiano. (PONTE JORNALISMO, 2020).

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), logo com o início do chamado período pandêmico, tudo era muito incerto e foi até meados de julho de 2020 que a educação tornou-se uma preocupação mundial. Eram mais de 160 países no mundo com as escolas fechadas, o que afetava cerca de 1 (um) milhão de estudantes. Isso fez com que Antônio Guterres, secretário geral das nações unidas declarasse que se tratava da maior interrupção da educação de toda a história mundial. (PINHEIRO; MOREIRA, 2021).

O MEC orientou as instituições de ensino sobre como deveria ser as aulas remotas durante a pandemia, visando amenizar a difícil situação vivida por todos, e oferecendo às crianças boas experiências. A orientação é que as escolas e os professores priorizem atividades que sejam lúdicas. O intuito é fazer com que as crianças realmente se envolvam com o que for proposto e consigam aprender e desenvolver habilidades, mesmo à distância. (PINHEIRO; MOREIRA, 2021)

De acordo com o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) na educação infantil, as escolas devem desenvolver materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, a serem realizadas com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais.

Mas, como minimizar os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos? Como trabalhar com brinquedos e brincadeiras pelas telas dos celulares, *tablets* e computadores, visto que as brincadeiras fazem parte do processo de

ensino e aprendizagem de crianças tão pequenas? E o brincar é um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2020)

## **II OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A APLICAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA**

Os impactos na educação das crianças devido à pandemia do novo corona vírus, trouxe a interrupção no ensino e, posteriormente, a mudança da educação presencial para à distância que causaram impactos no ensino muito além do processo de aprendizagem. (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2020)

Isso acontece por mais que as escolas e instituições busquem aprimorar ferramentas e novos métodos, já que envolve aspectos emocionais e sociais da criança. “E quando o retorno do contato social ocorreu, essas crianças trazem outras demandas. Dentre elas, níveis de linguagem, de socialização e aspectos cognitivos,” conclui. (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2020)

As crianças da Escola de educação infantil Sementinha do saber, (escola *locus* desta pesquisa) ficaram sem aulas presenciais durante dois meses no ano de 2021. E os pais e responsáveis, assim como até mesmo os professores reclamavam pela volta as aulas.

No que se refere a aplicação de questionário aplicado aos responsáveis, foram selecionados 6 pais ou responsáveis sendo 5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A escolha foi aleatória, considerando a disponibilidade de cada um em responder os questionários.

No caso das professoras uma delas que será representada pelo número 1 está concluindo a graduação em pedagogia, e a outra representada pelo número 2, é graduada em pedagogia com especialização em gestão escolar.

A primeira pergunta questiona sobre, qual a maior dificuldade frente ao ensino a distância pra sua criança:

1 Tempo, pois tenho 2 crianças em séries diferentes portanto não consigo muitas vezes conciliar.
2 a dificuldade que enfrento é que em casa as criança não atenta muito, estudar, as aulas presenciais a sala de aula são o que mais ela quer.
3 nossa casa é pequena e é difícil que ele pare para assistir as aulas
4 é um esforço muito grande para uma criança, pois as crianças não tem uma atenção igual ao adulto para si concentrar uma aula online
5 difícil pois na escola ele aprende melhor, interage com outras crianças, tem as brincadeiras a hora do lazer
6 falta de tempo e atenção que ele precisava

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

Conforme mostra as respostas acima, alguns falaram sobre o tempo, e até mesmo sobre o ambiente de casa, que não seria favorável para o ensino, outro sobre a dificuldade de concentração do aluno em casa.

O ensino a distância em tempos de pandemia, é também uma expectativa de participação efetiva dos pais no acompanhamento e até da participação dos pais na escola. Perguntou-se como os pais avaliavam as aulas,

1 Sem muita utilidade, já que eu que tenho que explicar como fazer e o que fazer.
2 As aulas a distância foram boas, porem a criança não dá muita importância por ser por celular ou tablete, mas a professora fez de tudo pra ser profissional,
3 pelo esforço dos professores positivo
4 aulas bem eficientes para uma boa aprendizado e entendimento das crianças
5 até agora não tive problemas
6 São boas

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

Os pais tiveram observações diferentes, houve um reconhecimento sobre o esforço dos professores. Apenas uma demonstrou que as aulas estavam substituindo o professor pelos pais que findavam tendo que ministrar as aulas no lugar dos professores.

Com o ensino remoto, especialmente os professores precisaram se

reinventar. A cada dia precisavam de uma ideia nova para desenvolver com as crianças, o desafio para os professores e para os familiares e responsáveis das crianças era diário. Isso pelo motivo de que a principal atividade que se aplica é a socialização da mesma com outras crianças, isso só pode ser vivenciado se a convivência e a interação forem proporcionadas de modo presencial. E a pandemia não permitia. (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2020)

Perguntou-se também sobre o que você pode destacar como positivo e negativo no ensino remoto:

1 Positivo, pelo menos há aulas, Negativo sem aulas presenciais
2 positivo é que a professora fez de todo esforço de ser educativa ao ensino; negativo que prejudica a atenção o fora da criança n termo “estudo”
3 positivo foi o esforço da escola; negativo foi a falta de atenção do governo do Estado
4 positiva: estratégia do governo; negativa não poder ir à escola, porém é para o bem de todos.
5 “não soube responder”
6 positivo as crianças votarem a aulas presenciais; negativo aulas online

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

De acordo com a LDB 9394/96, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Neste período de pandemia, deu então para perceber que os desafios das escolas públicas e particulares do Brasil e do mundo são inúmeros, mas então qual a solução para lidar com tudo isso? Bem, em primeiro lugar é preciso ter muita calma nesse momento e saber que esta é uma situação necessária, mas temporária. Que tal ver esse momento como uma experiência nova com a qual podemos aprender algo novo? A paciência consigo mesmo e com a atual situação. (MATTJIE, 2020)

Além da adaptação com um novo método de ensino, há ainda o **estresse** gerado pelo **confinamento e o distanciamento social** durante a quarentena. Todos nós temos lidado diariamente com a ansiedade e o medo por conta desse momento de incerteza, o que também se configura como um enorme desafio para o ensino. (MATTJIE, 2020)

Foi o que se percebeu quando se perguntou sobre como o responsável aprendeu ou se questionou nesse processo;

1 Aprendi que preciso estudar mais. Questiono o quanto tenho que me qualificar para as aulas
2 aprendi que em hipótese nenhuma, deixar o estudo em terceiro plano, e sim focar no melhor futuro
3 aprendemos a valorizar mais os profissionais da educação
4 questionei sim porem o aprendizado é a melhor coisa
5 aprendi um pouco com ele
6 aprendi ter mais paciência e ter mais tempo para o meu filho

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

Foi ressaltada a ausência de conhecimento por parte dos responsáveis, no que se refere ao conteúdo, além disso a uma didática de ensino para com seu filho. Segundo Oliveira (2002) descreve que há dois aspectos principais nesta relação: 1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral. Podemos perceber sobre isso, quando se questionou sobre as dificuldades nesse acompanhamento ou ensino por parte dos pais,

1 Paciência para contornar todos os empecilhos
2 Ensiar em casa, tenho filho de dois anos, si alimenta com dificuldade.
3 acompanhar alunos
4 Não houve dificuldade
5 de ensinar algumas questões a respeito das aulas
6 ter tempo para assistir aula com ele online

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

Os pais não devem assumir o papel dos professores na vida dos filhos. Por exemplo, quando surgir uma dúvida durante alguma tarefa, é interessante estimular a criança ou o jovem a contatar os seus colegas de sala primeiro. Essa é uma forma de instigar e manter o envolvimento social com a turma. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

A fase em que a criança está no Ensino Infantil é importantíssima no desenvolvimento, tanto que marcará a relação dela com a Educação

e a aprendizagem pelo resto da vida. Por isso, não faz sentido sentá-la na frente de uma tela. As escolas devem mandar as atividades e as competências para o ensino-aprendizagem da criança pequena de uma forma acessível, assim os próprios pais conseguem desenvolvê-las com as crianças em casa. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Oliveira (2020) destaca que o ensino remoto é um acréscimo de estímulos, de brincadeiras e interações. Por isso, não dá para imaginar que a criança vai se sentar diante do computador e ficar olhando para a professora por muito tempo. “A família não percebeu isso (de início) e achou que se não houvesse tempo dividido em casa, a criança não iria aprender”, (OLIVEIRA, 2020)

Se perguntou também sobre o que o responsável percebeu na criança sobre o ensino remoto,

1 confusão, distanciamento e esperança
2 que ela queria muito ta na escola e não podia, ela perguntava, já pode ir? eu dizia ainda não, ai ela chorava e não entendia, dizia qe eu a não levava.
3 bastante tédio de ficar em casa sem estudar
4 ir à escola é muito bom, importante para eles
5 dificuldade
6 ele sentiu falta da professora e dos amigos

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

Nas falas dos responsáveis, observamos a preocupação de manter um vínculo afetivo e uma interação social, mesmo que virtual, constatando sobre a importância do desenvolvimento infantil a partir do seu meio de interação social, que no caso seria a escola, segundo Vygotsky (1998) a criança aprende e depois se desenvolve, deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/aprendizagem de tudo aquilo que o ser humano construiu socialmente ao longo da história da humanidade. Isso se confirma quando se questionou, sobre o que a criança sentiu falta.

1 Convivência com os coleguinhas e professora
2 dos coleguinhas
3 desse contato frequente com o colégio

- |  |
|--|
| 4 de ir na escola ver seus amigos      |
| 5 da escola dos amigos e da professora |
| 6 dos coleguinhas e da professora      |

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

Conforme podemos perceber, a ausência do contexto escolar, através do contato com os coleguinhas, as brincadeiras e as professora, foi o relato de todas as entrevistadas. Tanto que quando se perguntou sobre o que mais a criança falava quando ia fazer as aulas online, as respostas, foram na sua maioria muito desmotivadas.

- |   |
|---|
| 1 “porque tenho que só vê e não mais tocar, brincar cm os coleguinhas                                 |
| 2 Isso é chato, não gosto   |
| 3 que queria ir ao banheiro   |
| 4 eu queria ir para a escola  |
| 5 porque não posso ir à escola, difícil explicar pra ele sobre essa situação ele as vezes não entende |
| 6 ele queria a professora   |

FONTE: Pesquisa de Campo/2021

Segundo o **secretário municipal de Educação de São Paulo, Bruno Caetano**, é impossível negar que não há prejuízos com o fechamento das escolas também para essa faixa etária. “Por melhores que sejam os esforços da rede pública, privada, das famílias, dos educadores e da sociedade, nada substitui a escola (*presencial*).” (OKUMURA, 2020).

Marco Aurélio Sáfadí, professor adjunto e diretor do departamento de **Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, destaca que**. “Os ganhos cognitivos uma vez que a criança ingressa na escola são frutos da convivência escolar. A interação entre as crianças também estimula o desenvolvimento”, (OKUMURA, 2020).

Para **Rosely Sayão, psicóloga e colunista do Estadão**, o maior prejuízo neste momento é a falta de relacionamento das crianças com outros adultos que não sejam pais e parentes próximos. “A multiplicidade de vínculos facilita a vida da criança. Sem isso, ela fica muito dependente. Faz falta estabelecer relações diferentes”. (OKUMURA, 2020).

Por isso, professores e gestores escolares tiveram que se “virar nos

30” para adaptar o currículo escolar presencial para o ensino online de uma hora para outra. Dessa forma, muitas escolas passaram a utilizar ferramentas digitais como Zoom, Skype e Google Meet, e até mesmo o Watzap, sendo que muitos professores jamais tiveram contanto prévio com a maioria destas ferramentas, muitas vezes os pais também não. Ademais, os professores também precisaram aprender inclusive a gravar e editar vídeos e no meio disso tudo compreender a melhor maneira de transmitir seu conteúdo e manter a atenção de seus alunos. (MATTJIE, 2020).

É oportuno ressaltar que o trabalho do professor deve se desenvolver numa ação por meio de interações que, de algum modo, interfira ou direcione para a sua prática pedagógica, onde nesse contexto, muitas vezes o professor abre mão de algumas habilidades que tem para solucionar problemas cotidianos, o que requer em geral até, certo grau de improvisação. (OKUMURA, 2020).

Segundo, Mattjie (2020) nenhuma escola estava preparada para tal situação. A grande maioria se empenhou para dar o seu melhor. Entretanto, vale ressaltar que a experiência acumulada até o momento anterior à pandemia, é de ensino presencial. Portanto, talvez pode-se trocar a palavra prejuízo, por adaptações. Seria necessário, sim, fazer algumas adaptações.

Esta situação tem preocupado alguns pais que temem prejuízos no aprendizado dos filhos. Além disso, é importante considerar que o acesso à internet ainda é limitado para alguns alunos, principalmente de baixa renda.

As respostas da pesquisa mostraram que apesar das dificuldades, todos se esforçaram para poder desenvolver as atividades. É possível perceber que nem sempre isso parece estar ligado a aprendizagem. As respostas mostram que implicitamente há um certo entrave, uma dificuldade com uso do recurso e o sentido simbólico, podemos dizer assim frente no contexto da pandemia.

Conforme já vimos sobre as respostas dos responsáveis houve na maioria um interesse em que os filhos continuassem suas atividades, mas o que se queira mesmo era os filhos no ambiente físico, participativo e de aprendizagem da escola.

## CONCLUSÃO

Conforme a proposta estabelecida como temática desta pesquisa, o período pandêmico, sem dúvida trouxe inúmeras descobertas, estavam envolvidas em medo e porque não dizer em incertezas profundas.

A educação em período remoto está sendo algo totalmente inovador, desafiador. Jamais poderíamos imaginar que um dia nos afastaríamos de tal forma que nosso meio de interação seria a tão temida tecnologia.

A escola privada trouxe um desafio a mais, como manter aulas, sem perder alunos, o que significa perder renda, já que uma vez saindo da escola, deixariam de pagar. Assim, a preocupação era criar formas de ensinar que garantisse a presença, ainda que distante ou remota do aluno.

Nossa questão de pesquisa referia aos desafios do ensino remoto na educação infantil. Este desafio foi paulatinamente se descobrindo, mas também se redescobrindo. Ou seja aprendia-se e colocava-se em prática, criava-se outra forma de ensinar, de passar os conteúdos, assim cada dia uma nova experiência. Sobre como os pais e mães poderiam ensinar os conteúdos da escola a seus filhos. Podemos concluir que conforme as respostas apresentadas, ouve sim uma preocupação em manter o ensino e aprendizado e também o acompanhamento escolar das crianças. É importante ressaltar que a prática de acompanhamento escolar das crianças da educação na infantil pelos pais é comum, e isso no caso do ensino remoto se manteve. A questão sobre as dificuldades frente ao uso da tecnologia e acesso à internet não foram relatadas. É importante ressaltar que o recurso mais usado foi o WhatsApp, onde os professores gravavam as aulas em pequenos vídeos e passavam nos grupos escolares por turma.

A vacina chegou para alguns, mas não para as crianças, fazer com que elas não tirem a máscara, por exemplo, será um grande desafio a se enfrentar. A certeza de que desde pequenos o ensino é fundamental na vida de qualquer um irá ser a chave para se alcançar o mais rápido possível a segurança para todos voltarem à escola, quanto à quando isso será de fato realmente cem por cento garantido apenas o tempo irá dizer.

Longe de ser uma pesquisa concluída, este artigo relata uma discussão embrionária, pois a pandemia assim como chegou, sem saber de onde veio, não sabemos para onde vai, mas seus prejuízos aos poucos já

podem computados. E não são poucos.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, *LDBEN*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 1: Introdução. Brasília, 1998.

GADOTTI, M.; FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Pedagogia e diálogo e cultura**. São Paulo, CONTEX. 1999.

GOVERNO DO BRASIL. **MEC orienta instituições sobre ensino durante a pandemia**. 2020. Disponível clicando aqui. Acesso em: 27 jan. 2021

LUCK, Heloisa. **Liderança em Gestão Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MATTJIE, Nicole U. **Educação em tempos de Pandemia: os desafios de alunos e professores**. Set/2020. <https://ensino.digital/blog/educacao-em-tempos-de-pandemia-os-desafios-de-alunos-e-professores>. Acesso realizado em 20/05/21.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil confirma primeiro caso da doença**. 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso: em 19 de abril, 2020.

MOREIRA, Ardilhes; PINHEIRO, Lara. **OMS declara pandemia de coronavírus**. 2020. Disponível clicando aqui. Acesso em: 17 jan. 2021.

GOVERNO DO BRASIL. **MEC orienta instituições sobre ensino durante a pandemia**. 2020. Disponível clicando aqui. Acesso em: 27 jan. 2021.

OKUMURA, Renata. **Especialistas discutem os desafios da educação infantil provocados pela pandemia**. Palestrantes debateram diálogo entre alunos, pais e escolas e ações que devem ser tomadas para a volta às aulas de crianças pequenas. 2020. <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/especialistas-discutem-os-desafios-da-educacao-infantil-provocados-pela-pandemia,7db99410145eb71c5498436d18f2fb4fyvi623nf>.

html Acesso em: 30 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Thamilles T. F. de; RODRIGUES, Lúdia A. de M.. **Desafios na gestão do cotidiano escolar da educação infantil pública e privada em tempos de pandemia.** CONEDU. Congresso Nacional de educação. Educação como (re)Existência, mudanças conscientização e conhecimentos, Maceió. 2020.

OLIVEIRA, Vinicius de. **Pesquisas mostram o impacto da pandemia em diferentes áreas da educação.** Levantamentos no Brasil e no exterior fazem um raio x das aulas remotas e mostram como estudantes, professores e famílias analisam o momento. 2020. <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/> Acesso em: 30 de maio d 2021.

\_\_\_\_\_. **Na educação infantil, comunicação com família é chave para manter criança aprendendo na quarentena.** Conversas não devem se resumir a entrega de lista de atividades e precisam envolver os objetivos de aprendizagem. 2020. <https://porvir.org/na-educacao-infantil-comunicacao-com-familia-e-chave-para-manter-crianca-aprendendo-na-quarentena/> Acesso em: 30 de maio de 2021.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. **Educação infantil em tempos de pandemia desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras.** Revista Educação Pública. V.a. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras>.

REIS, Nathalia F. **A dificuldade do ensino infantil online em tempos de pandemia.** 2021. <https://contramao.una.br/a-dificuldade-do-ensino-infantil-online-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/filhos-em-casa-como-as-familias-podem-apoiar-a-aprendizagem-durante-a-suspensao-das-aulas/> acesso em: 30 de maio de 2021.

VIGOTSKI, L. S. – **A formação Social da Mente.** 6º ed. São Paulo: Martins fontes, 1998. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI121.pdf>> Acesso realizado em: 30/04/2021.

# MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GRANDEZAS E MEDIDAS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL

*Deborah Miranda Alvares<sup>1</sup>*

*Camila Gabriela Loska<sup>2</sup>*

*André Cristovão Sousa<sup>3</sup>*

## 1 Introdução

A Matemática como ciência do conhecimento surgiu da necessidade humana e gera nas crianças o interesse e a vontade de apropriar-se desse saber. Esse interesse é engendrado na criança por meio do adulto e do contato com os objetos, o mundo das coisas.

As vivências da criança com o mundo cultural, com o mundo das coisas, se intensificam quando a escola propicia essas vivências e amplia a relação da criança com os objetos de forma intencional e contextualizada para provocar nela o interesse pelo conhecimento matemático. De acordo com Saviani (1991, pág. 14): “A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado”.

---

1 Professora de Educação Infantil da Cidade de Bauru-SP.

2 Camila Gabriela Loska, graduada em Letras – Inglês pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru, em 2009. Em 2015, licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, também Bauru. Pós-graduada em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Metropolitana, de Ribeirão Preto, concluído no ano de 2019. Atua como Professora da Educação Infantil do município de Bauru há 3 anos. Email: camilaloska@hotmail.com.

3 Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais; Metodologias Ativas e Prática Docente pela União Brasileira de Faculdades (Unibf). Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB) e em Biologia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, Professor de Educação Básica II na rede pública estadual do estado de São Paulo. E-mail: andrecristovao.academico@gmail.com.

O homem transforma a natureza com base em suas necessidades materiais e imateriais, produzindo novos conhecimentos que geram novas necessidades e tais necessidades se dão no decorrer dessa vida vivida e produzida. Isso significa que haverá novas respostas para novas necessidades, determinando a produção do conhecimento em dimensões cada vez mais complexas.

Quanto aos saberes escolares, objetivados no Currículo que é um instrumento da organização do trabalho docente, quando destinado a emancipação humana, pode possibilitar a solução de novas necessidades humanas e históricas, tanto nas dimensões do singular quanto do coletivo.

A Matemática, como ciência do conhecimento, torna-se instrumento de seu psiquismo que vai constituindo-o como humano, pois o conhecimento matemático está fora do sujeito intersíquico e para ser do sujeito intrapsíquico precisa ser apropriado por ele.

Diante disso, temos como objetivo destacar a importância do ensino intencional da Matemática para crianças, compreendendo que a Matemática é patrimônio humano, objetivado pelo homem e deve ser ensinado para as próximas gerações, uma vez que entendemos que o ser humano nasce com as funções psíquicas elementares comuns a homens e animais, e com uma predisposição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É importante salientar que a concepção de ser humano, aqui defendida, é de que não nascemos humanos, mas sim nos humanizamos à medida que nos apropriamos do patrimônio cultural humano genérico. Para Saviani (2013, p.07):

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer; agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo.

Dessa forma, entendemos que a escola é o ambiente propício, ou seja, o “locus educativo” adequado para o ensino formal, sistematizado e organizado.

A saber: o presente trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa e apresenta como instrumento de análise a pesquisa bibliográfica.

Deste modo, a seguir, apresentaremos o desenvolvimento do trabalho bibliográfico, tendo por tese a importância do ensino intencional de acordo com a perspectiva da teoria Histórico-Cultural.

## **2 Conceitos matemáticos e a Educação Infantil**

Na história da Matemática, a elaboração de seus conceitos se deu decorrente de necessidades históricas, coletivas e singulares, o que levou a progressiva diferenciação entre o conhecimento matemático, proveniente da esfera cotidiana, e o conhecimento em níveis de abstrações mais complexas do que aquelas atreladas ao campo da cotidianidade.

Além disso, existe uma intrincada relação homem-natureza que vai se complexificando mediante a execução de toda sorte de atividades.

A atividade humana, ao tornar-se mais complexa, exige novas respostas necessárias para superar novas necessidades, portanto as abstrações matemáticas não podem apenas retratar o imediatismo.

É importante salientar que a realidade objetiva existe, independente se temos consciência dela ou não – o concreto. O primeiro contato com o *concreto* é no cotidiano imediato, podendo se configurar em conhecimento empírico, que passa a ser pensado no domínio das relações de abstrações a partir das abstrações e novamente para o concreto pensado, podendo ser transformador da realidade objetiva.

Esse movimento, imprime à Matemática o desenvolvimento e domínio da mesma enquanto signo semiótico, instrumento do psiquismo, para que possamos atingir níveis cada vez mais complexos do “pensar matemático”. (PRADO JÚNIOR, 1952).

Em vista disso, a socialização dessa linguagem é o que nos ajuda a entendermos melhor a realidade objetiva, e é papel da escola o ensino sistematizado desta, possibilitando a apropriação do conhecimento matemático historicamente acumulado em seus aspectos essenciais. (Saviani, 1991, p. 21).

A instituição escolar, apesar de não caberem suposições de senso comum, ainda se encontra permeada dessas, mas devem ser superadas também pelos sujeitos que desempenham o papel de ensinar.

É delegado à escola, socializar o Ensino Sistematizado e Científico que possibilita, de maneira especial, ao estudante da escola pública, minimizar as determinações impostas pelo sistema capitalista.

Visando o abandono da condição de oprimido e propiciando uma nova maneira de entender a realidade objetiva, o que não se dá via ensino assistencialista que só garantiria a manutenção da condição de opressão, é que defendemos uma educação emancipadora e transformadora.

A apropriação do conhecimento se dá com o uso de procedimentos pedagógicos intencionais, que possibilita pensar além da Tríade - conteúdo, forma e destinatário. Considerando a essa organização a história do conteúdo para romper com o ensino pragmático e imediatista, entendemos o processo histórico-cultural de desenvolvimento da Matemática como apresenta o excerto a seguir:

As primeiras noções matemáticas originaram-se de uma etapa muito elementar da história da evolução humana. Nessa etapa, o homem se viu diante da necessidade objetiva de contar e medir os produtos, os resultados de suas atividades do dia a dia. O elemento indispensável para a execução dessas elaborações conceituais de ordem quantitativa seria o corpo humano. (ARCE, 2013, p. 208)

Assim, podemos afirmar que as primeiras noções matemáticas históricas surgem da necessidade de medir e de comparar. Portanto desde a Educação Infantil devemos problematizar tais situações.

### **3 Grandezas e Medidas**

Nesta seção, apresentaremos algumas proposições de ensino das Grandezas e Medidas na Educação Infantil que não podem ser apartadas de sua função e constituição histórica e social e das vivências das crianças.

Além disso, a transmissão desse importante patrimônio cultural-científico humano pela escola deve pautar-se pela relação entre o conhecimento e as vivências práticas das crianças, buscando a superação do conteúdo pautado no pensamento cotidiano, mas partindo dele.

Frequentemente necessitamos medir algumas coisas - medir é comparar grandezas de mesma natureza. Para medir, historicamente já

utilizamos o que denominamos de medidas não convencionais como os passos, palmos, polegares, etc; e convencionais como centímetro, metro, quilômetro, etc, utilizando diferentes instrumentos, por exemplo, a régua, fita métrica, balança, etc.

Na organização do ensino, as professoras da Educação Infantil podem oferecer vivências criando a necessidade de medidas no cotidiano escolar.

Passamos agora a relatar experiências matematicamente enriquecedoras como ensino organizado e intencional, explorando o trabalho com Grandezas e Medidas na Educação Infantil.

Uma proposta que, apesar de parecer simples, se traduz em momentos de ensino organizado pela professora para que as crianças vivenciem a necessidade de se medir e comparar, por exemplo, na feitura das massinhas caseiras explorando as Grandezas e Medidas presentes nas receitas.

**Imagem 1** – Fabricando massinha caseira.

*Massinha caseira*



**Fonte** – Arquivo pessoal das autoras. (devidamente autorizadas)

Essa proposta de atividade, em três momentos: o primeiro, foi a apreciação da poesia “Era uma casa muito engraçada”, explorando a linguagem escrita e a leitura de imagens; o segundo, foi de projetar como atividade intelectual da criança com auxílio da professora, considerando os níveis de ajuda e as condições objetivas e subjetivas para a construção da casinha; o terceiro momento foi a escolha do uso das ferramentas e a objetivação<sup>4</sup> da casinha.

4 Entenda a objetivação como produto da atividade humana, podendo ser material

**Imagem 2 – Construindo uma casa muito engraçada.**

**Construindo a casa**



**Fonte –** Arquivo pessoal das autoras. (devidamente autorizadas)

Vejam, na sequência, um exemplo de crianças com 4 anos medindo e comparando convencionalmente (com uso de ferramentas) e não convencionalmente (jogos de encaixar).

A necessidade engendrada pela professora com a problematização do tamanho “quantos blocos utilizo para medir minha altura?” gestaram novas necessidades e motivos: “como medir convencionalmente utilizando uma régua de um metro?”; “quantos blocos para ultrapassar a altura da lousa da sala?” (indagação da criança); “vamos comparar uma fileira de blocos com a outra?” Além de outras proposições das crianças e da professora.

**Imagem 3 –** Jogos de encaixar, medidas convencionais e não convencionais.

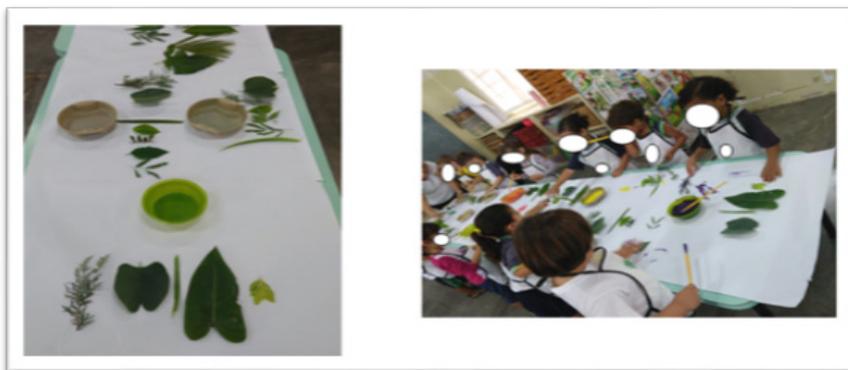


**Fonte –** Arquivo pessoal das autoras. (devidamente autorizadas)

ou imaterial. Neste caso, a objetivação trata-se do produto final, a casinha construída e acabada.

Também sabemos quão importante é oferecer as vivências matemáticas em lugares e espaços com propostas de atividades inusitadas e que podem gerar maior curiosidade e olhar mais atento das crianças para perceberem que a matemática surge da necessidade humana. Como demonstra as imagens 4 e 5 a seguir:

**Imagem 4** – Marcas para medir.



**Fonte** – Arquivo pessoal das autoras.

**Imagem 5** – Medidas não convencionais: marcas e objetos de medir.



**Fonte** – Arquivo pessoal das autoras.

Abaixo, noções de capacidades incitadas pela professora, que

organizou o ensino e ofereceu objetos e espaços para que as crianças pudessem vivenciar e experimentar. A professora incita com a oralidade noções de massa: “qual está leve e qual está pesado?”; noções de capacidades: cheio, vazio, metade, “qual contém mais ou menos?”.

**Imagem 6** – Medidas: massa e capacidade



**Fonte** – Arquivo pessoal das autoras.

Os exemplos apresentados são, portanto, possibilidades de se organizar o ensino pensando: o conteúdo, a história do conteúdo, o sujeito ao qual se destina o ensino do conteúdo, os espaços, os objetos, as ferramentas e, com isso, a *Forma*.

A Matemática como mediação que transforma qualitativamente o psiquismo dos sujeitos e enriquece as experiências e vivências singulares de cada criança e do coletivo, de acordo com Moura (2007, p. 60):

Devemos fazer com que o sujeito aprenda este conhecimento como parte de seu equipamento cultural para que possa intervir com instrumentos capazes de auxiliá-lo na construção de sua vida. Trata-se de instrumentos que não são apenas utilitários, pois permitem que o sujeito os aprimore como o artesão que domina cada vez mais a técnica de execução de sua arte. No caso do filho do homem, é a busca da construção da vida.

Nesse sentido, Pasqualini (2010, p. 210) destaca a necessidade de atividades mobilizadoras de ações individuais e coletivas:

Atividades capazes de mobilizar ações individuais e coletivas

que considerem, ao mesmo tempo, o movimento lógico e histórico dos conceitos que se pretende ensinar. Ao fazer tal proposição, os autores reafirmam a importância de compreensão, por parte do professor, da lógica interna do conteúdo a ser ensinado, bem como do processo histórico de sua produção.

A *necessidade* é a palavra chave para o aprendizado e desenvolvimento matemático. Reafirmamos que a incumbência essencial do Ensino Sistematizado e Científico possibilita, especialmente ao estudante de escola pública, romper os entraves impostos pelo sistema de organização capitalista, uma vez que o sujeito que menos tem necessidades engendradas é aquele que mais têm necessidades.

A organização do ensino pelas professoras de Educação Infantil deve, de acordo com Saviani (2013, p. 13), ter intencionalidade educativa, ou seja:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos e, por outro, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Sendo assim, apresentamos até agora como é possível se apropriar do conhecimento matemático quando trabalhado de forma intencional desde a Educação Infantil.

### **3 Considerações finais**

Este estudo chegou até aqui com a não acabada missão de compreendermos que a humanização só se dá com o outro cultural, e mais, que a instrução é papel da escola, na perspectiva Histórico-Cultural, e que não se trata de qualquer modo de ensino ou qualquer conteúdo para promover a emancipação humana.

Assim, é fundamental a reflexão sobre os objetivos, conteúdos e modos de ensinar Matemática desde a Educação Infantil.

É papel do professor/ professora, enquanto dirige e organiza o processo educativo, propor atividades através das quais o sujeito tem a

oportunidade de usar o que sabe, formular, perguntar, errar, corrigir, antecipar, provar, comunicar suas ideias, considerar as dos outros, analisar, discutir, defender pontos de vista, reconsiderar os mesmos conteúdos em diferentes momentos e diferentes perspectivas, no movimento de busca de conhecimento, em condições cada vez maiores de operar com os conhecimentos matemáticos.

Quando se entende o ensino escolar como não neutro, refere-se a este também como promotor ou não de desenvolvimento.

Por fim, a emancipação do sujeito depende da apropriação do conhecimento, do patrimônio cultural humano genérico que possibilita entender de maneira menos fragmentada a realidade objetiva, compreendendo-a e transformando-a.

## Referências

ARCE, A. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013.

DAMAZIO, A. et al. Conhecimento matemático na educação infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.) Educação infantil e formação de professores. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: Ensinar a ensinar. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

PASQUALINI, J. C. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 206. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PRADO JÚNIOR, C. Dialética do conhecimento: preliminares, pré-histórica da dialética. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1952.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2013. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 40).

# “UM DIA DE CHUVA”: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

*Jéssica Wagner de Souza<sup>1</sup>*

*Flávio Penteado de Souza<sup>2</sup>*

*Simone Aparecida Pereira da Silva<sup>3</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

Diante deste novo cenário educacional em decorrência da pandemia da COVID-19 tivemos que buscar novos meios de organizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir disso as escolas de Sinop-MT se organizaram em dois grupos com aulas híbridas onde cada grupo (A e B) frequenta as aulas duas vezes na semana, com isso se tem uma reformulação não só da rotina escolar de inserção a sala de aula, mas também a forma de abordagem e metodologias aplicadas nas aulas.

O mundo contemporâneo é marcado por intensas e desafiadoras mudanças. Os avanços na ciência e na tecnologia modificaram consideravelmente a forma como as pessoas vivem e se relacionam. Diante deste cenário se faz necessário incorporar, na prática docente, metodologias que atendam a esse novo perfil (DANTAS, 2019, p. 10).

Uma forma dinâmica de se pensar as aulas é através da metodologia

- 
- 1 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professora da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: jessicawagner\_@hotmail.com.
  - 2 Mestrando em Antropologia Social pelo PPGAS (UFMS). Especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professor da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: flavio.penteado@unemat.br.
  - 3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia (FAEL). Professora da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: monesolsaps3@gmail.com.

de ensino a a partir de sequência didática em que temos todo um conjunto de atividades e estratégias de ensino pensadas de acordo com o nível escrito das crianças que englobam a interdisciplinaridade e neste novo sistema se mostra como um facilitador, de modo que temos atividades desenvolvidas de forma individual sem a interação do contato físico e partilha de materiais pelos alunos.

Em relação a interdisciplinaridade Umbelino e Zabini (2014, p. 03) ressaltam sobre a importância e a forma que a mesma deve ser incluída na dinâmica escolar, “a interdisciplinaridade seria uma prática a ser desenvolvida através de projetos instigantes no currículo e para isso requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática”.

Desse modo proporá práticas que sejam mais dinâmicas podem atrair os alunos e contribuir significativamente a sua formação. Nesta proposta interdisciplinar propiciamos a partir de um projeto de aprendizagem voltado a alfabetização propomos atividades práticas, jogos e o uso de tecnologia como mediadoras da aprendizagem, inserindo o aluno numa cultura letrada interdisciplinar.

A utilização dos jogos como recurso pedagógico nas aulas de Matemática, pode ser uma maneira eficiente de contribuir tanto com o ensino, quanto com a aprendizagem dos conceitos de probabilidade, refletindo assim, em uma aula mais dinâmica e prazerosa, contrária a um “ensinar” que se limita em exercícios padronizados (RIBEIRO; PINHEIRO; DAMIN, 2016, p. 02).

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do processo de ensino-aprendizagem da sequência didática como mediadora da aprendizagem na alfabetização, tendo como base um projeto de ensino sobre a obra literária intitulada “um dia de chuva” escrita por Claudia Rueda<sup>4</sup>, desenvolvido em período pandêmico. Essa proposta constituiu-se a partir do projeto tesouro literário ofertado aos professores de toda rede municipal de ensino de Sinop-MT, onde a partir das formações são apresentadas obras literárias para serem incorporadas nas aulas, diante disso decidimos trabalhar a obra “um dia de chuva”.

---

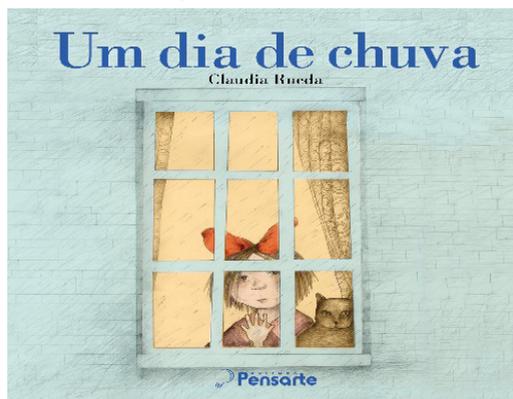
4 Claudia Rueda é autora e ilustradora de livros ilustrados colombianos e indicada ao prêmio *Hans Christian Andersen* 2016. Ela é a ilustradora do *best-seller* do *New York Times*, aqui vem o gato da Páscoa e a autora do *Oppenheim Platinum Award*, *Meu Pequeno Urso Polar*, entre outros.

A proposta de ensino foi realizada com duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental 1, alfabetização da Escola Municipal de Educação Básica Professor Jurandir Liberino de Mesquita em Sinop-MT.

## 2 A HISTÓRIA “UM DIA DE CHUVA”

Nas escolas da rede municipal de Sinop-MT está sendo desenvolvido um projeto institucional que contempla toda a rede municipal de Educação, intitulado “baú literário”, através do mesmo foram entregues exemplares de livros literários para o público infanto-juvenil e infantil obras das mais diversas temáticas. Diante dessa pensamos em abordar alguns dos livros do projeto nas aulas e com a ajuda das crianças selecionamos a história “um dia de chuva” de autoria de Claudia Rueda.

Imagem 1 – capô do livro



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Um-Dia-Chuva-Rueda-Claudia/dp/8566513150>

A história trata sobre uma menina de nome Ana que tem um gato chamado Emílio e os dois em um dia de chuva resolvem explorar o velho sótão da casa e lá eles fazem diversas descobertas, se debruçam sobre livros e vivem e imaginam histórias lindas. Na história vemos personagens de alguns contos e fábulas infantis, como: os três porquinhos; os músicos de Bremen; o flautista mágico etc. A cada nova página folheada por Emílio e Ana vão aparecendo novas personagens. Com a história podemos abordar temáticas como a amizade, as fábulas e suas personagens, a diversidade, os números, palavras, cores entre outras.

## ***2.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSOR DE ALFABETIZAÇÃO***

Tomamos como base metodológica neste artigo a abordagem a partir da sequência didática, tendo como aporte o livro “um dia de chuva” de Claudia Rueda. Pensamos desta maneira organizar aulas que viessem a contribuir com o processo de alfabetização dos alunos, os levando a refletir sobre o conteúdo estudado, partindo de uma história lúdica e criativa.

A metodologia da sequência didática foi escolhida devido a sua sistematização e abrangência no sentido de explorarmos diversas áreas de ensino e habilidades dos alunos, dessa maneira foram propostas aulas dinâmicas que envolvessem os alunos e trouxessem o seu contexto e realidade para a aula. De acordo com Dantas (2019, p. 17) a sequência didática é:

[...] um instrumento didático composta de uma sucessão de aulas que convergem para um tema central e se articula em vários módulos de conhecimento sendo mais eficiente quando vinculada aos conhecimentos científicos, à aprendizagem e ao contexto social dos alunos (DANTAS)

Nesse sentido Zabala (1998, p. 12.) um dos principais autores da área da pedagogia no que diz respeito a prática docente define a sequência didática como “como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas” para a realização de certos objetivos educacionais que têm “um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”.

Diante disso, de acordo com Guimarães e Giodan (2011) maior será o envolvimento do aluno quanto mais próximo da realidade e mais palpável for a situação apresentada na sequência didática, por meio do conhecimento prévio, científico, contextualizado e significativo.

## ***2.2 ATIVIDADES PROPOSTAS***

Com as aulas sendo realizadas duas vezes na semana pensamos em atividades/práticas pedagógicas que viessem de acordo com nosso referencial curricular a BNCC (2017), em que propiciassem as crianças o

desenvolvimento de suas habilidades e competências, de certa forma um ensino interdisciplinas que envolvessem todas as áreas de conhecimento (arte, ciências, ensino religioso, língua portuguesa, matemática, arte, geografia e história), conteúdos estes dispostos no referencial curricular da rede municipal de educação de Sinop-MT (SINOP, 2018).

No primeiro momento exploramos a história até a contextualização de quem é a autora da obra e sem sequência a contação da história, mostrando as imagens e fazendo roda de socialização para discutir todos os aspectos que foram observados pelas crianças, dessa maneira possibilitando um momento de troca de experiências e diálogo entre a turma.

Com isso, buscamos elencar atividades que vissem desenvolver as habilidades práticas de leitura e escrita e que ao mesmo tempo tivessem como temática o cenário tratado pela história e as personagens abordadas, desde práticas de ensino de leitura e escrita até a alfabetização matemática, como podemos observar nas imagens de números 2, 3 e 4.

Imagem 2 – relacionar colunas

**1 - LIGUE CADA FIGURA AO SEU NOME CORRESPONDENTE:**

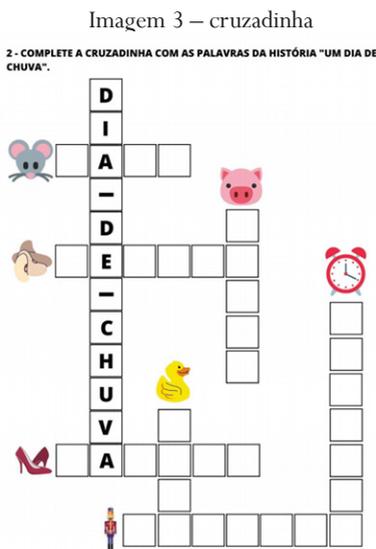


Fonte: arquivo pessoal dos autores

Na imagem acima podemos observar que foram utilizadas imagens representando as personagens que fazem parte da história, onde é necessário que a criança faça a relação entre as duas colunas, tanto a de

imagem quanto a dos nomes, dessa maneira a criança explora as técnicas de leitura.

Na imagem abaixo (imagem 2) notasse que a exploração dos mesmos recursos visuais, mas neste caso já temos uma diferença em que não são apresentados os nomes das personagens e a criança deve tentar fazer o registro escritos dos nomes. Para a resolução as crianças utilizaram como recuso a atividade anterior apresentada na imagem 1 que mostra detalhadamente as palavras e assim serve como um auxílio visual escrito.



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Na imagem a seguir (imagem 3) é mostrada uma atividade que envolve a diferenciação entre vogais e consoantes, em que as crianças deveriam registrar com a pintura as vogais e as consoantes destacadas nos nomes das personagens e objetos que fazem parte da história “um dia de chuva”.

Essa atividade já vem como sequência as anteriores, de modo que a crianças já passou pelo processo de construção e reconstrução das palavras, associação das imagens e assim consegue fazer a separação de sílabas e o registro das vogais e consoantes, diante disso destacamos que se faz um fator essencial, criar bases para que os alunos consigam dar

prosseguimento e aprofundar na aprendizagem de novos conteúdos, explorando novas habilidades.

Imagem 4 – vogais e consoantes

**1 - PINTA AS VOGAIS DAS PALAVRAS DA HISTÓRIA "UM DIA DE CHUVA".**

- |                   |                    |
|-------------------|--------------------|
| <b>A) GATO</b>    | <b>E) MÚSICOS</b>  |
| <b>B) RATO</b>    | <b>F) CRIANÇAS</b> |
| <b>C) RELÓGIO</b> | <b>G) PÃO</b>      |
| <b>D) ANÕES</b>   | <b>H) BOLINHOS</b> |

**2 - PINTA AS CONSOANTES DAS PALAVRAS DA HISTÓRIA "UM DIA DE CHUVA".**

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| <b>A) PATO</b>    | <b>E) EMÍLIO</b>  |
| <b>B) ERVILHA</b> | <b>F) SAPATO</b>  |
| <b>C) MÃE</b>     | <b>G) PORCO</b>   |
| <b>D) ANA</b>     | <b>H) SOLDADO</b> |

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Na imagem 5 podemos observar uma abordagem que pauta o processo de relação entre números e as personagens da história, com ela pode-se tratar de questões referentes a numerais e o registro gráfico dos mesmos, a crianças pode se direcionar na resolução fazendo a contagem da quantidade de objetos/imagens de cada personagem. Dessa forma estabelecendo uma sequência lógica entre números- quantidade-grafia (SILVA; SOARES, 2019).

[...] para entendermos a leitura de um livro com definições matemáticas ou para resolver algumas questões, é preciso saber interpretar; para saber interpretar, devemos conhecer a língua portuguesa e, para decifrar os códigos matemáticos, é preciso entender a linguagem matemática. (SANTOS; MENDES, 2015, p. 04)

Diante disso podemos constatar a partir da fala das autoras que se faz necessária a abordagem pautada no ensino colaborativo entre essas duas disciplinas do conhecimento, agregando maior valor as aulas, colocando os alunos a pensar e refletir sobre a compreensão da linguagem em sua totalidade, lendo e interpretando os textos escritos, enunciados, números e imagens. Um exemplo de uma atividade prática nesse sentido

está presente na imagem abaixo.

Imagem 5 – imagens e números

**4 - RELACIONE UMA FRASE PARA CADA IMAGEM DA HISTÓRIA "UM DIA DE CHUVA".**



- ( ) UM SAPATINHO DE CRISTAL.
- ( ) DUAS CRIANÇAS PERDIDAS COM UM PEDAÇO DE PÃO.
- ( ) TRÊS PORQUINHOS.
- ( ) QUATRO MÚSICOS, UM EM CIMA DO OUTRO.
- ( ) CINCO FEIJOES EM TROCA DE UMA VACA.
- ( ) SEIS BOLINHOS PARA A VOVÓ.
- ( ) SETE ANÕES.
- ( ) OITO PATINHOS LINDOS.
- ( ) NOVE SOLDADINHOS DE CHUMBO.
- ( ) DEZ CONCHÕES SONRE UMA ERVILHA.
- ( ) ONZE RATOS SEGUINDO UM FLUTISTA.
- ( ) EM UM RELÓGIO QUE BATEU DOZE HORAS.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da sequência didática é os alunos compreenderem os objetivos e o processo de desenvolvimento de todas as atividades e práticas, mas para isso precisamos que tenham claro isso desde o momento da apresentação da proposta. Por exemplo, temos a história “um dia de chuva” como aporte de base, as crianças devem compreender toda ela, saber a sequência cronológica desses fatos, contar e reconta-la, desse modo irão compreender com maior facilidade a relação estabelecida entre os objetos de conhecimento explorados pelas atividades e a história.

Uma ideia é possibilitar momentos que as crianças possam trabalhar a sua oralidade, sendo este um ponto primordial além dos registros escritos, o docente media as ações dando vez e voz as crianças, podendo ser desde o relato individual ou coletivo, até ditados orais sobre as personagens, os fatos ocorridos ou questionamentos que provoquem a criatividade e proponham desafios as crianças, como: - De que forma você mudaria a história? - O que você concorda ou discorda? - O que achou de mais interessante na história? - Qual sua personagem favorita?

De acordo com Negreiros e Boas (2020, p. 117) as práticas orais em sala de aulas são importantes “para o aluno, saber argumentar, narrar e expor, reconhecendo a situação interacional em que está exposto, pode ser o primeiro passo para se tornar um sujeito-falante fora da margem social”.

Na imagem abaixo (imagem 6) podemos observar uma atividade que envolve a prática oral e o domínio do aluno quanto a história estudada, em que o mesmo deve colocar as cenas em ordem cronológica, assim como recontar os fatos da história a partir de sua perspectiva, dando sua opinião em relação aos fatos ocorridos, cena por cena.

Imagem 6 – recontando a história

**3 - COLOQUE AS CENAS DA HISTÓRIA "UM DIA DE CHUVA" EM ORDEM CRONOLÓGICA, NUMERANDO DE 1 A 8.**



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Como forma de descontração e brincadeira foi preparado um bingo onde as crianças deveriam colocar as habilidades de leitura e escrita em prática, cada um recebeu uma cartela e deveriam registrar nomes das personagens da história e os docentes sorteariam os nomes e cada criança marcava em sua cartela os nomes sorteados.

Essa atividade foi uma maneira lúdica de testar os conhecimentos das crianças em relação a história discutida e ao conteúdo de língua portuguesa, conforme a imagem 7 mostra. Para Ribeiro, Pinheiro e Damin (2016, p. 10) a utilização do bingo como recurso didático “estimula a criatividade, o raciocínio lógico e é um meio facilitador na aprendizagem dos alunos”.

Imagem 7 – Bingo!



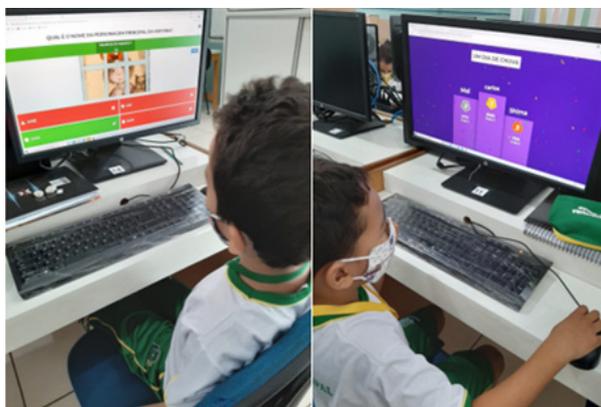
Fonte: arquivo pessoal dos autores

Como culminância do projeto de aprendizagem foi desenvolvido através da plataforma de criação de jogos *Kahoot*<sup>5</sup> um jogo sobre todo o conteúdo trabalhado no decorrer do projeto, contemplando perguntas de múltipla escolha. O jogo foi desenvolvido pelos docentes tendo como cenário a história “um dia de chuva”, as crianças individualmente respondiam as perguntas no jogo selecionando a opção correta, para isso foi utilizada a sala de informática da escola, conforme apresentado na imagem 8.

---

5 *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, “*Kahoots*”, são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo *Kahoot*. Link de acesso: <https://kahoot.com/>

Imagem 8 – Jogo Kahoot



Fonte: arquivo pessoal dos autores

As crianças tiveram um pouco de dificuldade com o manuseio do mouse, mas previamente foi feito um momento de teste para saber como funcionavam o mouse e em que local deveriam clicar na tela para responder ao questionário, foi constatado que algumas crianças não tinham tido contato com ferramentas tecnológicas digitais como celular e computador, mas a partir da medição docente forma conseguindo realizar a atividade.

As tecnologias usadas pelos professores durante as aulas podem ajudar a estabelecer um elo entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos alunos, ocorrendo assim transições de experiência e ideias entre professor e aluno (RAMOS, 2012, p. 08).

Como foi observado através das imagens pode-se notar que as atividades forma produzidas pelos docentes autores desta proposta, tudo foi constituído a partir de uma elaboração coletiva buscando atingir os objetivos de aprendizagem do ensino fundamental e que fossem de acordo com os componentes curriculares para a série (2º do E.F. 1). As atividades contemplaram as mais distintas áreas do conhecimento e tiveram como premissa propor desafios de aprendizagem aos alunos, onde a partir da história infantil pudessem aprender novos conhecimentos e serem alfabetizados.

## ***2.3 DISCUSSÕES E RESULTADOS***

Podemos concluir que a utilização de um projeto de aprendizagem que visa a incorporação da sequência didática nas aulas de alfabetização pode vir sim a colaborar como aprendizagem dos alunos, mostrando novos meios de como relacionar e trabalhar em conjunto entre as disciplinas e áreas de conhecimento, possibilitando uma aprendizagem plural que não objetiva sobre ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa ou matemática.

É notória a motivação e engajamento das crianças nas atividades do projeto, desde a escolha e apresentação do livro infantil e a contação da história estavam empolgados em conhecer como seria este trabalho e de que maneira a história “um dia de chuva” tomaria forma entre os conteúdos das aulas. Cabe destacar que propor os momentos de reflexão sobre os conteúdos e a troca de ideias com os alunos é de fundamental importância, de modo que eles expõem a sua opinião sobre a dinâmica das aulas, e isso de uma certa forma serve como um feedback ao professor para saber se os alunos estão gostando ou não das aulas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

DANTAS, Alessandra Torrezan Sanches. **Construção e aplicação de uma sequência didática utilizando o smartphone como recurso tecnológico para o ensino de biologia**. Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Biociências Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO, 2019.

GUIMARÃES, Yara A. F. ; GIODAN, Marcelo. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em curso a distância de formação continuada de professores**. Campinas - SP, 2011.

NEGREIROS, Gil. BOAS, Gislaine Vilas. **A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado**. Revista de Letras da UFSM - Representações da violência na cultura brasileira, 2020.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. **O Uso De Tecnologias Em Sala De Aula**. V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, no dia 23 de novembro de 2012, no CCH/UEL. Edição N°. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

RIBEIRO, Naiara Aparecida; PINHEIRO, Rafael Marques; DAMIN, Willian. **O Bingo Como Recurso Didático Para O Ensino De Probabilidade: Uma Experiência No 9º Ano Do Ensino Fundamental.** Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016.

SANTOS, Nathália Ferreira; MENDES, Andréia Almeida. **A Importância Da Língua Portuguesa Na Linguagem Matemática: Metodologias Que Podem Ser Usadas Na Sala De Aula.**XIX Congresso Nacional De Linguística E Filologia. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

SINOP. **Documento Referencial Curricular de Sinop/MT para o Ensino Fundamental** – Cap. V. 2018.

SOARES, Luiz Fernando; SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues. **Imagens Sobre A Matemática Construídas Por Alunos Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.** Ensino da Matemática em Debate (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 6, n. 3, p. 1-28, 2019.

UMBELINO, Moacir; ZABINI, Franciele Oliveira. **A Importância Da Interdisciplinaridade Na Formação Do Docente.** Seminário Internacional de educação Superior 2014 – Universidade de Sorocaba(UNISO), 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre - RS: Editora Artmed, 1998.

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO - CULTURAL

*Fabiana Bonaci Bernardo Feitoza<sup>1</sup>*

*Luciane Fernanda dos Santos Oscar<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta apresentar algumas contribuições teóricas da pesquisa de Vigotski e Lúria sobre o desenvolvimento da linguagem e também apresentar a relação que a Pedagogia Histórico-Crítica tem nesse processo. Para o senso comum entende-se que a criança tem contato com a escrita apenas ao ingressar na escola, porém Lúria seguidor de Vigotski afirma que o processo de aquisição da linguagem escrita acontece muito antes da professora lhe oferecer um lápis e esse processo é individual e diferente para todos, pois depende da sociedade em que está inserida. Apresentaremos a teoria de Vigotski e Lúria sobre o processo de aquisição da linguagem e também como material de fundamentação nos basearemos na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal do Ensino de Bauru.

## **Surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural**

O surgimentos dessas duas teorias se deram em momentos diferentes porem com objetivos semelhantes, a Psicologia Histórico-Cultural

---

1 Professora da Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de Bauru. Especialista em Contação de Histórias e Mediadores de Leitura pela FACNOPAR, email: fa.bonaci@gmail.com.

2 Professora da Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de Bauru. Especialista em Contação de Histórias e Mediadores de Leitura pela FACNOPAR, email: lucianeoscar@hotmail.com.

teve seu nascimento no início do século XX, na antiga União Soviética (URSS), foi um projeto coletivo pós revolucionário que tiveram L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria como principais representantes, mas contavam ainda com autores como D. B. Elkonin e V. Davidov. Essa psicologia tinha como base filosófica o método histórico dialético de Karl Marx.

O surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica por volta 1979 no Brasil, em outro contexto liderada por Demerval Saviani, professor da Unicamp que buscava compreender melhor os problemas educacionais existentes que eram norteados por uma política educacional militar. Desde então a construção dessa pedagogia vem tendo contribuições de muitos pesquisadores e apoio de universidades.

“Marca essa corrente pedagógica a defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente.” PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (2016, pag 42.)

É de grande importância esplanar o nascimento dessas duas teorias, pois elas se relacionam para orientar as práticas pedagógicas de diversos municípios, incluindo Bauru.

## **Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento**

O materialismo histórico-dialético como método e a teoria Histórico-Cultural como epistemologia nos faz compreender o homem como um ser histórico e social, ele é o Produto e também o Produtor, de tal maneira que sua ação modifica o que é natural, ele também se modifica.

Tomamos como pressuposto que o ser humano é um fruto do que vive e das experiências que ele tem, ele é um animal, porém não como os outros, as interações com os outros homens faz com que ele desenvolva sua personalidade, seu psiquismo e seu ser.

Os animais utilizam o que a natureza oferece a eles, já o homem transforma de acordo com suas necessidades, colocando intencionalidade na sua ação.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se na concepção do

homem como ser histórico-cultural, define o trabalho educativo como aponta SAVIANI (2005, p.13).“ O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

Nesse contexto, temos a tríade pedagógica FORMA – CONTEÚDO – DESTINATÁRIO, que nos apresenta FORMA como ensinar (pedagogia), CONTEÚDO o que ensinar e DESTINATÁRIO para quem ensinar (psicologia), orientando e norteando através da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural a prática pedagógica dos docentes.

## **1. O processo de aquisição da linguagem escrita na criança**

Para Vigotski, o processo de aquisição da linguagem escrita é muito complexo e é um equívoco pensar que a criança inicia e finaliza esse processo na escola, isso acontece muito antes dela chegar a escola, “ (...) muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (Vigotski L.S., et al . 1988 p.143).

As vivências não escolares desenvolve na criança uma “pré-história” individual na qual ela já desenvolveu mecanismos e técnicas que a preparam para o caminho da escrita e muitas vezes esses conhecimentos não são levados em consideração quando a criança chega na escola. (LURIA, 2001)

Vigotski faz diversas críticas à visão, que considera o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que esta escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, 2001)

LURIA sugere que a melhor maneira de estudar e compreender a pré-história da escrita é descrever os estágios que uma criança passa até chegar a escrita simbólica. Esse processo será de grande importância aos professores, pois saberão o que a criança era capaz de fazer antes de chegar a escola e de onde os profissionais irão partir. (VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, 2001)

O estudo realizado por Vigotsky tinha como objetivo identificar

como crianças que ainda não sabiam escrever se comportavam diante de desafios com sentenças simples a serem recordadas. Eram faladas de seis a oito frases e os pesquisadores pediam para as crianças “lembrar” das palavras ditas, as mesmas não lembravam de tudo, nesse momento eles entregava lápis e papel e diziam: “Escreva para você se lembrar”, mas a criança logo falava que não sabia escrever, mas os psicólogos orientavam a criança a fazer como os adultos, escrever para se lembrar e a criança tentava imitar, nesse momento o experimento começava, as observações e detalhamentos descritos abaixo (VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, 2001)

### ***1.1. Diferentes faixas etárias e suas peculiaridades***

No estudo, foram observados através das sessões dos experimentos que crianças de três, quatro e cinco anos se mostravam incapazes de perceber a relação da “palavra” escrita com a função de “lembrar” de alguma frase ou objeto, eles apenas imitavam o gesto do adulto de escrever e diziam com segurança “É assim que se escreve!”, uma determinada criança de 5 anos de idade ouviu as sentenças que o experimentador falou e logo foi escrevendo, apenas com a função de registrar sem ter alguma relação com a sentença falada.

Os rabiscos se repetem independentemente da sentença, para sentenças diferentes registros iguais, pois nesse momento o ato é apenas imitativo, não servindo para recordar a sentença falada.

Por isso, em muitas crianças dessa fase, observamos rabiscos semelhantes, não-diferenciados, que não tinham qualquer significado funcional e que, surpreendentemente, se transformaram em simples rabiscos feitos sobre o papel, apenas por brincadeira. Não podemos abrir mão do prazer de relatar um exemplo típico dessa total dissociação entre a escrita e seu objetivo original e sua transformação no mero prazer de rabiscar o papel. (LURIA, 2001 p.152.)

### ***1.2. Fase pré-instrumental ou pré-escrita***

Nessa fase a criança faz rabiscos meramente aleatórios para “tentar representar algo dito”, mas não se atém a “escrever” rabiscos que

a farão se recordar da sentença dita, o escrever logo se transforma em brincadeira, sem ter uma relação com a função convencional da escrita para esse experimento.

È notavel que a criança faz rabiscos imitando a forma linear da escrita de um adulto, porém se no experimento fossem colocadas pessoas que ao invés de registrarem com palavras, o fizessem com signos os registros das crianças não seriam os mesmos já relatados.

### ***1.3. Fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais ou pré instrumentais***

Nessa fase a criança passa a registrar com outras figuras, porem ainda de forma imitativa e sem relação com a função da escrita em recordar a sentença, mas é uma forma de “transformar” os seus rabiscos imitativos de palavras em outros signos como círculos, linhas retas, entre outros. No experimento foi notado que na maioria das vezes a criança não vinculava o que foi escrito para se recordar da sentença “ditada”, ela meramente se recordava de algumas das seis ou oito frases faladas, mas sem conexão com o que tinha registrado, porém em alguns casos essa realidade foi se alterando.

### ***1.4. Signo***

Em alguns casos os experimentadores foram surpreendidos com as descobertas de rabiscos que a primeiro momento pareciam não ter nenhuma relação com a sentença ditada, porém no momento da criança recordar as sentenças, a mesma fez a “leitura” dos seus registros e se recordou de todas as sentenças de forma linear e repetidamente, apontando os rabiscos e falando as sentenças. Nesse caso os rabiscos eram mais que garatujas, eram uma verdadeira escrita, a criança utilizou um signo para se recordar das sentenças. LURIA aponta:

A escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas sua relação com a criança tinha mudado completamente: de uma atividade motora autocontida, ela se transformara em um signo auxiliar da memória. A criança começara a associar a sentença ditada com seu rabisco não-diferenciado, que

começara a servir como função auxiliar de um signo. (LURIA, 2001 p.157.)

Nesse estágio a criança faz marcas que geralmente são iguais, porém em posições diferentes, fazendo com que ela se recorde das sentenças, ela está imputando em seus registros uma função auxiliar de memória, ela os identifica e os “lê” dependendo de sua posição. Este é o elemento inicial, que mais tarde se tornará a escrita.

Dessa maneira a criança produz um registro já não mais de maneira mecânica, ela se recorda da sentença e produz uma marca específica que tem apenas algum significado, que cabe naquela sentença. Os psicólogos observaram dois elementos nesse registro : organiza o comportamento da criança, mesmo não apresentando conteúdo e implica algum significado, não específico ainda.

Dessa forma podemos falar em signo primário, no qual as anotações fazem referências para a criança das sentenças faladas, porém não pode ser relacionada a sentença diretamente pelo adulto experimentador.

No mesmo experimento puderam observar em outro caso, uma criança de 4 anos e 8 meses que foram “ditadas” 4 palavras e a criança fez 4 registros, porém no momento de recordar as palavras ela falou outras totalmente diferentes, mas ela se prendeu a quantidade de palavras, sobre isso o autor explica:

Esta explanação permite-nos apreender a estrutura psicológica de tal signo gráfico primário. E claro que um signo gráfico primário não diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode também ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado. (LURIA, 2001 p.159.)

Passando por essa fase da escrita não diferenciada, a criança está “pronta” para um segundo passo, fazer a diferenciação desse signo e expressar algo relacionado a sentença. A criança seguirá para a escrita objetiva, isso é representar um signo que tenha o mesmo significado para todos.

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um

rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2001 p.161.)

Quando a criança começa a elaborar seu próprio sistema de marcas expressivas, a brincadeira transforma-se em uma escrita elementar e assim atinge o limite da escrita pictográfica.

### ***1.5. Escrita Pictográfica***

A escrita pictográfica é uma forma de comunicação que utiliza desenhos rudimentares para comunicar ideias. A pictografia substitui a escrita simbólica e utiliza desenhos como registros. Na fase infantil, inicialmente o desenho se apresenta como brincadeira, para em seguida se tornar um instrumento alternativo de registro. Estudos apontam que o registro pictográfico faz parte do processo do desenvolvimento da escrita, que é utilizado pela criança sem que ela perceba a complexidade deste percurso.

Destaca-se que especialmente para as crianças que apresentam desenvolvimento mental anormal e que não utilizam a escrita simbólica, o uso da escrita pictográfica oferece muitos recursos significativos e satisfatórios ao seu desenvolvimento.

### **Diferenças entra a escrita pictográfica e o desenho**

De acordo com o experimento, as crianças tem facilidade para adotar a escrita pictográfica, transformando a escrita em desenho voluntário e particular (autocontido)

E escrita pictográfica se diferencia do desenho quando a relação escrita/desenho se mantém. Para ser considerada escrita pictográfica, o desenho precisa ter relação com a escrita.

### **Desafios**

Quando a criança que escreve por pictogramas é colocada numa

situação de desafios, onde precisará registrar algo difícil ou impossível, provavelmente procurará meios para contornar o obstáculo. Ela poderá registrar um objeto que se relaciona com o desafio proposto ou utilizar uma marca arbitrária (sem relação com a figura) para executar a tarefa. Os dois percursos condizem da escrita pictográfica à simbólica, porém apenas o segundo, opera com atributos amplos e é na escola que são criadas estratégias para que ocorra esse avanço. De acordo com LURIA

Duas tendências são características da escrita pictográfica de uma criança em um estágio relativamente avançado: o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica. (LURIA, 2001. p.179.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, nos traz uma nova ótica sobre a aquisição e desenvolvimento da escrita, a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural, nos apresenta que a relação do indivíduo e suas experiências determinam suas relações e apropriações significativas.

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita é muito complexo e percorre um grande percurso, cada fase tem a sua importância e é pré - determinante para a fase seguinte, não devendo o educador pular etapas com essa criança.

O educador tem o desafio de estimular e mediar ações que deem condições favoráveis ao desenvolvimento da criança nas diversas fases do seu desenvolvimento e na sua totalidade. A educação precisa superar a visão de uma de uma escola tradicional, focando em habilidades motoras e cópias sem significados.

Precisamos de uma educação que tenha como foco a integração social do homem, sua criatividade e a capacidade de medir as consequências dos seus atos a partir de sua interação com a sociedade.

É necessária a valorização e acompanhamento de todo o processo de aquisição da linguagem escrita, outro fator importante é saber que

cada criança tem seu tempo e que esses estudos demonstraram muito bem esse fator, crianças com faixa etária bem próximas desempenham fases diferentes, mais uma constatação da relação que as experiências tem um papel importante nesse processo.

Todos os dias nós educadores temos a oportunidade de rever a nossa prática, de identificar o que está sendo bom e descobrir novos desafios a serem superados para melhor exercer nossa função de educador.

## **REFERÊNCIAS**

VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP, Bauru, 2016.

# IMPACTOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Francisca Bezerra de Souza<sup>1</sup>*

*Raimundo Nonato da Costa Bastos<sup>2</sup>*

## Introdução

A pandemia do coronavírus, a qual assola o Brasil desde março de 2020, trouxe diversas mudanças, entre elas, medidas de distanciamento social visando evitar a disseminação e contaminação pelo novo coronavírus Sars-CoV-2<sup>3</sup>. Os impactos imediatos foram sentidos na Educação, as escolas foram fechadas e todos tiveram que ficar em casa, se isolar, se já haviam desafios para a educação inclusiva, com a pandemia eles se potencializaram, deixando à mostra as desigualdades sociais de grande parte da comunidade escolar, pois trouxe impactos e desafios que ainda precisam ser entendidos e enfrentados, tanto durante como após a pandemia, de forma a garantir o acesso igualitário e de qualidade a educação.

Quando se pensa em educação inclusiva, se deve imaginar que ela deve ocorrer em um espaço de interação social, onde há convivência dentro da diversidade, independente de etnia, cor, sexo, religião e tampouco se a pessoa tem alguma deficiência, amparada em um suporte legal que garante que todos são iguais perante a lei. Com a pandemia isso de certa

---

1 Acadêmica do Curso de Formação Pedagógica/Uniasselvi/polo Campo Grande/MS, profepedagoga2021@gmail.com.

2 Professor/Orientador do Curso de Formação Pedagógica da Uniasselvi, mestrando em ciências da Educação pela Universidad Edumbia, bastos\_am@yahoo.com.br.

3 É uma doença infecciosa causada pelo coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) (abreviado para SARS-CoV-2, do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096174/plasmaconvalescente-covid19.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2021.

maneira ficou paralisado, pois tivemos que ficar em casa, isolados e as pessoas com deficiência se tornaram “invisíveis”, visto que mesmo com a luta para serem incluídos no sistema educacional, sofrem de capacitismo, termo que revela a discriminação sofrida por eles, levando-os a viverem em eterna quarentena como questiona Boaventura Santos (2020, p. 20): “Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda”?, pensando que não foram considerados para não interromper o ensino, ficando à mercê da sorte e dos cuidados da família, geralmente da mãe.

Se antes da pandemia a inclusão era uma conquista e para “alcançá-la é necessário alterar os currículos, preparar os professores e todos os envolvidos com a educação, inclusive os pais e a comunidade” (SCHLEY, 2016, p. 77), hoje e amanhã, quando tudo isso passar, se é que vai passar, será preciso rever conceitos presentes na sociedade em relação ao preconceito, pensando se seremos capazes de aprender alguma lição com a pandemia, como diz Boaventura Souza (2020, p. 28): “estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto”.

Se observa que em situações como a que estamos vivendo, que a informação tem um papel fundamental para que todos possam entender o que se passa e de como agir, sobretudo em regiões com maior carência de recursos, supervisão governamental limitada, altos índices de pobreza e dificuldade de acesso à informação, pois para alguns a tecnologia não chegou e se chegou é de forma precária e de alto custo como aponta estudo realizado em Altamira/Pará, no qual Carvalho (2020) afirma: “A pandemia da Covid-19 evidenciou a necessidade de combate à desinformação, promoção de boas práticas, assistência à população local e enfrentamento dos desafios por comunidades em vulnerabilidade da região de Altamira e do Xingu”.

## **Metodologia**

A metodologia busca examinar, descrever e avaliar os métodos e técnicas de pesquisas e assim possibilitar a coleta e o processamento de informações, com isso leva a soluções de problemas ou das questões que

levaram a pesquisa, dando-lhe o caráter científico que é exigido no processo de formação acadêmica, entendendo metodologia como a disciplina que “estuda os caminhos desse saber” (PRODANOV, 2013, p. 12-14). Para tanto, segundo Gil (2002): a pesquisa exige se utilizar de estratégias e táticas adequadas, muito embora, em qualquer modalidade é preciso ter “atenção aos requisitos básicos tanto das pesquisas acadêmicas quanto das pesquisas elaboradas para a solução de problemas práticos” (GIL, 2002, p. 18).

Dessa forma, a partir das emergências causadas pela Pandemia do COVID 19, no Brasil desde março de 2020, é preciso investigar os impactos e as dificuldades causadas no contexto escolar no que diz respeito a inclusão de estudantes, especificamente aqueles com necessidades especiais. Para atingir o objetivo proposto no contexto de formação, se utilizou da pesquisa bibliográfica considerando ser uma fonte “com base material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2002, p. 44).

Além dessas fontes, se utilizou a pesquisa documental, diferindo-se apenas quanto a natureza das fontes, pois ainda não receberam um tratamento analítico, não devendo, portanto, se confundida com a pesquisa bibliográfica, apesar das semelhanças quando a forma. Também devido ao contexto pandêmico, se faz necessário ainda, de forma complementar buscar notícias sobre a situação vivenciada na pandemia quanto a necessidade de isolamento social em especial para o sistema de ensino brasileiro, visto que as escolas foram fechadas e todos ficaram sem poder frequentar as aulas, se relacionar, prejudicando o processo de ensino aprendizagem.

Assim, o estudo realizou a coleta de dados usando as palavras-chave: Educação inclusiva, pandemia, Brasil, em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, após os dados coletados e selecionados, foi realizada a organização das referências, documentos e notícias que tratam da educação inclusiva de estudantes com necessidades especiais, muito embora, não tenham sido desprezados estudos que tratam da educação inclusiva como um todo, visto que todos foram atingidos de alguma maneira.

## **Impactos e desafios da pandemia no contexto da educação inclusiva**

Com a decretação da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>4</sup>, houve a necessidade de mudança no cotidiano das pessoas, foram criados protocolos de distanciamento social e normas de higiene pessoal e uso de máscara como medida prioritária para conter a disseminação do Novo corona vírus.

A partir da Constituição Federal de 1988, “a educação como um direito de todos garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”, prevê ainda que deve haver a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola. BRASIL, 1988). Um princípio que visa a garantia do ensino, como “dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de Ensino (art. 2008). (SCHLEY, 2016, p. 68).

Após a normatização do artigo constitucional, foram criados outros instrumentos para garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar, devendo se configurar como uma escola inclusiva, pois é um espaço de interação social e é por meio dele que se dá a convivência entre as pessoas, para que “convivam com harmonia, construindo assim trocas e desafios que auxiliam no processo de construção da aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento de todos os estudantes. (SCHLEY, 2016, p. 67).

A Educação inclusiva no Brasil de forma a integrar o ensino especial com o regular, é relativamente recente, visto que foi se iniciou a discussão sobre a temática no final da década de 1980, início da década de 1990, mas foi à partir da Declaração de Salamanca (1994), a qual “propunha a garantia da inclusão, por meio do acesso de pessoas com necessidades educativas especiais, no ambiente escolar comum, atendendo

---

4 Organização Mundial da Saúde (OMS), nas Américas, atua por meio da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), oferece cooperação técnica em saúde a seus países membros; combate doenças transmissíveis e doenças crônicas não transmissíveis, bem como suas causas; e fortalece os sistemas de saúde e de resposta ante emergências e desastres.

à diversidade, seja ela racial, cultural, de gênero, entre outros. (SCHLEY, 2016, p. 73). A perspectiva contida no Documento era da garantia da qualidade na educação respaldada nos Direitos Humanos, ou seja, uma educação para todos.

Embora o acesso à Educação remonte ao que foi estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos (1948), a educação inclusiva como pautada nas Leis é ainda uma realidade a ser atingida, principalmente para as pessoas com deficiência. É sempre uma temática atual e que necessita reflexões de toda sociedade, tanto é que a Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável/ODS<sup>5</sup>, em seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, prevê até 2030, ações para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta.

O objetivo de número 4 da Agenda 2030, traz no seu escopo: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos[...], específica no item 4.5, que até 2030, o mundo deve ser capaz de, “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”, como dito acima, ainda estamos longe de concretizar o que prevê a política pública de educação, assim, o que propõe a Agenda 2030, é um desafio de toda a sociedade.

Com a pandemia, foi preciso pensar e agir rapidamente para garantir a educação no contexto escolar, mesmo com as escolas fechadas e os estudantes isolados dentro de suas casas. Como isso foi possível? Como fazer isso sem uma direção única, orquestrada pelo governo federal via Ministério da Educação? Houve um medo generalizado quando aos caminhos a serem adotados, pois tal como acontece na saúde, com a negligência do governo federal, pois não comprou a vacina em tempo hábil, além de espalhar e incentivar o uso de medicação para um suposto tratamento precoce e o mais absurdo ainda, praticando o negacionismo com afirmação de que “não passa de uma gripezinha”.

A Educação também passa por essa mesma situação, pois não há

---

5 Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em 21 de julho de 2021.

uma direção única do governo federal que reflita para os estados e municípios e assim, evitar o caos instalado, segundo reflete a Coordenadora de pesquisa<sup>6</sup> sobre o ensino em tempos de pandemia: “Falta uma coordenação nacional neste momento. O Ministério da Educação poderia cumprir um papel importante neste sentido. Uma vez que essa situação tenha se instalado, é preciso cuidar para que os problemas sejam solucionados”. (OLIVEIRA, 2020, s/p).

Essa pesquisa revela que a educação no Brasil carece de avançar para a garantia do ensino inclusivo, visto que, na ausência de direção única para os estados e municípios, o imprevisto e tentativas de acertos foram prática constante desde o início da pandemia. Assim com a implantação do ensino remoto, pais, professores e estudantes, além dos efeitos da doença causada pelo vírus, tiveram que lidar com os abalos emocionais devido ao isolamento social, além da falta de estrutura para realizar o ensino online, seja por falta de capacitação dos professores, seja por insuficiência de meios tecnológicos para as famílias garantirem que seus filhos continuassem o processo de ensino aprendizagem.

Segundo a UNICEF/PNUD (2004), avaliando a educação por meio de indicadores sociais:

“A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela, os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos”(BRASIL, 2004, p. 19).

Embora o ensino a distância seja uma realidade, sobremaneira no ensino superior, os resultados do estudo demonstram que a educação básica não estava preparada para vivenciar o estudo remoto, segundo afirma Iran Coelho das Neves em artigo divulgado em junho de 2021, o país tinha em 2020, 9,9 milhões de alunos matriculados em públicas,

---

6 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em 6 de março de 2021.

onde impera a falta de estrutura, desde a falta de acesso a banheiros, água potável, esgoto e a inexistência de internet banda larga, assim, a pandemia, expôs as desigualdades na educação brasileira, se considerar a necessidade do ensino remoto para os estudantes, sejam eles pessoas com deficiência ou não.

Essa realidade desigual em relação ao acesso ao ensino remoto, visando não interromper o processo de ensino aprendizagem durante a pandemia, foi exposta com toda as suas fragilidades, pois segundo o IBGE (2020)<sup>7</sup>, mesmo antes da pandemia, 4.3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, reforçando a desigualdade no ensino a distância entre estudantes das redes pública e privada, visto que desse universo, 4.1 milhões estavam matriculados no ensino público, isso significa que um grande contingente de pessoas em situação de vulnerabilidade social, encontraram dificuldades para o acesso à educação.

A pesquisa revela ainda, dados do estado de São Paulo, que os estudantes, em sua maioria de escola pública, não tiveram como acompanhar as aulas remotas ou entregar atividades previstas, pelo fato de não possuírem o acesso as tecnologias necessárias para participar das atividades previstas durante a pandemia, gerando um processo de exclusão e um risco de que muitos desses estudantes, segundo a pesquisa cerca de 91 mil alunos, não consigam avançar o ano e alguns até desistam de voltar a escola. Segundo a pesquisadora do Instituto, Alessandra Brito “a questão de o aparelho ser caro e do serviço ser caro é um problema, mas é um problema ainda maior para o estudante da rede pública”.

Segundo a pesquisa, muitas famílias, apesar de ter o acesso à internet, fatores como a qualidade da conexão e os equipamentos de acesso utilizados, não garantia a inclusão no processo de ensino aprendizagem, principalmente entre famílias de baixo poder aquisitivo e que por vezes, o único serviço que dispõe são os dados móveis do celular que tem que ser compartilhado entre os membros da família e muitas vezes é insuficiente, dado que o consumo desses dados é em grande velocidade.

A realidade mundial é preocupante, segundo estimativa da

---

7 <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>. Acesso em 22 de julho de 2021.

UNESCO (2020), 90% da crianças em idade escolar tiveram seus estudos interrompidos, podendo significar para além de uma interrupção dos estudos, o fim precoce da educação, considerando que a pandemia não dá sinais que de terminará e nossas vidas voltaram ao normal, com isso, crianças e jovens podem entrar em um caminho sem volta, pois muitas famílias perderam suas fontes de renda, acentuando a vulnerabilidade social, forçando crianças e jovens ingressarem trabalho informal, portanto, sem garantias, distanciando as perspectivas de retornar e concluir o ensino.

Segundo o dirigente da *Human Rights Watch*<sup>8</sup>, Martinez, “apenas reabrir escolas não irá desfazer os danos, nem mesmo garantir que todas as crianças retornarão à escola”, atribui a isso não apenas o fato de vivermos uma pandemia, mas sim ao fracasso de políticas governamentais de educação que, embora prevê a inclusão, não garante a permanência, impossibilitando condições de igualdade para a diversidade que encontramos entre os estudantes, principalmente o que já se encontravam excluídas desse processo. Afirma ainda, que “para compensar o sacrifício das crianças, os governos deveriam finalmente enfrentar o desafio e urgentemente tornar a educação gratuita e acessível para todas as crianças em todo o mundo”.

Em pesquisa divulgada no G1, em relação ao monitoramento das plataformas de ensino, a realidade vivida pelos alunos no isolamento social em suas casas, revela que as diferentes realidades interferem no acesso ao conteúdo remoto, ilustrando que em São Paulo, Raquel Chaves que tem quatro filhos, cada um com idades e em series diferentes, foi preciso estabelecer prioridades escalonando o uso do equipamento em horários diferentes para que pudessem acompanhar as aulas no sistema remoto, esse fato revela a precariedade de acesso de muitas famílias ao ensino regular e que foi potencializado com a pandemia, essa mãe que foi diretamente atingida com a perda do trabalho, pois o restaurante que trabalhava fechou, vive momentos de dificuldade e sofrimento revelado em forma de desabafo: “Nesta semana, eu pensei duas vezes: ‘Vou na

---

8 *Human Rights Watch*, é uma organização internacional de direitos humanos, não-governamental, sem fins lucrativos, contando com aproximadamente 400 membros que trabalham em diversas localidades ao redor do mundo. <https://www.hrw.org/pt/about/about-us>. Acesso em 22 de julho de 2021.

loja e vou comprar um computador'. Mas eu vou me endividar, não posso fazer dívida agora com essa situação que a gente está vivendo. A gente não tem certeza de nada”.

Quando se trata de acesso ao ensino remoto por estudantes com deficiência, conforme matéria divulgada em jornal online Midiamax em 2021<sup>9</sup>, em Campo Grande/MS, as dificuldades estão em garantir o que é previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois a Lei 13.146/2015, por exemplo, que é direito dessas crianças o acompanhamento por um profissional para o apoio escolar, porém, como as crianças tiveram que ficar em casa, no isolamento social, impossibilitou esse apoio, com isso, elas foram excluídas do ensino e passam a regredir nas suas habilidades cognitivas e motoras, visto que precisam de estímulo constante para se desenvolver.

A mãe de uma estudante que é autista não verbal e que frequenta escola de educação especial nesta cidade, diz que a filha não recebe aulas por vídeo, como os outros alunos, apenas material em apostilhas, porém sem nenhum tipo de acompanhamento, gerando desmotivação tanto da filha, quanto da mãe por não saber como ajudar nas tarefas: “procuro desenvolver o interessa dela, mostro as atividades, o lápis, mas ela não faz. Eu desisti de tentar”. A filha se limita a fazer desenhos, mas que não são parte das atividades enviadas pela escola.

Na mesma reportagem a psicopedagoga Glaucia Benini, afirma que as atividades previstas no ensino remoto, “não contempla as crianças com necessidades especiais” e afirma que o sentimento dos pais em relação a educação dos filhos se distanciou com a pandemia e “acabou que as crianças da educação especial ficaram praticamente esquecidas ali dentro daquele plano de ensino”. A saída para casos como esses é buscar o cumprimento da lei, acionando os meios necessários para garantir o acesso ao ensino.

A especialista afirma ainda que, mesmo diante da “invisibilidade” com que são tratados os estudantes, a família deve continuar estimulando o desenvolvimento dos filhos, dizendo a eles os motivos que levaram

---

9 <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/ensino-remoto-dificulta-e-ate-retrcede-aprendizado-de-alunos-da-educacao-especial-em-ms>. Acesso em 6 de julho de 2021.

a ficar em casa, buscando construir uma rotina doméstica. Orienta que os pais busquem a escola e discutam sobre a existência do PPI (Plano Pedagógico Individual), visto que é “um plano de revisão, um esquema focado de forma individual para compensar a perda de todos estes conteúdos e esses estudantes venham a ter a menor perda possível”.

Em notícia sobre a situação dos impactos na educação no Estado do Amazonas<sup>10</sup>, a situação não se difere de outros estados como já citado acima em Mato Grosso do Sul, onde o fechamento das escolas teve o apoio da comunidade escolar, mas também gerou reflexões no sentido de que é preciso investir urgentemente em políticas públicas para potencializar o uso das ferramentas tecnológicas, embora toda dificuldade vivenciada durante esse período de aulas remotas, leva também a uma conclusão: “mesmo com o auxílio de suportes remotos e a introdução de novas tecnologias, estas, todavia não substituem as aulas presenciais”.

Esse momento crítico que vivemos é preciso repensar a vida, novos hábitos, rotinas e modo de viver, e o pesquisador alerta que esse é o momento para se pensar no processo de estruturação, planejamento e criação de novos projetos educacionais, diante da possibilidade da permanência do contágio devido ao surgimento de outras ondas do vírus. Mesmo com retorno lento as aulas, as famílias ainda receiam em levar os filhos as escolas, pois, “o sentimento de medo, tristeza, insegurança, crises de ansiedade, incertezas, depressão e o desemprego são os maiores desafios pessoais a serem vencidos”.

Uma outra pesquisa noticiada pelo Diversa<sup>11</sup>, afirma que estudantes com necessidades especiais não são grupo de risco, no entanto, são desconsiderados no processo de retorno às escolas e que isso, caso não seja observado e corrigido, pode significar um desrespeito aos direitos humanos, assim deve ser incluso nesse processo de retorno, seguindo os protocolos sanitários recomendados tanto pela OMS, UNESCO e ONU.

No sentido de evitar e prevenir a evasão escolar, a rede estadual do Amazonas, criou o programa Busca Ativa Escolar, que busca “identificar, contatar e resgatar os estudantes que não retornaram à escola, assim,

---

10 <https://www.plantaoamazonense.com/os-desafios-da-educacao-no-amazonas-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 6 de julho de 2021.

11 <https://diversa.org.br/retorno-escolar-preocupacao-com-saude-seguranca-defasagem/>. Acesso em 6 de julho de 2021.

estabelecem uma rede de apoio por meio das famílias, atores da comunidade escolar para que ninguém fique de fora.

Para os/as professores/as, o que se observa como resultado da análise dos dados é que mesmo antes da pandemia, grande parte dos professores e demais agentes da comunidade escolar, não tinham capacitação para a realização de estudos online, seja pelo não domínio da tecnologia, seja pela carência de ferramentas necessárias para as aulas de forma online. Com a pandemia, isso ficou a mostra, e os professores/as tiveram que se reinventar para realizar o ensino remoto, com o agravante de ter que disponibilizar, além do seu tempo que era dedicado para ações pessoais e descanso, um tempo há mais para dar conta das atividades remotas, além de consumir equipamentos e energia elétrica de sua casa.

Há opiniões divergentes em relação a retomada e a recuperação de conteúdo, em notícia do G1<sup>12</sup>, professora da PUC-PR, avalia que não é momento de pensar em perdas de conteúdo, mas sim, na formação das crianças e afirma: “Eu não me preocuparia com o conteúdo. Peço que conversem sobre esse momento histórico com as crianças, mostrem o que é o ser humano, a questão da solidariedade, do respeito, o que é ficar em isolamento, o que é o vírus, a higiene. Tudo é conteúdo.”

Enfim, são muitos impactos e desafios para a educação tanto para os estudantes quanto para os/s professores/as que relatam sensação semelhante, como afirma a professora Diliana de Barros Lisboa de escola estadual de Minas Gerais, na mesma reportagem: “Estou em um grupo de teletrabalho. Estamos perdidos”[...]”Nós somos carentes de papel, de impressora, de salário. Como organizar aulas remotas em ambiente que já é precário?”

Atenção e cuidados especiais devem ser dados as pessoas com deficiência, seja ela qual de que natureza, visto que necessitam manter as terapias (fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia) para a qualidade de vida, que, com o isolamento ficaram comprometidas. Observar que essas famílias tiveram uma sobrecarga de trabalho, além de situações que geram estresse, como o desemprego, o por ter que sair de casa para

---

12 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>. Acesso em 6 de julho de 2021.

trabalhar, correndo o risco de se contaminar, como também o abalo na saúde mental, visto que não compreendem todo o processo que estamos vivendo por conta da pandemia.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>13</sup>, publicou um guia onde sugere que a educação não pode ser interrompida, elencando medidas a serem seguidas para mitigar o impacto da pandemia na Educação:

a) estabelecer uma comunicação efetiva entre escola, estudantes, pais e professores; b) identificar meios para promover a educação online ou desenvolver outros meios de entrega, como programas de televisão, podcast, rádio, pacotes de aprendizagem (online ou em pacotes impressos); c) assegurar suporte adequado para famílias mais vulneráveis; d) continuar o suporte com alimentação e atendimento psicológico disponível antes da pandemia nas escolas; e) cuidar para que os educandos façam uso seguro e não excessivo de telas (computadores, televisões, tablets e celulares) para preservar seu bem-estar e sua saúde mental. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 17).

São muitos os desafios vivenciados no contexto educacional, dentre eles os mais citados nos dados analisados, são em relação a dificuldade o a inexistência de acesso à tecnologia de grande parte dos estudantes, pois muitos não tem acesso à internet, computadores, celulares e outros tem acesso, porém de forma precária. Para tanto, “as escolas devem acompanhar de perto o desenvolvimento de cada uma das crianças e adolescentes”, principalmente as que tem alguma deficiência, fornecendo acompanhamento individual e material de apoio.

## Considerações finais

Este estudo se propôs analisar os impactos e desafios em tempos de pandemia para o acesso à educação inclusiva, considerando pessoas com deficiência, trazendo análise dos dados coletados em relação ao contexto educacional na pandemia. Revela situações semelhantes

---

13 A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=OCDE>. Acesso em 22 de julho de 2021.

vivenciadas pelos estados brasileiros apesar de não haver uma direção única para guiar as ações a serem realizadas visando não interromper o processo de ensino aprendizagem, levando os estados brasileiros a buscar estratégias e formas de garantir e manter o acesso ao ensino de milhões de pessoas no país.

Nesse sentido, se buscou levantar esses dados que tratassem da temática da educação inclusiva, especialmente em relação aos estudantes com alguma deficiência, fica demonstrado os prejuízos para grande parte dessas pessoas em relação a educação, pois com as escolas fechadas, foi preciso realizar aulas remotas, sem, no entanto, haver a estrutura e capacitação de professores para a utilização da tecnologia, gerando estresse e adoecimento. Para as famílias, uma sobrecarga de trabalho, medo e insegurança, para os estudantes a incerteza da continuidade dos estudos e, prejuízo maior para os que tem alguma deficiência, visto que se tornaram “invisíveis” dentro desse contexto educacional.

Se percebe o grande esforço da comunidade escolar em manter o acesso ao ensino, porém os impactos e os desafios são grandes, é preciso repensar as políticas públicas com investimento em tecnologia e com amplo e democrático acesso por todos e todas, especialmente para pessoas com deficiência, seja, intelectual, física, visual, auditiva e outras que necessitam de atendimento individual e terapias para manter a qualidade de vida.

Se percebe que esse estudo é limitado, porém pode servir de sugestão para que outras pesquisas venham ser realizadas e possam complementar e sugerir ações e reflexões sobre a temática, pensando, inclusive que a pandemia não tem data para acabar ou ser totalmente controlada, ainda mais se considerarmos que o Brasil é um país de grande extensão territorial e vive um período político e econômico que não preserva os direitos humanos e ataca os direitos de trabalhadores e trabalhadoras, além de não ter vacinado nem a metade de sua população.

## Referências

BRASIL, Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CARVALHO, Lucas Mendes et all. e-COVID Xingu: Mídias Sociais e Informação no Combate à Covid-19 em Altamira, Pará. RELATO DE EXPERIÊNCIA • Rev. bras. educ. med.44.(Supl.01).2020.<https://www.scielo.br/j/rbem/a/XvZTsvYkqgDn9LSnqbGn3hk/?lang=pt>. Acesso em 22 de julho de 2021.

GENELHÚ. Dândara. Ensino remoto dificulta e até retrocede aprendizado de alunos da educação especial em MS. <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/ensino-remoto-dificulta-e-ate-retrocede-aprendizado-de-alunos-da-educacao-especial-em-ms>. Acesso em 6 de julho de 2021.

G1. 60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram ‘apagão’ do ensino público na pandemia.<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em 6 de julho de 2021.

G1. Estudantes, pais e professores narram ‘apagão’ do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>. Acesso em 6 de julho de 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – Como elaborar projetos de pesquisa/ Antônio Carlos Gil. – 4. Ed. -São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. PROTOCOLOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Elida. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. Levantamento da UFMG e CNTE mostra cenário preocupante e a dificuldade do poder público em dar resposta neste momento emergencial e garantir a isonomia do acesso à educação, afirma coordenadora do estudo. G1 em 08/07/2020. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em 6 de março de 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em 22 de julho de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano, Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/Cleber Cristiano Prodanov, Emani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Edições Almedina, S.A. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra, PT, abril, 2020.

SCHLEY, Clara Aniele. Licenciatura em Foco/ Clara Aniele Schley; Jean Carlos Morell; Patrícia Cesário Pereira Official : UNIASSELVI, 2016.

Terrível impacto global da pandemia sobre a educação. <https://www.hrw.org/pt/news/2021/05/17/378673>. Acesso em 12 de junho de 2021.

# EXPERIÊNCIAS DOCENTES SOBRE A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SINOP-MT NA PANDEMIA

*Flávio Penteado de Souza*<sup>1</sup>

*Ilenir Boff Daniel*<sup>2</sup>

*Antônia Jhonayldy Sousa da Silva*<sup>3</sup>

*Simone Alves da Silva*<sup>4</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Diante da pandemia da COVID-19 ao qual foi acometida a diversos países incluindo o Brasil, passamos por uma reestruturação sobre o modelo educacional que tínhamos até 2019, diante disso a Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso teve que organizar como seria esse retorno dos alunos as aulas, se aconteceriam de forma presencial,

- 
- 1 Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGAS (UFMS). Especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professor da Sala de Recursos da Rede Estadual de Educação de Sinop/MT. E-mail: flavio.penteado@unemat.br.
  - 2 Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luis. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Professora da Sala de Recursos da Rede Estadual de Educação de Sinop/MT. E-mail: lenibd@hotmail.com.
  - 3 Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade São Luis. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professora da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: jhonayldysousa@gmail.com.
  - 4 Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luis. Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UNEMAT). Professora da rede municipal de ensino de Marcelândia/MT. E-mail: simone\_alvessnp@outlook.com.

forma híbrida ou sistema remoto com aulas assíncronas.

Diante das medidas adotadas através de reuniões com os representantes da secretaria de saúde e a secretaria de estado e educação de MT foi decidido que as aulas para a rede estadual seriam propostas através de aulas síncronas e/ou assíncronas de acordo com a realidade educacional das escolas, sendo avaliada a situação específica de cada município e unidade escolar.

Com isso, a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani seguiu as orientações do estado e passou a ofertar aulas em sistema remoto aos alunos, com o envio de videoaulas e material apostilado aos alunos, isso aplicando ao ensino regular e a sala de recursos/sala de atendimento educacional especializado (AEE).

A sala de AEE é a sala que atende as crianças com deficiência, “os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação” que são o público alvo do AEE, onde são desenvolvidas atividades que visem a assegurar “condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação” e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2001).

## 2 ENSINO REMOTO E A APRENDIZAGEM NO AEE

*“O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria”.* (FREIRE, 1996, P. 10)

### 2.1 Contato com os Alunos e Famílias

O contato com alunos e famílias no primeiro momento foi realizado de forma remota, através de ligações por telefone, ou chamadas de vídeo para que professores, famílias e alunos pudessem se conhecer, isso deu-se dessa maneira, pois em maio quando a sala de recursos foi aberta, o município estava em estado crítico de contaminação da COVID-19 e não poderia ser feito atendimento presencial nem com pais e nem com alunos.

Neste o primeiro contato procuramos conhecer como os alunos

estavam, de que maneira se organizavam em casa frente a pandemia e quais os desafios estavam enfrentando e se tinham interesse em retornar as aulas presenciais caso fosse possível. A maioria das famílias relataram que estavam com receio de mandar os filhos para a escola, pois não sabiam como os mesmos iam reagir a exposição e os perigos de uma contaminação.

Diante disso, buscou-se atender a todos da melhor forma possível sem colocar ninguém exposto a riscos, após o contato por telefone foi desenvolvida uma apostila em forma de avaliação diagnóstica para que as famílias com horário agendado viessem buscar na escola e levar para casa para que os alunos pudessem responder e assim ser uma forma dos professores saberem como está a aprendizagem de cada um e quais as suas dificuldades, para aqueles que tinham impressora em casa foi encaminhado o material em PDF por e-mail ou *WhatsApp*.

Uma estratégia de comunicação foi a criação de um grupo de *WhatsApp*, em que tem a participação dos alunos e familiares, sendo este um canal direto para repasse de avisos sobre a escola e troca de atividades, experiências e para os alunos falarem sobre seu desenvolvimento diário, seja através de áudios, fotos ou vídeos encaminhados no grupo.

## **2.2 A Sala de Recursos**

A partir das decisões administrativas tomadas pela instituição, passamos a organização das aulas de forma remota aos alunos, mas primeiramente se fez necessária a interação e primeiros contatos com os mesmos, tendo em vista que a sala de recursos havia permanecido fechada durante todo o ano de 2020 devido a pandemia.

A sala de recursos da escola Estadual Professora Edeli Mantovani é organizada com atendimento aos alunos no período matutino e também no vespertino, recebendo os alunos dos três períodos (matutino, vespertino e noturno), alunos do Ensino Fundamental 2, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo dois professores de 30 horas para fazer o atendimento de cerca de 40 alunos entre 12 a 22.

A sala conta com recursos didáticos para o atendimento de alunos das mais distintas deficiências, equipada com livros, materiais, jogos, brinquedos, computadores e materiais escolares, com isso podendo

ofertar um ensino de qualidade aos alunos matriculados, sendo respeitadas as suas especificidades, conforme podemos observar nas imagens 1, 2 e 3.

Imagem 1 – matérias



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Na imagem acima podemos observar a mesa de materiais escolares que são utilizados pelos alunos, os mesmos tem acesso ao material de forma individual respeitando as normas de segurança e proteção contra a COVID-19. É importante a escola ter esses materiais disponíveis, pois nem sempre os pais tem condições financeiras para estarem fazendo a aquisição dos mesmos.

Tomamos como exemplo os alunos surdos, na imagem a esquerda são apresentados alguns materiais voltados ao atendimento dos alunos surdos, materiais adaptados a sua realidade especifica, para que tenham atendidas as suas necessidades, assim como feita a acessibilidade linguística, de forma que temos disponíveis materiais traduzidos em LIBRAS.

No município de Sinop, no estado do Mato Grosso, as redes de ensino estadual e municipal atendem diversas crianças surdas nas escolas, então faz-se necessário incluir propostas e estratégias que venham atender esse público, sendo pautados estudos a partir de sua língua materna, a LIBRAS, que é a língua a qual os sujeitos surdos se comunicam. (GESSER 2009, p. 27).

Em sala a criança surda é acompanhada por um profissional intérprete de libras, profissional que teve toda uma formação técnica voltada para promover a comunicação entre os surdos e ouvintes: traduzindo e interpretando, que neste momento remoto promove ações de colaboração na tradução de videoaulas e materiais de suporte aos alunos, sendo um mediador entre docentes da sala de recursos e alunos. O auxílio do intérprete é assegurado pela Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. (BRASIL, 2010).

A aprendizagem da criança surda será desenvolvida em colaboração entre os agentes envolvidos nesse processo, professor, intérprete, criança e família, sendo estes pilares fundamentais para seu desenvolvimento, onde neste novo sistema teve que ser adaptado a uma maneira que possamos atingir os objetivos de aprendizagens dos alunos mesmo a distância.

Ainda sobre os materiais, podemos notar na imagem abaixo, imagem 2 alguns livros e recursos que são utilizados com os alunos nos atendimentos e na preparação das videoaulas.

Imagem 2 – Livros e recursos pedagógicos



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Os alunos na sala de recursos recebem além do atendimento de acompanhamento das atividades da sala regulares que muitas vezes são adaptadas, também necessitam ser estimulados psicossocialmente com diversas outras formas de ensino e estratégias, como a inclusão digital através de tecnologias digitais, como o computador.

Os alunos aprendem como fazer o uso dessa tecnologia, desde como ligar, navegar na internet e desenvolver trabalhos, o mesmo também é utilizado para a utilização de jogos educativos de forma virtual, assim como estabelecer comunicação online entre alunos e professores.

A inclusão digital é uma necessidade inerente a este século, então isso significa que o “cidadão” do século XXI deve considerar esse novo fator de cidadania que é a inclusão digital, e que constitui uma questão ética oferecer essa oportunidade a todos; ou seja, o indivíduo tem o direito à inclusão digital, e o incluído tem o dever de reconhecer que esse direito deve ser estendido a todos. (RIBEIRO, 2012, p. 03).

A inclusão digital dos alunos é “um processo que deve levar o indivíduo à aprendizagem no uso das TICs” e ao acesso “à informação disponível nas redes, especialmente àquela que fará diferença para a sua vida e para a comunidade na qual está inserido” (RIBEIRO, 2012, p. 09).

Imagem 3 – computadores



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Além dos materiais a sala de recursos também tem um arquivo onde são anexados todos os documentos que dizem respeito a vida escolar dos alunos, desde documentos pessoais até laudos clínicos, todo esse material fica na sala de recursos e com cópia na secretaria da escola, nesse espaço os professores da sala regular podem tirar dúvidas e acessar o arquivo individual dos alunos para saber mais sobre a especificidade de cada um.

Um fator muito importante para o bom desenvolvimento do trabalho na sala de recursos e a organização documental e uma gama de materiais disponíveis para que possa ser oferecido um ensino de qualidade, dessa forma o professor conhece seu aluno e preparada uma aula que seja de acordo com seu contexto e que de fato venha de encontro as suas reais necessidades.

### ***2.3 Atividades Propostas***

As atividades desenvolvidas com aos alunos foram no primeiro de momento através da apostila da avaliação diagnóstica que foi adaptada a cada alunos, ampliada a quem fosse necessário, em LIBRAS a quem precisa-se etc, assim atendendo a todos da melhor maneira possível.

Após a devolução da apostila pudemos ver como estava o desenvolvimento de cada crianças e atenção foi feito um segundo contato, em que pautava-se sobre as dificuldades e quais os novos desafios poderiam ser apresentados, os alunos falaram as suas opiniões, com isso os professores tiveram uma ideia de como deveriam ser os próximos materias, o que deu certo e o precisa ser melhorado.

Além das apostilas e videos também são mandados links de jogos e sites educativos ou preparados pelos professores para que tenham um ensino de forma mais ludica e que seja de acordo com o que dominam, tendo em vista que a grande maioria navega na internet e jogam jogos online, se tornando assim uma ferramenta educativa que também pode ser utilizada como promotora de aprendizagem.

No mês de julho foi anunciado o retorno das aulas híbridas aos alunos, onde seriam divididos em 2 grupos, grupo um e grupo dois, cada semana viria um grupo enquanto o outro estaria em casa fazendo

atividades de forma remota, apostilas ou videoaulas. Com isso, os alunos foram separados nos grupos e disponibilizado aos pais os horários de atendimento individual, que devido a pandemia passou-se a atender presencialmente um aluno por vez tendo duas horas de atendimento por dia, respeitando o cronograma de seu grupo de aprendizagem (1 ou 2).

Com isso apenas 5% dos alunos deu sinal positivo ao atendimento presencial e os demais continuaram de forma remota, com aulas organizadas através de material apostilado e vídeo aula da explicação do conteúdo, tudo ampliado aos alunos com deficiência visual e traduzido em LIBRAS aos alunos surdos.

### **3 CONCLUSÃO**

Tudo ainda se apresenta como um desafio diário que aos poucos vem sendo superado, os alunos se mostram empenhados em realizar as atividades e a darem continuidade em seus estudos. A participação das famílias foi um fator muito importante neste momento, onde são o elo de ligação entre a escola e os alunos, se a família auxilia os alunos nas atividades em casa isso faz com que o aluno tenha mais vontade de aprender e esse momento se torna um espaço de vivências entre famílias e alunos.

Através de toda a organização do ensino remoto podemos concluir que este também é um momento e forma de possibilita a aprendizagem e que depende não só da escola, mas também das famílias que são nosso suporte, aos alunos aos poucos forma se inteirando de como desenvolver as aulas e com o passar do tempo forma se tornando mais autônomos e mais abertos ao diálogo.

Um dos pontos negativos é falta de acesso a uma internet banda larga de algumas famílias, dessa maneira os filhos não puderam ver os vídeos com as explicações e assim tiveram que buscar outras estratégias para aprender como desenvolver as atividades das apostilas. De certo modo podemos concluir que o ensino remoto seja com apostilas ou videoaulas pode contribuir não só aos alunos, mas também aos docentes que tiveram de se reinventar e buscar novas formas de ensinar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial - **Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica**. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - **Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010** – Lei do Tradutor, Intérprete de LIBRAS. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

RIBEIRO, Maria Thereza Pillon. **Inclusão digital e cidadania**. Revista Informação &. Sociedade: estudos, João Pessoa, v. 12, n. 1. 2012.

# PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS NO ENSINO HÍBRIDO NAS TURMAS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO

*Solange Amaral da Silva<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Este artigo é resultado do trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino híbrido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Santo Antônio”, nas turmas do 7º ano. A escola se localiza no Norte do estado do Espírito Santo e atende a alunos do Ensino Fundamental II, Médio, Educação de Jovens e adultos e Técnicos em Informática. Estamos trabalhando em sistema de revezamento e com o Ensino remoto. Para execução das atividades, usamos uma das ferramentas de sala de aula, o livro didático “Português Conexão e Uso” estudamos o texto de memórias literárias “Tia Hiena e Nonno Gattai” da escritora Zélia Gattai para o conhecimento do gênero memória.

O presente artigo tem por objetivo apresentar práticas de leitura e escrita dos alunos do 7º ano da escola “Santo Antônio”. Tal prática foi relevante nesse tempo de pandemia para aproximação das famílias e conhecimento das histórias rememoradas na linguagem dos alunos.

Ancoramos nos pressupostos teóricos de Cosson (2007), Farias (2011), Marcuschi (2012), Parreira (2009), entre outros, os quais apontam caminhos para compreensão da construção do gênero memórias literárias

---

<sup>1</sup> Professora da rede municipal e estadual em São Mateus - ES, mestre pelo programa de mestrado profissional em Letras – Profletras pela Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes- [solange262@gmail.com](mailto:solange262@gmail.com).

e, em sequência, a formação de um leitor/ escritor crítico, reflexivo capaz de conhecer e valorizar sua identidade por meio das memórias.

O trabalho, de caráter qualitativo, possibilitou o estudo do gênero memórias literárias por meio do texto “Tia Hiena”, de Zélia Gattai Amado, seguido de pesquisa da origem dos nomes dos alunos, produção de uma entrevista com a família, e produção de um texto de memórias a partir da entrevista.

Como resultado do trabalho, confeccionaremos um caderno com as memórias literárias dos alunos. Tal proposta tem por finalidade o desenvolvimento da resignificação das práticas de leitura e produção no contexto escolar, no ensino híbrido, como também, o envolvimento da família no resgate das histórias.

## **A proposta de trabalho/ Gênero memórias**

Uma das competências de Linguagens descrita na Base Nacional Comum Curricular é “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” BRASIL, 2018, p 65). Portanto, conhecer as histórias rememoradas sob a ótica dos alunos permite a formação do conhecimento da realidade vivida pelas famílias. Tal prática proporcionou ao aluno a construção da consciência crítica e reflexiva acerca das vivências de seus familiares.

A fim de ampliar o conhecimento cultural dos alunos do 7º ano, buscamos trabalhar com a produção da literatura oral, por meio de fatos vivenciados pelos familiares e rememorados na linguagem dos alunos, procurando manter a originalidade.

Para desenvolvimento da proposta, iniciamos a leitura do texto “Tia Hiena e Nonno Gattai” presente no livro didático “Português Conexão e Uso”, fizemos a leitura, e em seguida, a análise linguística do texto, como também conhecimento das características do gênero.

O livro didático traz como questionamento na exploração do texto o que o aluno entende por “memórias literárias”. O despertar para o entendimento do gênero contribui para uma maior compreensão da narrativa. Assim, podemos destacar que as memórias fazem um paralelo

entre passado, presente e futuro na visão do memorialista que precisa recriar por meio da escrita os dados coletados. Como exemplificação, o livro didático apresenta um trecho que sintetiza a ideia:

[ ... ]

Memórias literárias são textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais. Esses escritores são, em geral, convidados por editoras para narrar suas memórias de um modo literário, isto é, buscando despertar emoções estéticas no leitor, procurando levá-lo a compartilhar suas lembranças de urna forma vívida<sup>2</sup>. [ ... ]

A partir da leitura desse trecho, iniciamos os possíveis entendimentos da definição do gênero memórias literárias, portanto, o aluno é levado a construir a partir da leitura, o conceito de memórias, como ela se constitui na captação das informações e transformações do texto.

Importante salientar que a ao apresentar o texto aos alunos sobre o gênero memórias, foram analisados os elementos prévios como a origem da família Gattai e Col, abordando a emigração dessas famílias italianas que embarcaram para o Brasil em busca de melhores condições de vida, Zélia já adulta rememora a história da Tia Hiena, histórias que ouviu diversas vezes a sua mãe contar. Antes da interpretação textual escrita, realizamos a leitura e, em seguida, analisamos as partes do texto para melhor compreensão. Para a leitura, inicialmente, os alunos fizeram a leitura silenciosa para apropriação dos aspectos linguísticos da narrativa, seguidos da leitura compartilhada e por fim a leitura na voz da professora. Em conformidade com Cosson (2007) “A leitura escolar precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não pode ser perdido de vista” (COSSON, 2007, p 62). Atribuindo aos conhecimentos dos aspectos linguísticos, a leitura na voz do professor, esse processo fez-se importante e com resultados satisfatórios, pois estávamos no ensino híbrido com a presença dos alunos no sistema de revezamento permitindo que a professora pudesse acompanhar

---

2 ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. O gênero memórias literárias. Escrevendo o futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em 13 de julho de 2021.

a leitura e evolução dos alunos.

A história se inicia com a apresentação da personagem que dará vida ao texto “Tia Hiena”, narrada pela sobrinha Zélia Gattai. Um fato curioso que deve ser levado ao entendimento da narrativa está descrito na primeira linha do texto quando a memorialista conta que a Tia Hiena estaria completando “cento e onze anos de idade, não tivesse morrido aos dois”. Nesse trecho, fica evidente a morte prematura da personagem. Apesar de uma vida efêmera, sua história ficou marcada, pois foi rememorada por meio das informações que Zélia coletou, pois ela não havia conhecido a Tia Hiena. Nesse ponto, dialogamos em sala de aula que as memórias são histórias recontadas na visão de um expectador que se torna alguém que reúne as informações e precisa recontar dando vida, sentimento, que pode ser contada por um narrador-protagonista ou narrador-testemunha. No texto analisado, em alguns momentos a narradora era testemunha, quando se refere às atitudes da mãe e em outras como narradora-personagem, quando trata da sua vivência com a mãe e as irmãs.

É importante salientar que conhecer o tempo verbal pelo qual se constitui a narrativa foi relevante para que os alunos compreendessem que as memórias precisam ser construídas com a predominância no passado “Dona Angelina, minha mãe, costumava dizer: o avô de vocês, o Nonno Gattai, era um homem destemido” [...]” Passava por maus pedaços devido às suas ideias, mas não recuava”. Verbos como costumava, passava, encontram-se no pretérito imperfeito e indicam que essas ações eram corriqueiras do Nonno Gattai, além de ser considerado um homem além do seu tempo, não se preocupava com a opinião popular, tais verbos confirmam que a memorialista estava lembrando um fato passado. Nessa perspectiva, Farias (2011) considera que

narrar uma história é um modo de estruturar o mundo em função das nossas ações individuais. Implica um trabalho de organização da memória individual, feito a partir da acumulação e organização de dados de uma experiência não necessariamente vivida, visto que a memória é uma reorganização de ideias, impressões, subjetividades, afetos e conhecimentos adquiridos no vivido, na leitura, no imaginado. O ato de narrar requer um domínio do tempo narrativo, que corresponde a uma enunciação verbal do passado. Todos os contadores mantêm, por meio

de suas histórias, um elo entre passado e presente, real e sobrenatural, possível e impossível, razão e imaginação. (FARIAS, 2011, p. 20).

Como a história relembra a origem do nome Hiena, de uma forma inusitada, foi proposto aos alunos que pesquisassem junto às famílias a origem a qual se deu os nomes deles e quem havia feito a escolha. Outro fato importante sobre questões de registros, como ocorre ainda hoje, o pai o responsável para fazer o registro. Na História rememorada por Zélia Gattai, o pai faz o registro da filha sem a opinião da mãe e ainda é questionado pelo Escrivão acerca do nome, sem querer ouvir a opinião sobre a sua escolha. Na pesquisa feita pelos alunos, há também a predominância dos registros serem feitos pelo pai, contudo, obedecendo às escolhas feitas pela mãe ou algum familiar. Fato esse que não é percebido no texto analisado, pois Nonno Gattai era um homem destemido e “Desencarava para lhe dar um nome polêmico, ótimo para escandalizar”. Importante ressaltar que todo nome possui uma história, sob o ponto de vista de quem escolheu e como foi à escolha.

Após a análise da memória e pesquisa das origens dos nomes, iniciamos a elaboração das perguntas a serem feitas aos entrevistados. Em virtude da pandemia, sugerimos que a entrevista fosse realizada com um familiar e isso permitiu a aproximação dos alunos aos pais, pois precisaram dispor de tempo para responder aos questionamentos e rememorar histórias vividas.

A proposição do estudo do gênero memória literária permite ao aluno a transposição da oralidade à escrita, para tanto, registrar de forma escrita ou gravada desenvolve habilidades de ouvir, registrar e, posteriormente, a seleção das informações coletadas para escrita da memória literária. Nos termos de Marcuschi 2012:

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

O trabalho com o gênero memórias literárias no ensino híbrido/revezamento proporcionou o conhecimento de lutas, dificuldades vivenciadas pelos pais na infância e como a vida se transformou. Nesse sentido, Parreira (2009) apregoa:

é a memória que nos coloca em contato com as experiências que vivemos, que atravessamos ao longo da nossa vida. Trabalhar com a memória em sala de aula é importante como contato com a identidade de cada aluno. Ao buscar a memória – de onde viemos, como nascemos, quem são nossos ancestrais – valorizamos o que há de particular em cada um. (PARREIRA 2009, p. 143)

Vale pontuar que além das produções realizadas pelos alunos, a docente deixará sua memória registrada numa seção do livro a fim de exemplificar e incentivar os alunos a terem orgulho da produção e identidade, pois muitas das vezes há uma rejeição pelos escritos, nos quais eles são os protagonistas das ações.

### ***Exemplos de produção das memórias na sala de aula***

A seguir, apresentamos dois textos produzidos pelas alunas a partir da entrevista realizada com as mães.

#### *Texto I*

#### ***Histórias da minha infância***

Meu nome é Iuçara, nasci na cidade de Governador Valadares, Minas Gerais, numa manhã fria de junho. Meus pais me esperavam ansiosamente. O coração estava em êxtase, seu segundo herdeiro estava a nascer, uma menina. O sonho dos meus pais era ter um casal e, eles estavam prestes a realizar este sonho, então, no dia 25, deste mesmo mês, eu vim ao mundo, minha mãe sentiu sinais de que era chegado a hora e saiu às pressas para a maternidade, juntamente com meu pai. Ainda era cedo, estava com apenas 8 meses de gestação. O medo tomou o coração, mas enfim deu tudo certo.

Numa cesárea de urgência, às 9h45 eu cheguei e minha mãe pode ver o meu rostinho que tanto sonhava em ter. O amor é inevitável, ao ver em seus braços um bebê que gerou. Minha mãe conta que eu era uma

bebê comilona, gostava muito de mamar, mas não durou muito tempo, minha mãe engravidou quando eu ainda tinha três meses de nascida e, naquela época, os antigos diziam que não podia dar de mamar, pois tirava os nutrientes do bebê que estava gerando. Pensa que loucura que foi, descobri com poucos meses que estava novamente grávida e, seu único desejo era ter dois filhos. Não foi muito fácil. Terceira gestação complicada e logo teria mais um integrante na família.

Então, minha irmã nasceu, sim, mais uma menina. A diferença entre nós era de 11 meses e ela nasceu exatamente no mesmo mês que eu, uma semana antes de mim. O que parecia que poderia ser muito difícil, não foi! Crescemos juntas, dividimos quarto, roupas e brinquedos. Briga, claro, sempre teve, mas nada que não se resolvia com uma boa surra de minha mãe. Ela se tornou minha companheira, como tínhamos praticamente a mesma idade, tínhamos alguns gostos iguais. Brincávamos na rua de pique e pega, queimada, pique esconde.

Quando completamos 15 anos, meus pais preparam uma festa para nós. Que dia incrível! Levantamos cedo e já tínhamos nosso dia programado. Teríamos sessão de fotos na praia e num hotel muito lindo, mais tarde um almoço com nossa família e, à noite, nosso momento, um baile de debutantes. Vestimo-nos como princesas, meu pai deu uma joia para cada uma de nós, um solitário de ouro branco. Ficamos maravilhadas com aquele momento e na grande festa poderíamos dançar com nossos príncipes. Foi um momento marcante para nós.

Como vê, dividimos muitos momentos juntas por ter idades próximas, mas com o passar dos anos, começamos a ter diferentes maneiras de pensar. Eu decidi estudar, fazer cursos, faculdade, ter uma boa carreira e minha irmã resolveu ir logo atrás de seu primeiro emprego. Ainda somos muito ligadas. A amizade continua, passamos muitas horas do dia conversando ao telefone. Eu mais ouvindo do que falando.

OLIVEIRA, Maria Othília de Oliveira de. Histórias da minha infância.

Texto baseado na entrevista realizada com **Iuçara** Linhares de Oliveira de Oliveira, 38 anos, do lar, mãe de Maria Othília<sup>3</sup>.

---

3 Maria Othília de Oliveira de Oliveira, filha de Fábio Andreza de Oliveira e Iuçara Linhares de Oliveira de Oliveira, estudante do 7º ano, da Escola Estadual de En-

## *Texto II*

### ***Minha infância feliz***

Meu nome é Luíza e tenho 38 anos de idade. Eu nasci em uma pequena cidade do ES chamada “Boa Esperança” no ano de 1983. Lá sempre foi pouco movimentado, por isso tinha poucas gerações de emprego, mas lembro-me da minha infância, principalmente, no bairro em que eu morava, onde havia poucas casas, minha rua não era calçada e levantava muita poeira. Eu e meus amigos nos divertíamos brincando na frente da casa.

Naquela época havia muitos cafezais, íamos à casa de minha falecida madrinha morrendo de medo de pessoas saírem de lá, tinha um pasto bem grande também, embora hoje em dia não seja mais pastos e cafezais e, sim, um bairro cheio de casas.

Minha infância foi incrível, pois lá na casa dos meus pais tinha/tem um imenso quintal onde há 38 anos sempre foi cheio de cachorros, galinhas, gatos, patos e porcos. Lá era um portal de um conto de fadas onde brincávamos de casinha e de fazer pequenas panelinhas de barro ou bolinhos de lama. No fundo do quintal tinha um balanço feito de cordas e uma madeira de guarda-roupa para que pudéssemos sentar, ele ia lá longe, ia mais do que o muro não tampava, eu me sentia criando asas!

Quando chegava à noite, eu ia dormir cedo, mas tinha medo de monstros puxarem meus pés para baixo da cama, então, eu dormia com meus pais.

De manhã, minha mãe ia trabalhar na farinheira, quando eu estava animado eu ia junto com ela.

Lá na farinheira, tinha uma montanha de mandioca para as mulheres descascarem, nós pegávamos algumas e íamos sentar na beira de um caixote para ajudar.

Eu queria voltar nesse tempo onde tínhamos menos responsabilidades e mais imaginação.

MOREIRA, Emanuely Gonçalves. Minha Infância feliz.

---

sino Fundamental e Médio Santo Antônio, nasceu em 09/03/2009, mora em São Mateus, Espírito Santo, gosta muito de dançar, seu sonho é ser professora. Texto autorizado pela mãe para compor o artigo.

Texto baseado na entrevista realizada com Luíza Gonçalves de Souza, 38 anos, mãe de Emanuely<sup>4</sup>.

As memórias foram escritas e revisadas, contudo, ainda apresentam marcas da oralidade com a finalidade de manter a originalidade e a espontaneidade dos alunos. O caderno que reúne as memórias produzidas nesse período de maio a agosto de 2021, já está sendo confeccionado a ser exposto na escola. Ao término da confecção do material que apresenta o texto e uma pequena biografia do autor, faremos a exposição no mural da escola e cada aluno receberá o seu texto para compartilhar com a família.

## Considerações Finais

Em suma, a proposta de leitura e produção de memórias literárias proporcionou a ampliação do conhecimento histórico, cultural, social por meio das histórias recontadas sob o olhar dos alunos, observando que eles fazem parte desse contexto, pois

o trabalho com a leitura e produção de memórias literárias voltados para a vivência dos alunos é capaz de instigar a leitura nos diferentes contextos culturais, sociais e históricos; e conseqüentemente na produção textual enquanto sujeito escritor de sua própria história, pois ele está inserido no mesmo contexto familiar e social.

É perceptível que as memórias literárias além de permitirem o conhecimento da história, fatos reais das famílias proporcionou ao aluno um conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos seus familiares e, à vista disso, o orgulho de conhecer e valorizar as histórias recontadas por meio das entrevistas.

Tal prática exercida durante o ensino híbrido propiciou a reunião de vinte três histórias recontadas pelos alunos, além de uma pequena biografia dos autores. Pontuamos como produto dessa prática, a reunião das memórias para produção de um livro de memórias literárias da turma

---

4 Filha de Luíza Gonçalves de Souza e Manoel Moreira de Souza Júnior, Emanuely Gonçalves Moreira, estudante do 7º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, nasceu em 03/05/2008, mora em São Mateus-Es, gosta muito de desenhos e andar a cavalo, seu maior sonho é ter um cavalo. Texto autorizado pela mãe para compor o artigo.

que já está sendo confeccionado.

## Referências

ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. O gênero memórias heterâneas. Escrevendo o futuro <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em 31 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Acesso em: 10 jun. de 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DELMANTO. Dileta; CARVALHO. Laiz B. de. *Português: conexão e uso*. 7º ano; ensino fundamental, anos final. 1ed. São Paulo: Saraiva 2018.p.56-58.

FARIAS, Carlos Aldemir. *Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade*. In: PRIETO, Benita (org.). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro: Inst. Pietro Ubalde, 2011. p. 19-22.

MARCUSCHI, Beth. *A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades*. Cadernos Cenpec Novo, v.2, p.47-73, São Paulo, 2012.

MOREIRA, Emanuely Gonçalves. *Minha Infância feliz*.

OLIVEIRA, Maria Othilia de Oliveira de. *Histórias da minha infância*.

PARREIRA, Ninfa. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

# EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPO DE PANDEMIA: O CASO DE UMA PROFESSORA DA REDE PARTICULAR EM BELÉM-PA

Mário Allan da Silva Lopes<sup>1</sup>

Thayanne Cristinne Costa de Menezes<sup>2</sup>

## Introdução

É incontestável que a vida de professores em todo o Brasil e por toda a história sempre se demonstrou bastante dificultosa, tanto na rede pública quanto na rede particular. Enfrentar várias horas de aula, com vários tipos de sujeitos, recebendo inúmeras cobranças da escola, dos pais, das secretarias e governos, sempre se demonstraram como desafios a mais para os docentes, além do seu próprio ofício de ministrar aulas para crianças.

E em 2020 um novo desafio foi colocado à frente destes profissionais: a pandemia da covid-19, doença altamente infecciosa ocasionada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Esta doença causou o fechamento temporário das escolas brasileiras afim de se evitar a grande circulação desse vírus entre as crianças e conseqüentemente disseminando entre seus familiares e assim por diante. As escolas fecharam suas portas, no entanto muitas dessas continuaram a funcionar a partir principalmente das funções dos docentes, lecionando de forma remota, em casa, no chamado *home office*.

As professoras(es) se viram obrigadas(os) a organizar uma nova

---

1 Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Pesquisador do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia. E-mail: m.allanlopes@gmail.com.

2 Especialista em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade do Estado do Pará. Professora de Inglês do ensino infantil e fundamental. E-mail: thayannemenezes2012@gmail.com.

metodologia, novas maneiras de atender à demanda educacional de suas crianças e para além disso, atender também as cobranças de seus superiores e de toda a expectativa dos pais nesse momento de crise. É importante mencionar que isso não ficou restrito somente a escolas da rede particular. Em Belém-PA por exemplo, muitas professoras de escolas públicas também continuaram a exercer suas funções remotamente.

Neste momento tão desafiador, esses profissionais encontraram nas tecnologias uma aliada, ainda mais importante do que havia sido anteriormente. É através das redes sociais, dos programas de computador (como editores de vídeo, de textos e imagens), do celular para gravar vídeos e da internet para estar em constante contato com o mundo lá fora, que os docentes tem conseguido exercer seu trabalho durante o período pandêmico. E aliado a isso, muita criatividade para preparar uma aula atrativa e que agrade as crianças e também aqueles que estão de fora avaliando essas atividades.

Diante disso, nos propomos neste trabalho a apresentar o caso da professora da rede particular de Belém-PA e o seu trabalho com o uso de tecnologias para ministrar suas aulas *home office* durante a pandemia da covid-19. Para isso traremos para debate autores como Fontana (2009), Libâneo (2013), Murray (2005) e Pérez Gómez (2015), além de exemplos dos trabalhos realizados pela professora antes e durante suas aulas, lembrando que as atividades de um professor (a) nunca se resume tão somente àquelas realizadas no horário de aula.

O texto ficou estruturado em introdução, onde apresentamos brevemente-período histórico atual, no qual foi declarado a pandemia de covid-19 e suas implicações na educação brasileira. Discorreremos sobre a metodologia, demonstrando como se deu o contato com a professora. Em seguida, iniciamos um breve debate sobre as tecnologias da educação no Brasil, apresentamos o caso da professora da rede particular em Belém-PA, relatando um pouco de sua atuação. Por fim trazemos as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

## **Metodologia deste estudo**

Procuramos descrever aqui de que maneira se deu o trabalho com a professora. Ela foi selecionada devido trabalhar em uma instituição que

basicamente não parou durante o período pandêmico. Suas atividades escolares, como as aulas e reuniões, fizeram parte do período de isolamento social. Os temas apresentados para a professora nos permitiram ter um diálogo descontraído e sincero, acerca do tema educação e pandemia, além de compreender todo o esforço que a professora desempenhou e tem desempenhado neste momento tão diferenciado.

Utilizamos como metodologia científica, de acordo com Severino (2007), o estudo de caso, com a intenção de demonstrar como o dia a dia da professora durante o período pandêmico, tem sido também o dia a dia da maioria dos professores e professoras do Brasil: sem descansos, sem aumentos de salários, sem suporte da escola e com o trabalho triplicado, ou até mais.

O conhecimento do uso das tecnologias foi decisivo para a educação brasileira, no entanto, também evidenciou que muitos docentes ainda carecem de conhecimento tecnológico e também de conhecimento do uso dessa tecnologia no âmbito escolar, foi possível perceber isso durante as conversas com a professora.

Para esse diálogo utilizamos a técnica da entrevista não-diretiva apontada por Severino (2007), que consiste em diálogos livres entre os pesquisadores e a professora pesquisada. Nesse diálogo foi colocado alguns temas chaves para que pudéssemos extrair uma quantidade suficiente de informações, como o cronograma das atividades, a preparação da aula, o momento de gravação do vídeo, a atenção com alunos com necessidades especiais, entre outros. A partir dessa conversa conseguimos fazer o levantamento de dados que são essenciais para quem trabalha com educação e tecnologia e, ainda mais, a utilização importantíssima desse uso em tempos de isolamento social.

## **A Tecnologia Da Educação No Brasil**

A tecnologia pode ser uma excelente ferramenta para auxiliar a aquisição e apreensão de conhecimentos e conteúdos no contexto escolar. Saber como utilizá-la em sala de aula representa um avanço no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno (e do próprio professor). Atualmente os dispositivos tecnológicos têm se tornados essenciais no processo de ensino aprendizagem e se configuram como peças

fundamentais na educação, pois é bem observado que com a evolução tecnológica, as crianças estão evoluindo junto com ela, logo, a escola precisa se adequar à metodologia educacional que a tecnologia pode trazer. Para essa discussão, trazemos uma fala bastante interessante:

As tecnologias como a internet e o computador são meios de comunicação, informação e expressão, e os educadores devem considerá-los como mecanismos para esses três meios, inclusive como uma forma de expressão entre eles e os alunos. O uso das tecnologias é iminente, e estão transformando as relações humanas em todas as suas dimensões: econômicas, sociais e no âmbito educacional não têm sido diferentes. A apropriação desses meios de comunicação para a construção do conhecimento vem mobilizando os educadores no sentido da seleção e utilização mais adequada dessas novas tecnologias (ANDRADE, 2011, p. 06).

Para que essa tecnologia educacional se efetive nas escolas do Brasil, muitas mudanças precisaram (e ainda precisam) ocorrer. Sabe-se que a tecnologia ainda não é uma realidade de muitas crianças brasileiras e muitas das vezes é na escola que essa criança vai ter contato com essas tecnologias, principalmente o computador com internet. É papel do governo repassar os investimentos para a escola se adequar neste processo, adquirindo uma estrutura favorável à educação. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

O Ministério da Educação, segundo informações contidas no site da UNESCO, tem a meta de universalizar os laboratórios de informática em todas as escolas públicas até 2010, incluindo as rurais. A UNESCO coopera com o programa TV Escola, para explorar a convergência das mídias digitais na ampliação da interatividade dos conteúdos televisivos utilizados no ensino presencial e a distância.

Em 1982 o MEC também traçou medidas, para estabelecer a política da informática no setor de educação, cultura e desporto, a quarta diretriz estipula: “Desenvolvimento e utilização da tecnologia da Informática na Educação, respeitando os valores culturais e sócio-políticos sobre os quais se assentam os objetivos do sistema educacional”. Em janeiro de 1983, o secretário de informática baixou a portaria número 1/83, criando a Comissão Especial nº 11/83 – Informática da Educação (ANDRADE, 2011, p. 08).

Percebemos o quanto a educação tradicional tem sido cada vez menos interessante ao aluno. O que temos é uma educação que só pretende permitir que o aluno desempenhe determinadas funções para o mercado de trabalho, esquecendo que ele é um ser social e cultural. A citação a seguir, nos transmite esta mensagem:

É evidente a insatisfação dos alunos em relação a aulas ditas «tradicionalistas», ou seja, aulas expositivas nas quais são utilizados apenas o quadro-negro e o giz. O aprender por aprender já não existe: hoje, os alunos precisam saber para que e por que precisam saber determinado assunto. Essa é a típica aprendizagem utilitária, isto é, só aprendo se for útil, necessário para entrar no mercado de trabalho, visando ao retorno financeiro (SOUZA, s/d).

Portanto, cabe à escola, conseqüentemente ao professor, de proporcionar ao aluno uma educação significativa ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Entender a tecnologia como uma aliada ao processo de ensino aprendizagem e a partir dela, permitir que o aluno conheça novos horizontes, que ele viaje e conheça o mundo, simplesmente pela tela de um computador.

A internet invade nossos lares com todas as suas cores, seus movimentos e sua velocidade, fazendo o impossível tornar-se palpável, como navegar pelo corpo humano e visualizar a Terra do espaço sem sair do lugar. [...] A aula pode entusiasmar os alunos de maneira ao menos parecida com que são excitados pelos jogos e filmes de alta qualidade em efeitos especiais. A escola precisa modernizar-se a fim de acompanhar o ritmo da sociedade e não se tornar uma instituição fora de moda, ultrapassada e desinteressante (SOUZA, s/d).

Sendo assim, a educação através da tecnologia, se constitui como uma ferramenta de extrema importância e o professor que a utiliza como ferramenta educacional terá um papel fundamental na vida daquele aluno, sendo um dos autores essenciais ao desenvolvimento do aluno (profissional e pessoal) e o aluno sendo protagonista desse desenvolvimento.

No Brasil, especificamente no meio educacional, ainda estamos nos acostumando a pensar na palavra de ordem que impera no mercado de trabalho: adquirir conhecimento e informação. Porém não basta somente adquiri-los, é necessário que

sejamos capazes de construí-los de modo que nos ajudem a crescer profissional e pessoalmente (ALTOÉ; SILVA, 2005).

## **O CASO DA PROFESSORA DA REDE PARTICULAR DE BELÉM-PA: A DIDÁTICA E O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

O trabalho de muitos professores e professoras durante a pandemia de covid-19 passou por uma revolução no que diz respeito às metodologias utilizadas para exercerem suas atividades. O trabalho com as tecnologias que eram um apoio ao trabalho educacional, passou a ser muito mais importante neste período, tornando-se o meio essencial para a realização e transmissão das aulas.

Ainda em meio a pandemia, o mundo do capital ainda ditou as regras da escola. A escola e seus profissionais não puderam se dar “ao luxo” de parar suas atividades e assim dedicar-se a cuidar melhor da sua vida e da vida de seus familiares. Segundo Libâneo (2013), a escola é um meio de reprodução, no qual os objetivos da educação atenderão aos ideais e valores dominantes da sociedade. Nesse contexto de pandemia a evolução tecnológica se fez presente dentro das atividades escolares, verificando-se assim que a escola faz parte do processo e o que acontece no mundo exterior a afeta diretamente.

O avanço tecnológico criou um novo cenário sociocultural, pois apresenta grandes desafios para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, é claro, para os professores, como defende Pérez Gómez (2015). Em suma, é possível afirmar que a tecnologia criou uma nova postura tanto do aluno quanto do professor. Segundo Murray (2015), a nova geração de estudantes quando utilizam as tecnologias criam um contexto natural para a autonomia da aprendizagem, um contexto para a identidade e a motivação da aprendizagem, criando assim novas oportunidades de colaboração e interação entre alunos e professores.

É neste momento de pandemia, que esse contexto tecnológico-educacional alcançou um nível de interação entre professor, alunos e tecnologias muito maiores do que em qualquer outra situação. É o caso da professora de línguas estrangeiras da rede particular em Belém-PA que

leciona para crianças com idade por volta dos 6 anos.

A professora tem utilizado de muitas fermentas educacionais-tecnológicas para dar conta de suas atividades. O computador com acesso à internet tornou-se um meio primordial para desenvolver o seu trabalho de ensino, sendo utilizado em todas as etapas do processo educacional. É através dele que ela organiza seus pensamentos transformando-os no plano de aula que contém variados processos, nos quais descrevemos:

**Cronograma:** organização do conteúdo de acordo com o calendário escolar, que tem sofrido variações durante este período de pandemia.

**Plano de aula (roteiro de videoaula):** o plano de aula tornou-se o roteiro de vídeo. Todas as aulas antes pensadas para serem realizadas presencialmente, agora organizam-se para acontecerem através de vídeos gravados ou, ainda, em aulas ao vivo. Este roteiro precisa ser avaliado e aprovado pela coordenação da escola.

**Organização e preparação dos materiais:** para o vídeo tornar-se dinâmico e interessante para as crianças, a professora também se empenha em preparar materiais próprios que lhe sirvam de apoio para o andar da aula. Ela prepara cenários diversificados com objetos construídos por ela mesma. Na imagem a seguir podemos verificar um exemplo:

**Figura 1:** Caixinha do humor, 2020.



**Fonte:** Acervo da professora, 2020.

**Gravação da aula:** Após o roteiro aprovado, é hora de materializá-lo em vídeo. A gravação necessita da utilização de outras tecnologias disponibilizadas pela própria professora, como o uso da câmera do celular e de um kit de iluminação, contendo um tripé para o celular.

**O processo da gravação:** O ato de gravar um vídeo de si próprio para outros assistirem é bem difícil, e quando se trata de educar crianças, torna-se mais complicado. O vídeo é produzido tentando-se adequar a todas as especificidades das crianças, imaginando o que ou como elas entenderão o assunto tratado, principalmente quando você não pode estar acompanhando de perto.

**O processo da edição do vídeo:** esse novo patamar de ensino obrigou os professores e professoras a tornarem-se verdadeiros youtubers, tendo que aprender a trabalhar com aplicativos e programas de edição de vídeo, que pode ser bastante difícil para quem não tem o domínio deste conhecimento. O trabalho com edição envolve o uso de vídeos, imagens, músicas, textos e todos os efeitos especiais que tornam o vídeo final atrativo.

**A postagem do vídeo:** postar um vídeo parece ser o mais fácil do processo, no entanto não foi que a professora afirmou. Ela encontrou dificuldades no que concerne os direitos autorais de algumas músicas e vídeos que fizeram parte de algumas de suas produções. A plataforma de vídeos Youtube solicitou os direitos autorais de mídias que foram utilizadas pela professora. Ela diz que isso a pegou de surpresa, pois ela não fazia ideia dessas dificuldades e até processos que podem ocorrer e que causarão o impedimento da visualização dos seus vídeos. Após a postagem no Youtube, o vídeo ainda precisa ser postado na plataforma própria da escola, onde todos os alunos terão acesso.

**O acompanhamento das atividades realizadas com as crianças:** Após a aula postada e assistida pelos alunos, a professora ainda precisa fazer um acompanhamento online das atividades realizadas pelos alunos.

**Alunos com necessidades especiais:** para esses alunos, a professora precisa gravar um vídeo único e adaptado, uma exigência da própria escola. Além do vídeo, ela precisa também realizar uma aula ao vivo com essas crianças. O professor precisa estar atento ao cultivar das diferenças, que oportunizem formas de expandir conhecimentos, buscando

desenvolver a sensibilidade e a criticidade, durante a formação do aluno de modo que o sensível e o inteligível se complementem.

É interessante observar que, como nos alerta Fontana (2009), a importância de propiciar aos alunos a construção de sua própria autonomia. Com a professora distante fisicamente, as crianças acabam por tornarem-se, quase que na totalidade, executoras de suas próprias atividades. Ora, isto nada mais é que pôr em prática o que Paulo Freire nos deixou como legado, uma educação libertadora, que nos construa seres pensantes e críticos de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

Além das dificuldades em trabalhar com tantas tecnologias, alguns problemas também fazem parte da vida da professora neste período. Só no mês de abril de 2020 ela teve problema com a rede de internet de sua casa, o que lhe obrigou a chamar um técnico e também foi prejudicada com o defeito do seu computador, que pela urgência acabou precisando comprar outro, necessitando utilizar seu próprio dinheiro.

Como podemos observar o trabalho desenvolvido pela professora é bastante dedicado, mesmo em meio a tantas dificuldades e cobranças ela manteve a assiduidade, postando aulas gravadas diariamente, nenhum dos vídeos deixaram de ser gravados. Acreditamos que esse momento histórico tem muito a nos fazer refletir enquanto estudantes e profissionais da educação.

## **Considerações finais**

Com a globalização, a tecnologia começou a evoluir de forma significativa, pois passou a ser considerada ferramenta essencial no dia-a-dia. Celulares, televisores, desktops, internet, são ferramentas que fazem parte do cotidiano da maioria dos brasileiros e eles receberam “atualizações” gigantescas e esqueceram de que o sujeito precisa também evoluir com ela. Ainda na atualidade, a defasagem de conhecimento de grande parte da população é grande, principalmente dos mais velhos e ainda mais daqueles que não tem condições de ter acesso a esses meios.

A escola como instituição formadora tem um papel fundamental neste contexto. É de extrema relevância salientar que ela precisa se aperfeiçoar para oferecer um serviço de qualidade à comunidade que atende, otimizando tempo, qualificando seus profissionais e intervindo na

realidade em que está inserida. Por possuir meios adequados à educação e receber investimentos governamentais (na maioria das vezes), ela se torna capaz através de atividades como minicursos, abrir portas para as tecnologias para a comunidade escolar em torno dela. Assim, permitindo que muitos daqueles que não tem acesso, passem a ter e assim permitir evoluir profissional e tecnologicamente.

Sabe-se que a dificuldade de utilização dos meios tecnológicos ainda é muito grande no meio acadêmico, tanto para professores e alunos universitários quanto para técnicos, professores e alunos da educação básica. A pesquisa realizada visava dar um pouco mais de notoriedade ao computador e seus programas que é de inenarrável importância para o sistema educacional, partindo do ponto de vista que a Educação precisa estar sempre acompanhando a evolução tecnológica. Como acadêmicos, pretendíamos torná-la cada vez mais útil ao trabalho docente, pois ainda é considerada por muitos, algo malévolo e de difícil acesso.

A busca da construção de novas metodologias e novos conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento humano é sempre uma tarefa muito difícil. A professora relatada neste trabalho está enfrentando um novo e grande desafio neste momento de pandemia mundial. Onde todos estão em suas casas preocupados com sua saúde, a professora precisa preocupar-se com o processo educativo de 83 crianças de 6 anos.

É interessante verificar que com tantas metodologias e conhecimentos que aprendemos nos tempos de faculdade, quando nos deparamos com algo totalmente novo, nem sempre o aprendizado da faculdade é o suficiente. É aí que entra toda a didática própria, criatividade e disposição de fazer o novo frente as dificuldades que o mundo educacional, do ensino e aprendizagem, podem trazer.

O desenvolvimento da autonomia, ainda que pareça mais importante para a construção do conhecimento do aluno, também é tão importante para o professor. Tentar afastar-se das raízes teóricas e práticas que nos prendem e que limitam nosso campo de atuação e de saber é uma questão ética de valorização do nosso ser e do outro. Enrique Dussel (OLIVEIRA; DIAS, 2012) já dizia que a ética (da libertação) consistia no reconhecimento do outro enquanto sujeito social e a partir disso nós enquanto sujeitos, temos o dever de propiciar condições para que o outro

também possa ter oportunidades de se desenvolver intelectualmente, socialmente e culturalmente. E isso é ser professor, é ser educador.

## Referências

ALTOÉ, A.; SILVA, H. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

ANDRADE, A. P. R. **O uso das tecnologias na educação**: computador e internet. Brasília: Consórcio Setentrional de Educação a Distância. 2011.

FONTANA, N. M. Construção da autonomia na formação do professor de língua estrangeira. In: SILVA, Carmem Luci da Costa... [et al.] (Orgs.). **Teorias do discurso e ensino** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 175 - 210.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Murray, D. Technologies for second language literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, 25, 2005, 188-201.

OLIVEIRA, I. A.; DIAS, A. S. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

PÉREZ GÓMES, A. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOUZA, R. B. **O uso das tecnologias na educação**. s/d. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologias-na-educacao.aspx>. Acesso em: 30 nov. 2014.

# O ENSINO DE CIÊNCIAS E A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS

*André Cristovão Sousa<sup>1</sup>*

*Ana Paula Sousa<sup>2</sup>*

*Deborah Miranda Alvares<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a possibilidade do uso de ferramentas digitais sendo estas: softwares de jogos para o ensino de conteúdos de ciências aos alunos do sexto ano do ensino fundamental.

Vivemos atualmente, imersos em um contexto pandêmico que alterou drasticamente o cenário educacional, principalmente o que tange a escola pública marcada pela desigualdade fruto das determinações de classe.

Sendo assim, o atual cenário foi agravado pelo modo de vida do sistema capitalista.

Professoras e Professores tiveram que pensar como ensinar via novas ferramentas digitais, o sentido de novas aqui: refere-se ao

- 
- 1 Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais; Metodologias Ativas e Prática Docente pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB) e em Biologia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, Professor de Educação Básica II na rede pública estadual do estado de São Paulo. E-mail: andrecristovao.academico@gmail.com.
  - 2 Licencianda em Ciências Naturais com habilitação em Química pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) e graduanda em Química bacharel pela Universidade de Fraca (UNIFRAN). E-mail: ana.sousa@aluno.ifsp.edu.br.
  - 3 Professora de Educação Infantil da Cidade de Bauru-SP.

desconhecido, ao desconhecimento ou pouco conhecimento.

Portanto, tal período está marcado pela grande apropriação pelos educadores, das ferramentas e softwares para utilizar como instrumento na organização do ensino.

Tiveram que rapidamente adaptar suas práticas a essa nova realidade imposta, pois o ensino seria agora ministrado remotamente.

Devido a isso, justificamos a importância de expormos uma dessas práticas tão logo, percebemos que os processos de ensino aprendizagens ficaram mais difíceis, e na tentativa de amenizar de apresentar uma possibilidade apresentaremos na sequência uma proposta desenvolvida por um professor em sala de aula.

Dessa maneira, o que trazemos de experiência prática como atividade intelectual docente, traduzida nas aulas de ciências do sexto ano do ensino fundamental de uma escola estadual do interior paulista.

A esse respeito, os jogos digitais foram utilizados como instrumento docente em tempos de ensino remoto.

Vale salientar que esta prática foi bastante exitosa na unidade escolar sendo reconhecida e nomeada como *boas práticas* no Boletim Semanal do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da região.

Dividimos as seções do presente capítulo e as apresentamos na seguinte sequência: o referencial teórico, a metodologia, os resultados e as discussões, e as considerações finais, descrevendo as reflexões que obtivemos com o desenvolvimento deste trabalho.

## **O ensino de ciências e os jogos digitais**

A apropriação dos conteúdos de Ciência enquanto área de conhecimento sistematizada e organizada no currículo escolar permite ao aluno apreender e compreender o mundo à sua volta. A esse respeito, resgatamos o movimento da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), defendido por Auler (1998) quando apresenta que:

Os estudos do movimento CTS e a Educação CTS têm como objetivos despertar o interesse dos estudantes quanto às questões científico-tecnológicas, relacionando os fatos da vida cotidiana entre a ciência e a tecnologia, além de problematizar as questões sociais e éticas relacionadas ao uso da tecnologia,

promover a compreensão da natureza da ciência (NdC), colaborar para a formação cidadã, na tomada consciente de decisões responsáveis.

Com os elementos desenvolvidos anteriormente, a respeito dos estudos do movimento CTS e a Educação CTS defendidos por Auler (1998), sendo assim apresentamos os jogos como uma possibilidade instrumental do docente para o ensino dos conteúdos de Ciência.

Significa dizer que, a utilização dos jogos, pode se transformar em uma aprendizagem significativa.

Assim, podemos atingir nossos objetivos enquanto professores ao organizar o ensino intencionalmente e utilizando ferramentas que permitam o aluno aplicar na prática e no mundo à sua volta o que aprendeu na teoria, tornando-o protagonista de sua aprendizagem.

Até aqui apresentamos uma breve seção de introdução teórica, para seguirmos com a tarefa de apresentar o relato de experiência docente na próxima seção a qual nomearemos *O contexto do relato* uma vez que já apresentamos que se trata de um contexto atípico como a pandemia ocasionada pelo COVID-19<sup>4</sup>.

## **O contexto do relato**

Apresentaremos a seguir o contexto deste relato o qual se baseia em uma experiência de ensino de Ciências para alunos e alunas do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior paulista no início do ano letivo de 2021 e marcado pelo retorno presencial interrompido pelo risco de contaminação pelo COVID-19.

Antes disso, porém, esclarecemos que as aulas se deram remotamente até o final do ano de 2020.

Assim, no início do ano de 2021, retornamos as aulas presenciais seguindo os protocolos de segurança estabelecidos pelos órgãos responsáveis contra o Covid-19, salientamos que o estávamos na fase vermelha, sendo que se tratava do alerta máximo de emergência dividido em cores.

---

4 Doença respiratória causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) que trouxe uma pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

Quanto as cores, branca nível 1 e indica situação de atenção moderada, verde nível 2 e indica situação de atenção máxima, amarela nível 3 situação de alerta máximo, laranja fase de lockdown parcial e cor vermelha nível 5 fase de lockdown total.

No entanto, voltamos com as aulas presenciais, mas, os casos de contaminação neste município aumentaram, assim como no estado inteiro.

Diante desta realidade catastrófica, os professores foram orientados a realizarem suas atividades remotamente.

Atentos às orientações da gestão escolar, os professores começaram a ministrar suas aulas pelo Google Meet diariamente.

O que verificamos, foi que ao ensinar Ciências para os alunos e alunas do sexto ano o professor utilizou instrumentos e ferramentas, sendo um deles os jogos para tornar suas aulas dinâmicas, atrativas e motivadoras.

Buscou fundamentar-se em estudos sobre metodologias ativas, e dentre as diversas formas de aprendizagem significativa, o professor escolheu trabalhar com jogos digitais que fossem de fácil acesso, e que por sua vez, garantisse uma aprendizagem significativa para os alunos e alunas no ensino remoto.

A metodologia a qual nos pautamos até agora e continuaremos a nos pautar é a qualitativa, com pesquisa bibliográfica e apresentação de relato de experiência. A seguir apresentaremos a metodologia utilizada pelo docente.

## **Metodologia**

Com a intenção de propor uma nova experiência para os seus alunos tendo como objetivo desenvolver as competências e habilidades essenciais para da disciplina de Ciências no sexto ano do ensino fundamental do estado de São Paulo o professor procurou ensinar o conteúdo “Misturas homogêneas e heterogêneas” por meio de jogos digitais.

## **WordWall**

O Wordwall é um site composto por diversas ferramentas

educacionais, de acesso público e gratuito, nele encontram-se vários modelos de jogos digitais. Com o afincio educacional, esta plataforma, permite a criação de atividades educacionais em jogos. A plataforma é de fácil acesso e manuseio, é repleta de recursos que podem tornar as atividades mais atrativas em todas as áreas do conhecimento, no nosso caso, o ensino de Ciências.

O Wordwall possui um rol bastante diversificado de jogos digitais que podem ser utilizados como ferramentas educacionais, as quais auxiliam o trabalho do professor na introdução, fixação e contextualização de conceitos, na revisão de conteúdos, entre várias finalidades. Entretanto, o Wordwall pode ser utilizado para a realização de atividades digitais, bem como atividades impressas.

**Figura 1** – Print da tela inicial do site Wordwall



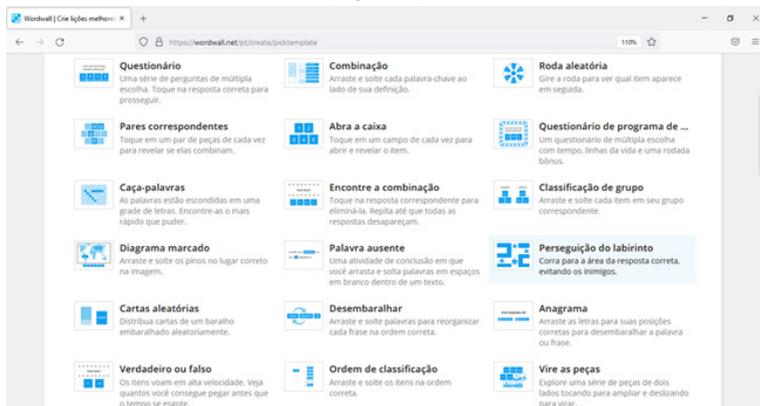
Fonte: <https://wordwall.net/pt>

## Criação de jogos no Wordwall

Inicialmente, para criar jogos e atividades na plataforma, o usuário deve fazer o seu cadastro, seguido do login e senha de uma conta de e-mail. Entretanto, sem fazer login, qualquer um pode ter o acesso à plataforma, mas não é possível fazer criações e edições, é permitido jogar, somente.

Assim para a criação de jogos, o usuário da plataforma deve clicar no botão “Criar atividade”. O diferencial desta plataforma é a praticidade e facilidade de seu manuseio, onde não é preciso saber códigos de programação e design, pois a plataforma possui vários modelos disponíveis, conforme vemos na figura 2.

Figura 2 – Rol de jogos disponíveis no Wordwall



Fonte: <https://wordwall.net/pt/create/picktemplate>

Após a escolha do modelo a ser criado, torna-se necessário inserir o que o professor julgar necessário para a atividade por meio de textos, imagens, entre outros. Vale ressaltar que é necessário deixar uma chave de respostas para que ao findar dos jogos o aluno receba a sua pontuação. Ao findar a realização do jogo, o professor copia o link gerado e envia para os seus alunos para que eles possam realizar as atividades.

### Atividade desenvolvida

Com o intuito de trazer para a prática o que fora visto em teoria durante as aulas anteriores, o professor elaborou a seguinte atividade, conforme o quadro 1 e a aplicou com os alunos.

Quadro 1 – Proposta de atividade com o Wordwall



**Wordwall**  
**6º ano A e B**  
**Misturas homogêneas e heterogêneas**

**Ano escolar:** 6º ANO  
**Unidade Temática:** Matéria e energia  
**Objeto De Conhecimento:** Misturas homogêneas e heterogêneas  
 Separação de materiais Transformações químicas Materiais sintéticos

### Habilidades:

- (EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais, a partir da observação e da comparação das características e propriedades de diferentes materiais, por meio da execução de experimentos simples como mistura de água e sal, água e areia, dentre outros.
- (EF06CI02) Observar, identificar e registrar evidências de transformações químicas decorrentes da mistura de diversos materiais, ocorridas tanto na realização de experimentos quanto em situações do cotidiano, como a mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio, como também pelo conhecimento, por meio de publicação eletrônica ou impressa, de situações relacionadas ao sistema de produção.

**NOME DO JOGO:** Misturas homogêneas e heterogêneas

**TIPO DE JOGO:** Estoura balões

### OBJETIVOS:

- Fixação de conteúdo;
- Explorar situações cotidianas que envolvam a contextualização de misturas;
- Promover situação de aprendizagem significativa.

Fonte: o autor.

### Resultados

Após a aplicação da atividade, os resultados foram promissores, conforme mostramos nas imagens a seguir, onde os alunos enviaram a sistematização dos conteúdos por meio dos jogos.



Fonte: o autor.

## Considerações finais

Com os elementos desenvolvidos até agora, pudemos refletir o papel do professor como organizador do ensino e dos jogos como mediador no processo de ensino e aprendizagens dos conteúdos de Ciência.

Destacamos a busca do docente primeiro por embasamento teórico no estudo das metodologias e depois pela organização de suas aulas que resultou em alcançar os objetivos do ensino dos conteúdos.

Propondo atividades que oportunizaram aos alunos e alunos atuarem como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Entendemos que atividades como essas promovem o protagonismo do aluno fazendo com que o mesmo torne consciente de seu papel na sociedade, e se posicione de maneira crítica na sociedade ao qual está inserido.

## Referências

AULER, D. **Interações entre CiênciaTecnologiaSociedade no contexto da formação de professores de ciências** Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências) Universidade Federal de Santa Catarina.

FONSECA MIRANDA, Janete. Jogos digitais educacionais: uma possibilidade para ensinar e aprender probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Habilidades essenciais de Ciências: anos finais**, 2020. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/habilidades-essenciais-anos-finais/Habilidades%20essenciais%20\\_%20Anos%20Finais\\_Cie%CC%82ncias\\_1%C2%BA%-2C2%C2%BA%2C3%C2%BAi..pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/habilidades-essenciais-anos-finais/Habilidades%20essenciais%20_%20Anos%20Finais_Cie%CC%82ncias_1%C2%BA%-2C2%C2%BA%2C3%C2%BAi..pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

# EJA: TENSIONAMENTOS EM FORMAÇÃO

Catia Regina Züge Lamb<sup>1</sup>

Claudio Jose de Oliveira<sup>2</sup>

Felipe Gustsack<sup>3</sup>

Mozart Linhares da Silva<sup>4</sup>

## 1 Iniciando o Caminho

Este texto apresenta uma experiência de formação pedagógica com professores, numa parceria entre o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), através da disciplina de “Pesquisa na Educação Básica” e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus de Santa Cruz do Sul/ RS. A proposta foi desenvolvida a partir de três percursos formativos, sendo eles: *Artes Integradas; In/exclusão na Educação Básica e Gestão Democrática e Currículo*. Cada percurso contou com trilhas que foram traçadas e trabalhadas pelos doutorandos da disciplina acima descrita, totalizando 15 trilhas. Além de serem propostas criadas a partir do interesse dos professores da escola, cada doutorando tentou uma aproximação com o tema de pesquisa que está trabalhando no doutoramento. Essa formação pedagógica, mesmo acontecendo de forma remota, através de plataformas digitais, em meio a uma pandemia que perdura a mais de um ano, e que tem acometido

- 
- 1 Doutoranda pela Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação do Programa de pós graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campi Santa Rosa/ RS (catilamb@mx2.unisc.br).
  - 2 Doutor em Educação e Professor Adjunto do Programa de pós graduação em Educação – UNISC (coliveir@unisc.br).
  - 3 Doutor em Educação e Professor Adjunto do Programa de pós graduação em Educação – UNISC (fegus@unisc.br).
  - 4 Doutor em História e Professor Adjunto III do Programa de pós graduação em Educação – UNISC (mozartls@unisc.br).

não só as instâncias econômicas, mas também sociais e educacionais, permitiu pensar a escola como espaço de enfrentamento ao racismo, de in/exclusão e experiências com turmas da Educação de Jovens e adultos (EJA), reforçando a necessidade de um olhar diferenciado para esse público.

Dessa forma, a minha proposta, em conjunto com alguns colegas do Grupo de Pesquisa: Identidade e Diferença na Educação, foi trabalhar três trilhas, que são: “*Constituição de subjetividades no ambiente escolar*” que buscou considerar a escola como micro lugares e espaços de enfrentamento ao racismo, tensionando o medo na prática docente, justamente pelo fato de que para enfrentar o racismo é preciso falar sobre; “*In/exclusão: interlocuções com a educação*” com a proposta de olhar para a escola a partir da lógica da in/exclusão, a produção de narrativas in/exclusivas pela diferença em que a inclusão e exclusão operam juntas no espaço escolar; “*Projetos integradores uma proposta no EJA*” trilha que procurou trazer algumas experiências com turmas da Educação de Jovens e Adultos através de Projetos Integradores, reforçando a necessidade de um olhar diferenciado para esse público, procurando superar o questionamento “o que esse aluno sabe por ter vivido?” em substituição a pergunta “o que ele não sabe por não ter estudado?”.

Partindo dessa contextualização, procuro nesse texto problematizar a EJA, tensionando saberes e fazeres na escola quando trabalhamos com essa realidade, justamente pela minha aproximação com o objeto de pesquisa que estou desenvolvendo que é o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), ou seja, a Educação Profissional ofertada a modalidade da EJA. Afinal, “Como falar em Educação e não citar a EJA onde se trabalha com dedicação” (Professor A)<sup>5</sup>.

Percorrer trilhas, percorrer caminhos quando se faz em grupos pode tornar o percurso mais agradável, mais prazeroso, há trocas,

---

5 Ao final da formação pedagógica, os professores que participaram das trilhas escreveram uma “Carta Pedagógica” que foi compartilhada, carta essa que serviu em grande parte para reflexões que deram origem a essa escrita. Denominei de Professor A, para manter o anonimato dos/as professores/as que fizeram as reflexões.

experiencias a serem compartilhadas, há caminhos a serem desbravados e, assim, essa proposta que busco aqui compartilhar se fez inspirada nas palavras de Saraiva (2009, p. 14) que diz:

[...] resolvi encarar o desafio e narrar um pouco desta experiência de caminhar sem mapa e sem bússola: dos sobressaltos e delícias que tenho passado nesta viagem em que nunca tenho muita certeza sobre onde exatamente irei chegar. Somente sei que para chegar tenho que caminhar bastante....

Assim, nas páginas que seguem busco pensar a EJA e os sujeitos que a compõem a luz de alguns conceitos desenvolvidos por Michael Foucault (1979) e tensionados pelos seus comentadores, a partir do que foi produzido nas trilhas, nas falas dos professores, e em especial daqueles que atuam nessa modalidade.

## **2 Percorrendo a EJA: Especificidades a se considerar**

Trabalhar com a EJA, com a educação a partir de uma perspectiva pós estruturalista na qual trabalho, permite ao pesquisador construir o percurso da pesquisa no decorrer do processo, num afastamento da modernidade que aposta num unitarismo, numa heterogeneidade, singularidade, uma universalização. Abandona-se certezas, num entendimento que há algo que nos subjetiva enquanto sujeito aluno, sujeito professor. É necessário partir daqui para compreender e fazer as amarras com a EJA.

Compreender e articular saberes para atuar nessa modalidade de ensino, é possível a partir da compreensão do momento histórico que se apresenta e o público a que destina. Uma vez que o espaço escolar é reflexo de políticas públicas inseridas num espaço tempo mediadas por relações de poder a qual não escapamos, pois, conforme Foucault (1979) nada escapa ao poder, ele está em toda a parte, é uma prática social constituída historicamente. As contribuições de Foucault (1979) permitem traçar alguns atravessamentos com a EJA, principalmente na contemporaneidade em que o neoliberalismo se institui numa relação cada vez mais individualizante, produzindo e consumindo liberdades dentro do que Veiga-Neto (2013) chama de éthos neoliberal, assim

ao invés de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo

como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo e pertinente compreendê-los como formas de vidas, como étnos, como maneiras de ser e de estar no mundo (VEIGA-NETO, 2013, p.24).

Governamos e somos governados. No âmbito de uma governamentalidade democrática que opera pelo governo dos cidadãos, todos devem estar incluídos nesta categoria e ter acesso à escola, sem distinções de sexo, etnia, pessoas com dificuldades motoras, com dificuldades de aprendizagem, idade e assim por diante (CARVALHO; GALLO, 2020). É a racionalidade neoliberal que nos coloca em jogo, para que possamos ser governados, subjetivados. Nesse sentido, é que se apresenta a EJA, já que tem como público alvo alunos maiores de 18 anos, ou seja, aqueles que de certa forma foram excluídos por não concluírem seus estudos em idade regular. Com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para a grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente

É desse público que estou falando quando apresento a EJA. Indivíduos que por diversos motivos tiveram que em algum momento deixar a escola, numa composição heterogênea de idades, retornam à escola, e em muitos casos pelos mesmos motivos que os fizeram desistir como o trabalho e a família. Então, além da experiência de vida, algo que se destaca nesses alunos é o fato de que não estão ali por obrigação, mas por uma liberdade de escolha e até mesmo de oportunidades antes a eles negadas. Porém, essa liberdade, consumida e produzida nesse *ethos* neoliberal, cria ao mesmo tempo sujeitos empreendedores de si, que precisam recorrer à escola para uma formação, desenvolvendo habilidades, para ter melhores chances de competir no mercado de trabalho.

Nesse sentido Costa (2009) aponta que uma nova discursividade nas searas educativas vem sendo introduzida, buscando fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores, caracterizados como:

proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade e com notável capacidade de provocar mudanças. Não se subjetivar a essas inovações, não se tornar empreendedor de si, para competir com habilidades e destrezas é estar fora do jogo. E a educação se insere justamente como um dispositivo que opera colocando todos nesse jogo, e que fracassos e falhas são lançados ao indivíduo que se culpabiliza por não o acompanhar. Ou seja, os trabalhadores e trabalhadoras, que também são alunos da modalidade EJA, passam a internalizar a responsabilização sobre sua empregabilidade, introjetando a ideia e a responsabilidade de tornarem-se empreendedores de si, com as necessárias consequências que uma perspectiva como essa comporta.

Assim, essa perspectiva pode conduzir a um egoísmo social, uma negação da solidariedade (LEITE, 2019). Isso fortalece cada vez mais as relações individualizantes que operam nessa racionalidade neoliberal, que não nega o papel que muitos atribuíram e continuam atribuindo à escola, o de ensinar “conteúdos” e ideologias; mas desloca a ênfase desse papel no sentido da subjetivação, “aquí entendida como uma ação de subjetivar, de transformar os indivíduos em sujeitos. No que mais nos interessa aqui: no sentido de instituir, fabricar, subjetividades afinadas com — e, por isso, a serviço das — racionalidades liberais e neoliberais” (VEIGA-NETO, 2013, p.25).

A condução de um egoísmo social, individualismo, uma negação da solidariedade: Leite (2019) põe em evidência um importante conceito que está ligado a isso, a questão da vulnerabilidade e precariedade. Conforme Butler (2019) a vulnerabilidade é indissociável à condição humana e a razão pela qual somos permanentemente dependentes do outro, não temos todas as ferramentas para que estejamos seguros, saudáveis. Assim necessitamos de uma rede de relações que nos garantam o cuidado, o carinho, o alimento, a saúde, a educação e que precisam ser garantidas por outros, seja pela família, pelo Estado.

A precariedade como uma racionalidade econômica contemporânea vem degradar essas redes de solidariedade e aparatos públicos de seguridades e bem estar, e nesse contexto está também a educação. O que se vê é que essa vulnerabilidade tem uma distribuição injusta e desigual, alguns grupos são mais vulneráveis, como mulheres, negros, idosos,

gays, desempregados e tantos outros. Sendo mais suscetíveis a violência e exploração, suas vidas tornam-se mais precárias, ou seja, nem todas as pessoas são expostas ao fenômeno da precariedade que nos é comum da mesma maneira (BUTLER, 2019). Entra aí, a vulnerabilidade e a precariedade dos alunos que na grande maioria frequentam as turmas da EJA, em que as políticas públicas e a atenção inclusive dos professores que atuam com essas turmas necessitam olhar. É ali que essa rede de relações de solidariedade e seguridade precisam estar operando com mais intensidade para que a precariedade não acabe jogando mais uma vez esses sujeitos para fora do jogo neoliberal, tornando-se vidas indignas de serem vividas (BUTLER, 2019).

Diante dessas colocações é importante pensar também na EJA enquanto espaço onde a in/exclusão opera, e com muita intensidade. Como já exposto anteriormente, vivemos num *ethos* neoliberal, que nos governa, conduz condutas, em que

garantir o direito à inclusão de todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho, no mundo do esporte, da moda e do consumo, é garantir a possibilidade de que todos se tornem alvo do governo. A constituição do sujeito de direito é justamente o que permite ao Estado torná-lo governável. (LOCKMANN, 2020, p. 70)

Logo, Lockmann (2020) complementa que essa análise sempre foi desenvolvida considerando uma postura analítica e não valorativa, ou seja, não no sentido de avaliar se tais práticas inclusivas são positivas ou negativas, melhores ou piores.

O que se compreende é que há produtividade nessas ações de inclusão, mas também há perversidades. Se por um lado partia-se do pressuposto de que todos deveriam estar incluídos, por outro lado, nunca, dentro de uma racionalidade neoliberal, a igualdade foi uma meta. Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades. Assim, nesse processo inclusivo, que não tem como meta acabar com as desigualdades, propondo uma equidade o que se produz é uma in/exclusão, nas

palavras e Lockmann (2020, p.71)

não dissociamos esses dois termos — inclusão e exclusão —, pois compreendemos que vivemos num tempo onde a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável e que, por isso, é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos.

Na contemporaneidade, no contexto brasileiro, a inclusão pode ser pensada como um imperativo, quando num neoliberalismo democrático (CARVALHO; GALLO, 2020), mas que atualmente, temos operando o neoliberalismo conservador, em que coloca em xeque este imperativo inclusivo, sendo que mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos. Ficando grupos e pessoas, que vivem em condições de vulnerabilidade cada vez mais precárias e desamparadas pelas políticas públicas, pois excluir toma a conotação que

expõe, constantemente, determinadas parcelas da população à morte: retira direitos, minimiza benefícios, corta investimentos educacionais e sociais, não garante condições mínimas de participação, deixa o sujeito a sua própria sorte, dependendo exclusivamente do seu auto empresariamento e vivendo as mazelas da precarização, cada vez mais acentuada, da sua própria existência. Assim, a exclusão volta a se apresentar como estratégia de governo diante de alguns grupos que devem desaparecer socialmente, ou pelo menos, terem suas participações limitadas e ajustadas ao modelo instituído de vida e de ordem. (LOCKMANN, 2020, p.71)

Inserido nesse contexto, precário, vulnerável, governado, subjetivado e in/exclusivo é que temos a EJA. Não há como escapar dessa realidade, porém é necessário que a prática docente instigue a escola contra ela mesma, que possamos resistir a essas políticas que veem na educação apenas uma pedagogia mercadológica que ofereça sujeitos adaptados, empreendedores, criativos. Mas que a escola conforme Silva (2020) produza corpos “produtivos e desassossegados” que resistam contra as formas de governo da nossa vida.

### 3 As Pegadas

Ao final do percurso, das trilhas percorridas alguns rastros ficaram

pelo caminho. Ao procurar pensar a EJA e os sujeitos que a compõem através das lentes Foucaultianas, pelo conceito da governamentalidade, e também pelos conceitos de precariedade e vulnerabilidade trazidos pela filósofa Judit Butler, o que se pode apreender, mediante os compartilhamentos das práticas e saberes desenvolvidos pelos professores participantes da formação pedagógica, é o quanto os alunos que compõem o público da EJA fazem parte de um grupo precarizado e vulnerável.

Alunos que precisam de uma rede de relações e políticas públicas capazes de dar um suporte e nesse sentido, cabe destacar a educação, buscam, através da inserção nos estudos, novas habilidades para poder entrar e competir no mercado de trabalho e ter a possibilidade de ascensão profissional, sem se dar conta que estão sendo subjetivados pela racionalidade neoliberal, que quer todos do jogo. Governados pelo *ethos* neoliberal, em que produzimos liberdades e consumimos liberdade, então a partir de escolhas feitas levam a ser merecedor de seu sucesso ou seu fracasso.

Estar atento a essa lógica, compreender que o aluno da EJA precisa ser valorizado pela experiência de vida, partir do questionamento: “o que esse aluno sabe por ter vivido?” é o que reverberou no conjunto que compõe a escola. Ponto esse trazido e enfatizado na formação pedagógica mediante as falas do grupo de professores que atua na EJA. Pensar o aluno, não colocando ele como aquele que não teve oportunidades de estudo em idade regular, como merecedor de pena e compaixão, mas como aquele que precisa de um suporte, onde adaptações curriculares se fazem necessárias, pois são trabalhadores que em sua maioria dedicam parte do tempo ao trabalho e a família.

E é nessa direção que as “trilhas” nos apontaram, deixando pelo caminho “pegadas/rastros” de resistência. A escola em seu todo precisa “inspirar novas criações, para suscitar inquietações, para afastar cada um de si mesmo e destruir com marteladas as certezas reconfortantes” (SARAIVA, 2009, p.21). Não é necessário grandes revoluções, afinal, sendo a escola micro lugares, é também micro espaços de resistência, em que as transformações se dão em escala micro, mas que se somam e que jamais voltará a ser a mesma. Deste modo

Exaspero-me por saber que em nada que produzo posso colocar ponto final, que nunca uma tarefa estará concluída, que

não existe um ponto de chegada. Exaspero-me porque preciso continuamente criar novas ferramentas, novas trilhas, deslocar-me atrás de outros pontos de vista. Exaspero-me pois na perspectiva pós-estruturalista em que me situo não existe sossego, apenas estranhamentos. Mas também me alegro por saber da provisoriidade das posições e das idéias e pela possibilidade de jamais colocar ponto final e de nunca acreditar estar no ponto de chegada. Alegro-me saber que sempre será possível voltar atrás, refazer, criar outros sentidos para aquilo que chamamos realidade. (SARAIVA, 2009, p. 31)

Sigamos...

## Referências

BUTLER, Judith. **Vida Precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine: UERJ** v. 16, n. 1 (2020). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688>> Acesso em: 08 jun. 2021.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**. v. 34, n. 2 (2009). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/8299>> Acesso em: 07 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LEITE, Kelen Christina. Trabalho Precário: precariado, vidas precárias e processos de resistências. **Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho**, n 51, Jul./Dez. de 2019, p. 108-125. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/50733>> Acesso em: 07 jun. 2021.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, n. 52, p. 67–75, 2020.

SARAIVA, Karla. Diário de uma pesquisa *off-road*: análise de textos com problematização de regime de verdade. In.: FERREIRA, Tais; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini (Orgs.). **Escritos metodológicos**:

possibilidades na pesquisa contemporânea em Educação I. Maceió: EDUFAL, 2009.

SILVA, Robson Guedes da. Biopolítica, precariedade e educação: um ensaio de pensamento com Butler e Foucault. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1–17, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/.../linhascr.../article/view/32333>> Acesso em: 12 maio 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 37–52.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, 2013, (65), p. 19-41. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634077002>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

# E AGORA? O QUE ENSINAR EM DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA?

*Christiane Menezes Rodrigues<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A Didática, inserida no conjunto dos conhecimentos pedagógicos, vem se constituindo historicamente como um campo epistemológico marcado por tensionamentos, reflexões e controvérsias no que se refere às suas finalidades e contribuições no âmbito da formação e profissão docentes.

Há tempos, questiona-se: o que a Didática ensina? De que maneira ela contribui para a formação e a atuação do futuro professor? Que conteúdos devem ser ensinados no campo do conhecimento da Didática nos cursos de formação de professores? Muitas questões a responder! Os caminhos e as possibilidades trilhadas rumo ao enfrentamento desses tensionamentos encontram-se em processo de construção e aprimoramento.

Na contemporaneidade, os desafios inerentes à contribuição da Didática para a formação de professores têm-se agravado ainda mais, dada a realidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em função da pandemia ocasionada pela COVID-19. Nesse sentido, este texto pretende apresentar uma breve retrospectiva histórica do campo do conhecimento da Didática e seus debates contemporâneos.

Tenciono, igualmente, refletir sobre a sua contribuição na formação inicial de professores e relatar experiências desenvolvidas por mim, enquanto professora junto a meus alunos na disciplina de Didática nos

---

<sup>1</sup> Mestra em Políticas Sociais (UENF/RJ), professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense, cmrodrigues@iff.edu.br.

cursos de licenciatura em Teatro, Matemática e Ciências da Natureza no contexto do ERE no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) *campus* Campos Centro, situado no interior do estado do Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, pautada nas produções vivenciadas e construídas com os licenciandos em sala de aula no contexto do ERE. As atividades produzidas são de cunho investigativo, de pequenas construções autobiográficas por parte destes sujeitos, a fim de contribuir para a constituição de suas identidades docentes como futuros professores.

Acredita-se que esse processo reflexivo, a partir de análises de situações concretas do cotidiano dos licenciandos e de professores, pode culminar na tão desejada relação entre teoria e prática no campo do conhecimento da Didática e, ainda, favorecer a ressignificação de “novos” saberes didáticos comprometidos com uma prática docente e uma escola emancipadoras.

## **Didática: uma breve retrospectiva histórica e debates contemporâneos**

Desde Comênio (1631), com sua *Didática Magna*, o campo do conhecimento da Didática é alvo de investigações acerca dos processos de ensinar (CANDAU, 2020, 2013; VEIGA, 2012; OLIVEIRA, ANDRÉ, 2013). Candau (2020) afirma que o campo do conhecimento da Didática é dinâmico, está em constante movimento e sempre esteve “contextualizado em diferentes momentos históricos, interagindo com a problemática social e educativa que os caracterizava” (p. 22).

Veiga (2012), ao traçar um retrospecto histórico da Didática, organiza-o em dois grandes momentos. O primeiro se refere ao que a autora denomina os “primórdios da Didática”, que compreende o período de 1549 a 1930, em que a Didática ainda não estava inserida nos cursos de formação de professores. Já o segundo momento, iniciado na década de 1930 e mantido até os dias atuais, pretende reconstruir a trajetória da Didática, já a incluindo na formação de professores.

No primeiro momento, a Didática era concebida como um campo de normatizações e regras que visavam à orientação do ensino e do

estudo, em que o professor se destacava como sujeito central do processo de ensino-aprendizagem, numa relação pedagógica pautada na hierarquia e na verticalização. O aluno, então, era o agente que deveria seguir atentamente a exposição do professor e assimilar os conteúdos estabelecidos (VEIGA, 2012, p.34-35).

O segundo período definido por Veiga (2012) destaca movimentos, ora de renovação, ora de retrocessos, em torno de uma Didática que se constituía como tradicional ou renovadora, esta última marcada pela ênfase metodológica que culminou em um conjunto de reformas promovidas no sistema educacional brasileiro no período de 1968 a 1971 (VEIGA, 2012, p. 39).

A partir dessas reformas, a disciplina de Didática assume um caráter estritamente técnico e metodológico, cujo objetivo central era fornecer subsídios para que o futuro professor pudesse “ensinar bem”. O professor eficiente, com uma boa didática, teria que produzir objetivos precisos e técnicas eficazes de ensino para dar uma aula expositiva e conduzir sua ação pedagógica (VEIGA, 2012; OLIVEIRA, ANDRÉ, 2013).

Os anos 1980 inauguram um período de intensa crítica a esse modo de conceber a Didática, despertando, dentre outros, o seguinte questionamento: “ensinar bem” a serviço de quem?

Sobre isso, Oliveira e André (2013, p.12) ressaltam que

Em síntese, o período é marcado, de um lado, pela negação do saber didático existente e, de outro lado, pela construção de um novo saber didático que descreve e explica o processo pedagógico na sala de aula, enfatizando-se ora o seu entendimento à luz de estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar (André, 1985, 1994), ora sua contextualização no seio das teorias ou tendências pedagógicas (Libâneo, 1985).

Libâneo (2013) afirma que a Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia, devendo ela investigar “os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (p.25), em consonância com os demais campos do conhecimento pedagógico, como a sociologia, a filosofia e a história da educação. Para o autor, essa articulação entre as diversas áreas do conhecimento pedagógico contribui para a reflexão em torno dos fundamentos da prática educativa escolar.

A década de 1990 traz um novo cenário sociopolítico e cultural por

meio da “intensificação dos processos de globalização, hegemonia neoliberal, ideologia do pensamento único” (CANDAU, 2020), que trazem uma concepção de didática modernizadora, ligada aos fundamentos da pedagogia por competências<sup>2</sup>, relacionada outra vez à ideia do alcance de objetivos e de resultados precisos, de uma maneira ainda mais eficiente e mensurável a partir de avaliações de larga escala<sup>3</sup> (VEIGA, 2013). Para a autora,

Nessa concepção, a didática é desvinculada do contexto social mais amplo, possibilitando a formação do professor técnico, mero executor de atividades rotineiras, acríicas e burocráticas. Deixa de compreender o ensino, seu objeto de estudo, como prática social concreta para vinculá-lo à capacidade de resolver problemas em uma dada situação, o que implica ação mensurável por meio da aferição de seus resultados imediatos. O processo de ensino é concebido numa perspectiva dicotômica; é ordenado, disciplinador e neotecnicista. A didática modernizadora se orienta pelo viés da unidimensionalidade e da conformidade (p.47).

Na contemporaneidade, percebe-se um campo de disputas em torno das concepções e dos fundamentos da Didática. O neotecnicismo ganha força com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Base Nacional Comum – BNC Formação), por meio da Resolução 02/2019, que alinham, ideologicamente, a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, Pimenta e Severo (2020) afirmam que a BNC Formação concebe a Didática a partir de uma visão pragmatista, que privilegia o praticismo em detrimento de uma concepção crítico-reflexiva na formação docente. Assim “o didático” é um atributo que qualifica metodologias e recursos” (p.114) o qual se refere a uma dimensão instrumental e técnica do saber didático.

Todavia percebem-se, claramente, movimentos de resistência em torno dessa concepção praticista, ao se reafirmar a Didática Crítica que defende a proposição de abordagens plurais na ação educativa do professor (p.24). Candau (2020) aponta ainda a emergência da perspectiva

2 Acerca da concepção da Pedagogia das Competências, ver Ramos (2001).

3 Acerca das avaliações de larga escala no sistema educacional brasileiro, ver Bonamino (2001, 2016).

intercultural, que incorpora novas temáticas ao campo da Didática, com “enfoques teórico-metodológicos, como professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente, manifestações de discriminação, preconceito e violência no cotidiano escolar” (p.27).

Essa breve retomada histórica que envolve o campo do conhecimento da Didática evidencia que os conteúdos e as concepções do que se deve ensinar em Didática nos cursos de formação de professores ainda estão na pauta das discussões educacionais. Defendemos, portanto, uma perspectiva de Didática crítica e intercultural, que privilegia a ação investigativa como possibilidade de se refletir a profissão docente ainda no processo de formação inicial de professores.

O trabalho que ora apresentamos fundamenta-se nesta perspectiva, e nasce fruto da experiência, a partir de vivências realizadas em sala de aula que buscaram compreender as concepções de Didática por parte dos licenciandos e o papel didático da pesquisa na formação docente a fim de propiciar a reflexão acerca da identidade profissional do professor.

## **Pressupostos metodológicos que fundamentam o estudo**

O presente estudo surge a partir da experiência como professora de Didática no IFFluminense, no processo de acompanhar, investigar as discussões e transformações que envolvem a Didática, na tentativa de ressignificar os pressupostos teórico-metodológicos na área da Didática na formação inicial de professores.

A área da Didática nos cursos de licenciatura do IFFluminense está organizada em dois momentos, Didática I e Didática II<sup>4</sup>. A disciplina de Didática I, que é a que lecionamos, tem como objetivo discutir uma visão crítica de Currículo em suas relações intrínsecas com a formação docente e a construção do conhecimento.

As principais temáticas abordadas neste componente curricular são: os saberes do trabalho docente e suas relações com o currículo; a identidade profissional e os saberes docentes e formação profissional; o pensamento curricular no Brasil; os debates curriculares contemporâneos

---

4 Os programas das disciplinas de Didática podem ser encontrados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, na página institucional da Diretoria dos cursos de licenciatura do IFFluminense: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura>.

e suas relações intrínsecas com a ação educativa do professor.

Já a disciplina Didática II pretende discutir o processo de ensino e seus componentes; a relação objetivos-conteúdos-métodos; a classificação, a seleção e a organização dos conteúdos do ensino; os métodos e técnicas de ensino: critérios de seleção e execução prática; o planejamento didático; e, por fim, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Apresentada a organização da área de conhecimento da Didática em nossa instituição de ensino, abordaremos as experiências vivenciadas no componente curricular Didática I. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2012). Dentre as tipologias da abordagem qualitativa, elegemos a do tipo pesquisa-ação, uma vez que esta pretende estabelecer uma relação entre uma resolução de problemas com os sujeitos envolvidos no processo de uma determinada ação (THIOLLENT, 2011).

Para André (2012), uma pesquisa-ação, no contexto da profissão docente, refere-se à ação investigativa do professor, que decide mudar sua prática docente, a partir de um processo de pesquisa, “com planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato de resultados” (p.31).

Baseamo-nos, também, em Freire (2020), que registra saberes necessários à prática educativa do educador crítico-progressista, dentre os quais destacamos a exigência da pesquisa e da reflexão crítica sobre a prática nos processos de ensinar que permeiam a atividade fim do professor. Pesquisa, porque, para Freire (2020), esta precede o ensino, uma vez que é preciso conhecer o desconhecido para anunciá-lo aos educandos.

E reflexão crítica sobre a prática, porque o fazer docente existe fundamentado num “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer, e o pensar sobre o fazer” (p.39). Freire (2020) defende a necessidade de se pensar criticamente sobre a prática para aperfeiçoá-la e, assim, possibilitar uma formação mais consistente e sólida aos educandos.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para o desenvolvimento da abordagem foram: questionários individuais respondidos por meus alunos<sup>5</sup> em dois momentos, quando iniciaram e quando concluíram a

---

<sup>5</sup> No contexto do ERE, lecionamos o componente de Didática I, de março de 2020 até o presente momento, para aproximadamente 120 estudantes. Todavia,

disciplina; produções coletivas de reflexão e debates em torno dos conteúdos previstos no programa da disciplina; e a construção de memoriais autobiográficos, que objetivaram discutir a trajetória acadêmica dos licenciandos, bem como suas impressões e concepções do processo de formação inicial, incluindo a Didática.

Acreditamos que a investigação da própria ação educativa, pausada na reflexão acerca dos saberes-fazer pedagógicos do professor de Didática, constitui-se como possibilidade profícua de transformações em torno da Didática e de um processo de ressignificação deste campo do conhecimento na formação inicial de professores.

Ser professora de Didática: desafios, problematizações e (re) construções de sentidos de ensinar e aprender Didática na formação de professores

Iniciamos a discussão do componente curricular Didática I, apresentando um breve panorama dos conceitos, fundamentos e objeto da Didática numa linha temporal e histórica. É interessante perceber que os alunos começam o curso da disciplina, imaginando que aprenderão a ser professores, por meio da aquisição de metodologias e técnicas de ensino. Algumas falas dos licenciandos apresentam essas compreensões:

Eu pretendo aprender instruções e modos da realização da estrutura do ensino da pedagogia como: métodos e técnicas e de como serão aplicadas (Aluna, Licenciatura em Teatro).

Técnicas, e aprendizados para uma boa ministração de aula, além de base e fundamentação. Espero aprender estratégias didáticas que serão essenciais na minha futura profissão (Aluno, Licenciatura em Ciências da Natureza).

Espero aprender um pouco de práticas em sala de aula, a função do professor, literalmente abordagens sobre formas didáticas de trabalhar em sala de aula. Quero aprender metodologias de como passar o conhecimento adquirido durante o curso para meus futuros alunos da melhor maneira possível (Aluna, Licenciatura em Matemática).

Pimenta (2012), fundamentada em suas experiências enquanto professora de Didática, afirma que seus alunos também apresentam essa

---

por conta do nosso espaço-tempo para esta produção científica, selecionamos algumas falas desses licenciandos, que, ao nosso ver, melhor ilustraram o debate que optamos por fazer.

visão estritamente instrumental acerca da Didática, apontando relatos de que, para eles, “ter didática é saber ensinar” (p.26). Baseamo-nos nos trabalhos produzidos pela autora, a qual defende a necessidade de construção de novos caminhos para a formação docente, pautados, sobretudo, na atitude investigativa da formação e profissão docente.

Desenvolvemos, junto aos alunos, uma discussão pautada em Pimenta (2012), Tardif (2002), Nóvoa (1992, 2017) e Sacristán (2012), os quais defendem que o professor mobiliza múltiplos e complexos saberes no exercício de sua ação docente, saberes estes muito mais amplos do que a utilização de técnicas isoladas de ensino. Apontamos que tais conhecimentos advêm de inúmeras fontes, para além da formação inicial, que se relacionam ao conhecimento, à formação e à experiência profissional do professor, sendo, portanto, saberes em construção e inacabados.

Assim tratamos, com os licenciandos, da pluralidade e da complexa teia que permeia a construção dos saberes necessários à docência, levando-os a compreenderem, conforme defende Tardif (2002), que

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ações que se tornam parte integrante de sua “consciência prática (p. 14).

Acreditamos, como Pimenta (2012) e Serrão (2012), que a formação inicial pode colaborar para que o aluno licenciando se “veja” como professor, contribuindo-se, assim, para a construção de uma formação que rompa com o paradigma da racionalidade técnica e burocrática que ainda orienta as instituições formadoras de professores.

A partir do entendimento de que a formação inicial é de extrema relevância para a atuação do futuro professor, todavia com a compreensão de que ela sozinha não tem o poder de construir a identidade profissional docente, e tampouco pode “ensinar” ao futuro professor como “dar aulas”, os estudantes responderam ao questionário no segundo momento, ao final da disciplina. Ressalta-se que essas respostas apresentaram mudanças substanciais em relação às primeiras.

Um primeiro entendimento transformado, foi o próprio conceito de que a disciplina de didática iria nos ensinar a “dar” aula, e logo no início isso foi desconstruindo em mim, além, das ideias dos autores trabalhados, como Freire com sua pedagogia crítica que nos faz questionar aquilo que tínhamos como pensamento dentro da caixinha, e outros autores também, nos trazendo um novo olhar (Aluno, Licenciatura em Teatro).

A didática não está relacionada com ensinar a dar aulas, mas é a forma com que se transmite conhecimento. Não é um caminho único e muitos menos simples. A “didática” de um professor vem de suas experiências, positivas e negativas, e além disso, também de uma estrutura muito maior (Aluna, Licenciatura em Ciências da Natureza).

Antes de cursar a disciplina meu pensamento era que pra ser professor, você obrigatoriamente tinha que ter uma vocação, mas hoje, após cursar essa disciplina meu pensamento mudou, é muito além de ter uma vocação. É algo que você vai construindo ao longo do tempo (Aluna, Licenciatura em Matemática).

As falas dos alunos apontam seus novos olhares que vão ao encontro da concepção da Didática Crítica. A abordagem trazida na disciplina acerca da construção histórica e permanente da identidade e dos saberes docentes levou-os à compreensão de que a Didática não se restringe ao ensino de técnicas e metodologias.

No que tange aos debates coletivos proporcionados pela disciplina, propusemos que os alunos se reunissem em grupos para discutirem temáticas relacionadas à influência das políticas de currículo na ação educativa do professor. A proposta era que os licenciandos estudassem os conteúdos a partir de produções científicas relativas ao cotidiano do trabalho do professor.

Essa atividade foi proposta como uma alternativa para propiciar aos futuros professores uma ação investigativa e reflexiva acerca dos desafios pertinentes ao trabalho docente. Uma vez dada a realidade do ERE, uma pesquisa com essa finalidade não poderia ser realizada *in loco*. Para Pimenta (2012), a formação inicial de professores deve propor pesquisas sobre a prática, estimulando nos licenciandos produções de pesquisa acerca da realidade da profissão. Nesse sentido, alguns relatos dos alunos abordam como foi a experiência para eles:

Os debates online foram bastante enriquecedores e, a partir

desse trabalho junto à professora, foi possível desenvolver uma mesa redonda muito interessante, em que pudemos pesquisar e discutir acerca de um tema que começamos juntos em aula, aprendendo um com o outro. Esses momentos em coletivo, para mim, foram prazerosos (Aluno, Licenciatura em Matemática). A mesa redonda com outros colegas foi a atividade mais interessante, porque pudemos colocar em prática as perspectivas vistas e encarar isso de duas formas: como o aluno que fomos no passado e como professores que pretendemos nos formar. Foi muito importante refletir a prática de um professor pra pensar como a gente pode ser um professor no futuro (Aluna, Licenciatura em Teatro).

Nóvoa (2017) também corrobora esse debate e sugere que a formação precisa estar mais próxima da realidade da profissão. Para o autor, a formação inicial deve valorizar a dimensão intelectual e investigativa, sem, contudo, perder de vista os desafios inerentes à profissão docente.

A última atividade proposta aos alunos foi a construção de um memorial autobiográfico e acadêmico em que os licenciandos construíram narrativas acerca de sua trajetória acadêmica, relacionando-a às discussões e aos referenciais teóricos discutidos na disciplina. A proposta, com este trabalho, foi contribuir com o aprofundamento teórico e prático em torno das temáticas formação do professor e currículo, a partir de narrativas orais e escritas dos participantes.

Nóvoa (1992) defende que as histórias de vida dos professores devem ser valorizadas, uma vez que a *ação* e o saber dos docentes advêm não apenas da dimensão profissional, mas também de suas histórias de vida, de suas personalidades.

Sobre esse assunto, Goodson (2020, 1992) afirma que a narrativa autobiográfica é uma possibilidade de que a voz do professor seja ouvida, com a intenção de investigar o currículo e para que, a partir de um processo de escuta e de investigação, a prática docente possa ser aperfeiçoada.

Traremos alguns relatos dos licenciandos<sup>6</sup> a partir de suas narrativas autobiográficas, a fim de ilustrar o caráter potencializador dessa atividade na intenção de compreender como os licenciandos vêm construindo

---

6 Queremos deixar registrado o nosso profundo agradecimento aos queridos alunos que nos autorizaram a trazer seus depoimentos que enriqueceram sobremaneira nosso relato.

## sua identidade docente

O magistério não era minha linha de horizonte. Ingressar no Instituto Federal Fluminense para cursar o ensino superior em Teatro nada teve haver (sic) com uma vontade de seguir a carreira docente. Percebo, atualmente, que esta decisão sempre esteve intimamente relacionada com meu coração de artista (Aluno, Licenciatura em Teatro)

Esta possibilidade de reanalisar minha trajetória sob o ângulo educacional foi uma experiência bem prazerosa. Terapêutica, eu diria. Se não fosse pelas atuais circunstâncias pandêmicas e concludentes de período. Apesar dos estorvos, concluo este componente curricular portando um conhecimento ampliado a respeito da didática docente, essencial para minha formação acadêmica (Aluno, Licenciatura em Teatro)

A Disciplina de Didática abriu meus olhos para questões que eu não havia me questionado ainda e com isso ela me fez crescer como futura professora. Como por exemplo, a desvalorização profissional que a profissão atualmente está sofrendo. Não dá para ser “professor por amor” porque amor não enche barriga e não paga contas, os professores devem sim lecionar com amor, porém apenas isso não basta para continuar na profissão. Enquanto o docente não começar a ser valorizado, a educação no Brasil continuará indo de mal a pior. Ser professor é uma profissão e ela precisa começar a ser vista como tal, e com isso ser reconhecida. Para poder exercê-la são necessários anos de estudo e que provavelmente continuarão para o resto da vida. Todo esforço e estudo que são indispensáveis, precisam ser reconhecidos e valorizados com um bom salário e com reconhecimento social (Aluna, Licenciatura em Matemática)

As falas dos alunos demonstram múltiplas possibilidades de reflexões e debates a partir da diversidade de experiências que os licenciandos socializam por meio de suas escritas. Certamente, essas vivências podem fundamentar a necessária articulação teoria-prática na formação de professores. O diálogo entre experiências e teorizações constitui-se como um caminho de se refletir sobre a prática e de se produzirem outras novas.

Os depoimentos dos estudantes demonstram também a importância que eles mesmos atribuem ao processo de construção do memorial autobiográfico. Destacamos algumas de suas falas: “o memorial acadêmico foi algo que me marcou bastante”; “foi importante passar por toda a minha vida escolar, entendendo a minha escolha pela profissão

docente, e o que eu planejo para o meu futuro”; “amei fazer o memorial, pois me lembrei de momentos importantes da minha vida escolar e coisas que me fizeram escolher a profissão”.

## **Considerações Finais**

O contexto do ERE tem sido desafiador para todos nós, docentes e estudantes. No âmbito da formação inicial de professores, com destaque ao componente curricular de Didática, essa realidade não tem sido diferente. As atividades pautadas na discussão coletiva, nas atitudes investigativas da realidade da profissão por parte dos licenciandos e a construção das narrativas autobiográficas já eram opções teórico-metodológicas que adotávamos no ensino presencial, todavia foi uma experiência inovadora, diferenciada, conflituosa e instigante no formato do ERE.

Embora possamos considerar como muito importantes os momentos de reflexão e de discussão com os licenciandos, muitos foram os depoimentos dos alunos, nas atividades de autoavaliação e de avaliação da disciplina, sobre a falta de tempo, a profundidade e a extensão das atividades desenvolvidas sobretudo neste modelo do ERE. Refletimos a partir dos relatos apresentados tendo como pauta os pressupostos freireanos de aprimorar nossos saberes-fazerem em diálogo com os licenciandos.

A partir do programa da disciplina, que pretende discutir Didática, Currículo, Formação e Profissão Docentes, fundamentamos nosso trabalho docente na Didática Crítica (Candau, 2020), que, dentre suas concepções múltiplas e plurais, defende a necessidade da formação de professores pesquisadores e reflexivos. Defendemos que não precisamos de professores técnicos, reprodutores de conteúdos, e sim de profissionais críticos que podem contribuir, por meio de sua ação educativa, para a superação do fracasso e das desigualdades escolares (PIMENTA, 2012).

A intenção deste texto foi trazer nossas experiências, mas, sem dúvidas, não pretendemos finalizar ou concluir qualquer debate em torno do papel da Didática na formação de professores. Acreditamos que esse processo de socialização e de partilha de nossos saberes-fazerem docentes pode fortalecer nossa luta por uma formação e uma profissão docentes valorizadas, transformadoras e emancipadoras para professores formadores e professores em formação.

## Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. 18ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. (2012) Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da / na escola. *Educação e Pesquisa*, 38, 2, 373-388. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> Acesso em: 25 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> - Acesso em 25/07/2021.
- CANDAU, V.M. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V..M; CRUZ, G, B; FERNANDES, C. (orgs.). *Didática e fazeres-saberes: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- \_\_\_\_\_. Da Didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D.A; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. 12ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GOODSON, I. ROSA, M.I.P. Oi Iv, Como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, LDA, 1992.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, M.R.N.S.O; ANDRÉ, M.E.D.A.A. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: *Alternativas no ensino de didática*. 12ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017.
- \_\_\_\_\_. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.).

Vidas de professores. Porto Editora, LDA, 1992.

PIMENTA, S.G.; SEVERO, J.L.R.L A didática na base nacional comum da formação docente no Brasil – guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, V.M; CRUZ, G, B; FERNANDES, C. (orgs.). Didática e fazeres-saberes: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I.P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I.P.A (org.). Repensando a Didática. 29ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

# NOVAS CONEXÕES NA PANDEMIA: O ENSINO REMOTO NA INTER- REGIONALIZAÇÃO E AS (RE)ADEQUAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

*Manuel Alves de Sousa Junior<sup>1</sup>*

*Catia Regina Züge Lamb<sup>2</sup>*

*Larissa Scotta<sup>3</sup>*

*Luiza Franco Dias<sup>4</sup>*

*Marcelo Eder Lamb<sup>5</sup>*

## 1 Introdução

A pandemia da COVID-19 trouxe vários impactos em diversas áreas em todo o mundo. No meio ambiente, devido à baixa atividade humana, foi notória a diminuição da poluição, beneficiando flora e fauna silvestres com a menor exposição aos humanos. Imagens de satélite reforçam essa melhoria em todo o planeta. Na Índia, por exemplo, apenas nos

- 
- 1 Doutorando em Educação (UNISC), Biólogo, Historiador, Bolsista PROSUC/CAPES modalidade 2. Docente do Instituto Federal da Bahia - IFBA. E-mail: manuejunior@ifba.edu.br.
  - 2 Doutoranda em Educação (UNISC), Bacharela em Letras/Libras, Geógrafa, Docente do Instituto Federal Farroupilha - IFFar. E-mail: catia.lamb@iffarroupilha.edu.br.
  - 3 Doutoranda em Educação (UNISC), Mestre em Letras - Estudos Linguísticos e Licenciada em Letras. Servidora do Instituto Federal Farroupilha - IFFar. E-mail: lscotta@mx2.unisc.br.
  - 4 Doutoranda em Educação (UNISC), Mestre em Educação, Psicóloga. Bolsista PROSUC/CAPES modalidade 1. E-mail: luizafranco@mx2.unisc.br.
  - 5 Doutorando em Educação (UNISC), Mestre em Educação, Educador Físico. Docente do Instituto Federal Farroupilha - IFFar. E-mail: marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br.

primeiros dias do isolamento, detectou-se uma diminuição da poluição em 33%. Na Itália, os canais de Veneza ficaram cristalinos, como não se via há 60 anos (UFJF, 2020).

Em outras áreas, como educação, saúde, trabalho e sociedade, por exemplo, seus reflexos podem ser analisados a partir de diferentes prismas. Santos (2020, p.7) afirma que “*Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática*”. Nesse ínterim, mulheres, idosos, indígenas, deficientes, refugiados, autônomos, pobres e pretos estiveram entre os grupos mais afetados pelos diversos efeitos da pandemia.

São inúmeros os impactos da pandemia no mercado de trabalho e na economia. O desemprego já era um problema antes do coronavírus e piorou ao longo dos meses pandêmicos. Queda do número de vagas formais, aumento da informalidade, milhares de empresas e microempresas fechando as portas, insegurança no trabalho presencial, aumento do trabalho em *home office* são alguns dos cenários vivenciados na atualidade (UNILEÃO, 2021).

Na educação os impactos também foram e são sentidos até hoje. Escolas fecharam as portas por quase um ano, e muitas instituições ainda permanecem apenas com ensino virtual. Para não suspender completamente os trabalhos escolares, incorporou-se o trabalho remoto através dos recursos tecnológicos disponíveis. Tal implementação se deu desde a educação infantil até a educação superior, inclusive nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Tomando como ponto de partida as implicações do contexto pandêmico para a educação, o presente artigo objetiva apresentar um relato da experiência e refletir sobre a reestruturação realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz (UNISC) a fim de se ajustar à virtualização decorrente da pandemia, bem como pontuar sobre a inter-regionalização, que aumentou no mesmo período. O trabalho possui duas seções: na 1ª serão discutidos aspectos relacionados com a educação no contexto pandêmico e, na 2ª, será realizada uma contextualização da UNISC e os aspectos específicos da experiência do PPGEdu/UNISC com o ensino remoto imposto pela pandemia e o aumento da inter-regionalização dos seus estudantes.

## 2 A educação no contexto pandêmico

A pandemia causou a maior interrupção educacional no mundo em todos os tempos. Em agosto de 2020, eram mais de um bilhão de estudantes em mais de 160 países sem aulas presenciais no planeta, de acordo com *tweet* postado por Antônio Gutierrez, secretário-geral Organização das Nações Unidas (ONU) (DW, 2020).

Pouco tempo depois de a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar o estado de pandemia da COVID-19, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343/2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19)” (p.1). Essa portaria autorizou em caráter excepcional, inicialmente por 30 dias, a substituição de aulas presenciais por aulas remotas no ensino superior em todo o país. A partir de então, outras portarias e legislações foram prorrogando a medida e, no momento de escrita desse artigo, encontra-se em vigor o Parecer nº 19/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que permite aulas remotas na educação básica e ensino superior até 31 de dezembro de 2021.

Governos, instituições, universidades, escolas, gestores, professores e alunos precisaram adaptar-se ao ensino remoto e a novos modos de pensar, de ensinar, de aprender e de mediar na nova forma de ensino que se tornava possível e viável. Mesmo com a possibilidade do ensino remoto, devido à diversidade e desigualdades socioeconômicas do país, milhões de estudantes ficaram sem qualquer tipo de ensino por muito tempo. O ensino remoto trouxe o escancaramento de diversos problemas na educação, bem como outras adversidades: a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e intensificação do trabalho de docentes e profissionais da educação, implicações pedagógicas no ensino remoto (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

A falta de internet em casa prejudicou a continuidade do ensino de, pelo menos, 6 milhões de estudantes desde a pré-escola até a pós-graduação. Os mais afetados foram estudantes do ensino fundamental, que somavam 4,35 milhões de alunos, sendo 4,23 milhões de escolas públicas (BIANCHI *et al.*, 2021).

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online' não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020, p.1).

Depois de mais de um ano da suspensão das aulas presenciais em todo o país, a pressão para o retorno ao presencial era grande em toda a sociedade e, curiosamente, bem no pior momento da pandemia no Brasil. Alguns locais, inclusive, já ensaiavam retornos híbridos. Nesse sentido, no final de abril desse ano, a Câmara dos Deputados decidiu, a partir da aprovação do PL 5595/20, após sete horas de discussão, tornar a educação básica e superior como serviços essenciais no Brasil, inclusive durante o enfrentamento de pandemia, de emergência e de calamidade pública. O projeto seguiu para o senado e, até o momento, não foi votado pela casa legislativa (SIQUEIRA; PIOVESAN, 2021; SENADO FEDERAL, 2021).

Em fevereiro de 2021, o estado de São Paulo ensaiou retornos à normalidade presencial das aulas, e ocorreram diversas situações decorrentes deste fato: três hospitais públicos registraram aumento significativo de internações de crianças logo após a volta às aulas na rede particular e em apenas uma escola de Campinas, houve um surto em que foram registrados pelo menos 42 casos entre funcionários, professores e estudantes (REDE BRASIL DE FATO, 2021). No Rio Grande do Sul, através do Decreto nº 55.882, em 15 de maio de 2021, que assim como São Paulo estabeleceu via decreto como essenciais as atividades desenvolvidas no âmbito da rede pública (municipal e estadual) e das instituições privadas de ensino, o retorno presencial iniciou a partir do final de abril de 2021, quando o número de internações nas UTIs do estado superava a capacidade de atendimento dos hospitais e o índice de óbitos era um dos maiores do Brasil.

Em um cenário de incertezas e de transformações delineado pela Covid-19, os reflexos da maior crise sanitária e hospitalar já vivenciada no país chegaram às escolas, às universidades, promovendo obrigatórias (re)adequações e potencializando a adesão a formas de virtualização da aprendizagem.

### 3 Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

O percurso histórico da UNISC expõe características delineadas pelos princípios orientadores de uma Universidade Comunitária, os quais a definem como uma Instituição de Ensino Superior (IES) de caráter público não estatal, o que implica relações diferenciadas com seu entorno no sentido comunitário da solidariedade e cooperação desde o compromisso com a ética e com o desenvolvimento sustentável da região.

A UNISC tem como mantenedora a Associação Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul (APESC), fundada em 1962. “*Em 1964, [...] foi criada a Faculdade de Ciências Contábeis. Em 1967 tiveram início os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1968, foi a vez da Faculdade de Direito e, dois anos depois, da Escola Superior de Educação Física*”. Em 1993, a instituição atingiu o caráter de Universidade. Com a parceria com alguns municípios gaúchos, foram estabelecidos *campi* em Sobradinho (1998), Capão da Canoa (2001), Venâncio Aires (2004) e Montenegro (2011). Além da UNISC, a APESC também é mantenedora da Escola de Ensino Básico Educar-se desde 1994, do Centro de Educação Profissional da UNISC (CEPRU) desde 1999, do Hospital Santa Cruz desde 2003, esse reconhecido como Hospital de Ensino pelos Ministérios da Saúde e da Educação em 2012, além de Hospital Veterinário em 2020 (UNISC, [2021a?]).

De 1964 até sua criação oficial como Universidade em 1993, foi um longo percurso que exigiu esforços da comunidade local, regional e de seus representantes. Ao longo dos anos, diversos cursos superiores de várias áreas do conhecimento foram iniciados, com destaque na área da saúde e engenharias (UNISC, [2021a?]). Atualmente, a instituição possui na sede 36 cursos de bacharelado, 5 graduações dinâmicas, 12 licenciaturas, 8 cursos superiores de tecnologia, 20 graduações EAD, dezenas de cursos de especialização *Lato Sensu*, além de cursos técnicos e idiomas. O *campus* Sobradinho possui 3 bacharelados. O *campus* Capão da Canoa possui 2 bacharelados e 1 curso técnico. O *campus* Venâncio Aires possui 3 bacharelados e 8 cursos técnicos. O *campus* Montenegro possui 4 bacharelados, 1 licenciatura, 2 cursos superiores de tecnologia, 1 curso técnico, 2 cursos *Lato Sensu* MBA. Todos possuem cursos de extensão (UNISC, [2021b?]).

Quanto aos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1994

implantou seu primeiro curso, o Mestrado em Desenvolvimento Regional que, desde 2005, também oferece Doutorado. Atualmente oferece Mestrado e Doutorado em Direito, Educação, em Letras, Tecnologia Ambiental e Promoção da Saúde, além de Mestrados em Sistemas e Processos Industriais, Psicologia e em Administração (UNISC, [2021a?]).

Em relação ao quantitativo de alunos, conforme Relatório de Responsabilidade Social e Balanço Social da APESC, no ano de 2020 haviam 6.719 alunos matriculados, e destes, 4.812 eram bolsistas ou recebiam algum financiamento/crédito estudantil, o que vem reiterar um de seus principais compromissos, o de viabilizar o ingresso ao ensino superior de qualidade ao maior número possível de pessoas, por meio de políticas de acessibilidade (UNISC, [2021c?]). Além do ensino, a universidade possui diversas atividades que dialogam com a comunidade local e regional, através de ações de extensão, pesquisa, inovação e gestão, como o Escritório de Projetos, Editora, Revistas Indexadas, ações sociais, convênios nacionais e internacionais, entre outras.

Devido ao impacto da pandemia, todas as atividades desenvolvidas pela instituição tiveram que ser adaptadas, visando à continuidade do atendimento a estudantes e comunidade. Na seção seguinte, serão abordadas especificamente as adaptações realizadas junto ao Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, objeto de análise deste trabalho.

### ***3.1 PPGEduc e o ensino na pandemia***

O curso de Mestrado teve sua proposta recomendada pela CAPES em julho/2007, conforme Ofício nº 167-03/2007, sendo reconhecido oficialmente através da Portaria nº 87, publicada no DOU em 18/01/2008. Em dezembro/2015, o curso de Doutorado foi recomendado pela CAPES, reconhecido pela Portaria nº 238 – DOU de 13/12/2016 e renovado pela Portaria nº 609 – DOU de 18/03/2019. Em 2018, foi elaborada a proposta do Curso de Mestrado Interinstitucional (MINTER), homologado pela CAPES junto à Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), sediada em Chapadinha/MA. Com início em janeiro/2019, em uma região distante dos centros consolidados de ensino e de pesquisa, permitiu tanto viabilizar a formação de mestres para atuação na docência e na pesquisa na região de Chapadinha (MA) quanto ampliar ações dos

grupos de pesquisa do PPGEdU da UNISC. A formação de docentes/mestrandos por linhas de pesquisa, articuladas pela proposta curricular do Programa, contribui para que distintas investigações sejam realizadas e dialoguem entre si, favorecendo a cooperação entre instituições acadêmicas de Ensino Superior e de Educação Básica (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2021).

Com relação ao corpo discente, conforme dados da Plataforma Sucupira (2021), nos primeiros cinco anos do Programa, 73 estudantes matricularam-se no curso de Mestrado. Destes, 55 defenderam suas dissertações, sendo 21 contemplados com bolsas. No quadriênio 2013-2016, ingressaram 81 mestrandos, dos quais 76 concluíram o curso, sendo 30 com alguma modalidade de bolsa. No quadriênio 2017-2020, o Programa contou com 138 acadêmicos matriculados e, destes, 59 defenderam suas dissertações/teses e 12 não as concluíram. Ao final de 2020, o PPGEdU contava com 31 alunos cursando o mestrado e 36 alunos cursando o doutorado. Se somadas as matrículas dos 10 mestrandos e 13 doutorandos que ingressaram nas turmas de 2021, o Programa iniciou o quadriênio 2021-2024 com 90 alunos e o registro de 184 defesas de dissertações de Mestrado e 06 defesas de tese no Doutorado em seus 12 anos de existência.

Neste percurso histórico de formação, a presença das agências externas de fomento – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa/RS (FAPERGS), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assim como apoio institucional da própria UNISC, além de algumas modalidades de crédito educativo e incentivos, permitiram o aporte de bolsas de pesquisa nas diversas modalidades e no financiamento de pesquisas e ações desenvolvidas no Programa, contribuindo com a história de seus resultados e densificação de movimentos na pesquisa em Educação (UNISC, [2021d?]).

De acordo com a homepage do PPGEdU/UNISC (UNISC, [2021e?]), o foco científico do programa se constitui em três temáticas distintas, as quais correspondem com as linhas de pesquisa instituídas no programa de Educação, sendo elas: Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação – ATLE; Educação, Trabalho e Emancipação

– ETE e Educação, Cultura e Produção de Sujeitos – ECPS. As três linhas de estudos e investigações são pautadas pela compreensão do universo científico e humano contemporâneos a partir da articulação dos vínculos possíveis entre distintas ações educadoras e a imprevisível potência humana de agir com outros no mundo, na perspectiva da autonomia de pensamento e da realização singular na coletividade (UNISC, [2021e?]). Cada linha de pesquisa conta com grupos de pesquisa que são coordenados pelos professores e acessados pelos discentes das respectivas linhas do programa e também pelos alunos de cursos distintos da graduação ofertados na universidade, através do vínculo da iniciação científica. O PPGEdu/UNISC conta atualmente com 7 grupos de pesquisa, além de mais um grupo em parceria com a UFRGS (UNISC, [2021f?]).

Quanto à operacionalização e funcionamento dos grupos de pesquisa, cabe ressaltar que este espaço é direcionado a estudos dirigidos que objetivam um aprofundamento teórico-conceitual, produção acadêmica e organização de eventos científicos, propiciando uma troca de experiências com escolas e comunidade, produzindo e compartilhando pesquisas, além da elaboração de projetos e intervenções com professores e estudantes das escolas da região. Assim como os grupos de pesquisa, os seminários que ocorrem internamente em cada linha de pesquisa se apresentam como um espaço de construção de conhecimento e apropriação dos métodos de pesquisa e dos autores, que são trabalhados em cada perspectiva teórica.

Atualmente o PPGEdu possui 11 professores titulares, sendo 3 professores colaboradores, além de quatro pós-doutorandos, que possuem formações em diferentes áreas, geografia, história, psicologia, pedagogia, direito, entre outros, contribuindo para o caráter multidisciplinar do programa. Fica evidente a expansão das atividades propostas pelo PPGEdu, assim como o alcance de alunos de outras regiões, principalmente no último ano.

Existem 191 trabalhos do PPGEdu no Repositório de Teses e Dissertações da UNISC, sendo 25 desses inseridos durante a pandemia, além de 15 defendidas, aprovadas e em ajustes para serem depositadas (UNISC, 2021g). A continuidade das pesquisas nos anos 2020 e 2021 reflete a organização do PPGEdu, professores e estudantes, que

tiveram de reestruturar o trabalho acadêmico de forma remota em razão da pandemia. Em alguns casos, houve a necessidade de mudanças nos aspectos metodológicos de dissertações e teses, a partir do incremento de recursos provenientes do espaço virtual e suas distintas ferramentas, o que viabilizou, por exemplo, a produção de dados para a pesquisa dos pós-graduandos.

### ***3.2 Inter-regionalização, mudanças e (re)adequações acadêmicas na pandemia***

A inter-regionalização do PPGEduc da UNISC sempre foi tímida, atendendo principalmente a cidade de Santa Cruz do Sul e entorno, além de outras regiões do estado. Entre os anos de 2008 e 2015 ocorreram 8 processos seletivos anuais para alunos do mestrado e apenas duas estudantes de fora do estado foram matriculadas, sendo uma residente no Rio de Janeiro e outra no Paraná. De 2016 a 2020, ocorreram 5 processos seletivos anuais para mestrado e doutorado, sendo 5 estudantes residentes fora do Rio Grande do Sul, oriundos de Tocantins, Maranhão e Rio Grande do Norte (3 estudantes), ou seja, uma média de 1 estudante por ano de outros estados. Apenas no processo seletivo de 2021 foram 3 estudantes residentes e provenientes de Santa Catarina, Bahia e Pará. Estima-se que a pandemia possa ter facilitado a vinda de discentes externos devido à virtualização temporária das aulas e atividades, intensificando a inter-regionalização.

Em fevereiro de 2020, no transcorrer das primeiras semanas do ano letivo, a Pós-Graduação, com as novas medidas sanitárias para conter a propagação do coronavírus, redefiniu todas as atividades que eram realizadas de forma presencial para ocorrerem de modo virtual, o que facilitou a comunicação de forma dinâmica e pessoal. Todos os grupos de pesquisa, orientações, bancas de qualificação e defesa (de mestrado e doutorado), eventos científicos, atividades diversas de ensino, pesquisa, inovação, extensão e gestão, além das reuniões de colegiado e contato com a secretaria do programa, precisaram se adaptar e passaram a ocorrer exclusivamente *on-line*.

Este movimento dá início ao novo processo em que a expressão

“Ensino Remoto” passou a ser usada como alternativa à educação a distância. Com a chegada da pandemia, essa modalidade de ensino já estava consolidada e coexistindo com a educação presencial. O ensino remoto ou virtual foi posto como “um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Diferentemente da Educação a Distância, que tem sua arquitetura pedagógica especialmente pensada para esta modalidade, desde a concepção do curso, material didático específico, atuação de diferentes profissionais (professor regente, professor conteudista, tutores) e todo um Ambiente Virtual de Aprendizagem organizado para dar suporte a todos os processos pedagógicos, o que foi implementado de forma emergencial foi a transformação de todas as atividades presenciais, aulas, grupos de pesquisa, etc., em momentos de interação virtual síncrona, via serviços de comunicação por vídeo como o *Google Meet*. Além disso, também passou a ser mais utilizado o espaço virtual já disponível para os cursos presenciais, as salas virtuais das disciplinas ancoradas na plataforma *moodle*, o que facilitou a organização do trabalho, sedimentando este espaço como um bom recurso para a interação assíncrona.

Esse processo de adaptação das atividades presenciais para remotas fez reverberar questões sobre a virtualização do ensino, gerando debates com necessidade imediata. Um exemplo é a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos acadêmicos, agora não como um apoio, mas como o principal meio de interação entre acadêmicos, docentes, gestores e instituições.

Interessante analisar também que muitos grupos de pesquisa, nesse momento da pandemia, passaram a usar os ambientes virtuais para discutir e divulgar a produção de conhecimento por eles desenvolvidas. É o caso do Observatório de Educação e Biopolítica – OE BIO, que tem mantido diversas publicações relacionadas às suas atividades e pesquisas em um blog específico (<https://oebio.blogspot.com/>). Assim também é o caso do espaço no Instagram criado pelo Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. Ademais, salienta-se que a virtualização acentuada pelo contexto pandêmico contribuiu para que eventos como a aula inaugural do PPG Edu do ano de 2021, seminários de pesquisa e bancas

de defesa promovidos pelo programa pudessem, cada vez mais, contar com a participação de pesquisadores importantes no cenário educacional, a partir da utilização de serviços de comunicação por vídeo, possibilitando o compartilhamento de saberes independentemente do lugar em que os sujeitos estão localizados.

## 4 Considerações finais

Em um primeiro momento, como em todas as instituições de ensino, a pandemia fez com que gestão, professores e comunidade interna se reunissem para definir novas possibilidades de trabalho dentro de um modelo de ensino remoto. A experiência e consolidação da UNISC no meio acadêmico, na infraestrutura e nas ferramentas de ensino ajudou nas tomadas de decisões para a manutenção das atividades virtualizadas.

O PPGEDu seguiu com as atividades remotas com êxito, apesar do saudosismo e reconhecimento de que o remoto não consegue substituir o presencial em 100%, principalmente no que concerne às relações interpessoais, conversas de corredores, reuniões informais em momentos de refeições, dentre outros. Cabe salientar que o modelo de ensino remoto que se instituiu no PPGEDu – desde o início da pandemia a muito se difere do ensino tradicional “EaD”, que geralmente utiliza vídeo-aulas e possui pouca ou quase nenhuma interação entre os colegas. Ao contrário dessa proposta, as aulas, orientações, grupos de pesquisa e demais atividades desenvolvidas no PPGEDu propiciaram trocas de experiências, leituras coletivas e discussões críticas, humanizando a interação através das telas.

Inicialmente, o processo de virtualização veio para tensionar um possível preconceito com o uso das tecnologias para a interação, muitas vezes percebido quando essas ferramentas eram utilizadas em atividades predominantemente presenciais. Entretanto, por meio da plataforma do *Google Meet*, em tempo real, laços e conexões construíram um outro espaço, de um ensino virtualizado enquanto possibilidades outras, de encontros, de aprendizagem e de criação, mesmo em tempos tão solitários, como estes impostos pela pandemia.

É inegável que a inter-regionalização do PPGEDu da UNISC aumentou no cenário pandêmico, sendo algo positivo em contrapartida aos

diversos pontos negativos que se intensificaram na sociedade, principalmente na educação. Espera-se que este estudo traga o estímulo a outros pesquisadores para investigarem se essa inter-regionalização ocorreu em mais programas e instituições e se irá permanecer após o retorno das aulas presenciais.

## Referências

AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **Data Senado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 09 maio 2020.

BIANCHI, Bruno Rocha; PEREIRA, Hérík Glouver; AVILA, Scheila Bueno de; MORAES, Cláudia. **Impactos da pandemia na educação brasileira de jovens e adultos**. UFSM, 2021. Disponível em <https://www.ufsm.br/midias/experimental/integra/2021/01/22/impactos-da-pandemia-na-educacao-brasileira-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 10/12/2020**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2020.

DW, Made for Minds. **Pandemia causou maior interrupção da educação da história, diz ONU**. 2020. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/pandemia-causou-maior-interrup%C3%A7%C3%A3o-da-educac%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-diz-onu/a-54429634>. Acesso em: 09 mai. 2020.

PINHEIRO, Lara; GARCIA, Mariana. **Covid e crianças**: saiba o que os estudos mais recentes dizem sobre volta às aulas, transmissão e gravidade da doença. G1. 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/01/covid-e-criancas-saiba-o-que-os-estudos-mais-recentes-dizem-sobre-volta-as-aulas-transmissao-e-gravidade-da-doenca.ghtml>. Acesso em: 09 mai. 2021.

PLATAFORMA SUCUPIRA (Brasília). Ministério da Educação. **Proposta de Programa**. 2021. Colocar na pesquisa: ano desejado, UNISC e Programa de Educação. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/proposta Programa/listaProposta.jsf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

REDE BRASIL DE FATO. **Internações de crianças com covid-19 crescem após volta às aulas**. Brasil de Fato. 2021. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/16/internacoes-de-criancas-com-covid-19-crescem-apos-volta-as-aulas>. Acesso em: 09 mai. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020. 32 p.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. N. 67, p. 36-49. Jan. 21.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 5595, de 2020**. Tramitação 2021. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148171>. Acesso em: 09 mai. 2021.

SIQUEIRA, Carol; PIOVESAN, Eduardo. **Câmara aprova diretrizes para o retorno às aulas presenciais**. Agência Câmara de Notícias. 2021. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/749200-camara-aprova-diretrizes-para-o-retorno-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora - Notícias. **Pandemia e Meio Ambiente: Impactos momentâneos ou nova normalidade?** 2020. Disponível em <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/04/24/pandemia-e-meio-ambiente-impactos-momentaneos-ou-nova-normalidade/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

UNILEÃO, Centro Universitário. **Pandemia no Brasil: quais os efeitos no mercado de trabalho?** 14 jul. 2021. Disponível em <https://unileao.edu.br/blog/pandemia-no-brasil/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ (Santa Cruz do Sul/RS). **A Universidade**. [2021a?]. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/home/a-universidade>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ (Santa Cruz do Sul/RS). **Ensino**. [2021b?]. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ (Santa Cruz do Sul/RS). **Relatório de Responsabilidade Social e Balanço Social 2020**. 2021c. Disponível em: <http://apesc.net.br/balanco2020/unisc/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ (Santa Cruz do Sul/RS). **Bolsas e Financiamentos**. [2021d?]. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao/bolsas-e-financiamentos-para-mestrado-e-doutorado-ppgedu>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ (Santa Cruz do Sul/RS). **Linhas de Pesquisa**. [2021e?]. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ (Santa Cruz do Sul/RS). **Grupos de Pesquisa**. [2021f?]. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao/grupos-pesquisa-educacao>. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ (Santa Cruz do Sul/RS). **Repositório Institucional UNISC**: programa de pós-graduação em educação - mestrado e doutorado. 2021g. Busca por Data, Autor, Título e Assunto. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/148?offset=180>. Acesso em: 18 jul. 2021.

# A EDUCAÇÃO BASILAR EM TEMPOS DE PANDEMIA E O DESVELAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

*José Souza dos Santos<sup>1</sup>*

*Rita Ferreira Marcelino Vasconcelos<sup>2</sup>*

*Suzane dos Santos Napolitano<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A pandemia pelo novo coronavírus (COVID-19) determinou inúmeros desafios em relação à área educacional no nosso país e, diante dessa crise de saúde pública, o Ministério da Educação coeriu com as medidas sanitárias postas no protocolo apresentado pela Organização

- 
- 1 Mestrando em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado em Estudos Linguísticos e Literários Aplicados ao ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade José Augusto Vieira- Sergipe. Graduado em Letras Vernáculas pela Faculdade Ages, Bahia. É professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Paripiranga-Bahia. Vencedor Estadual do Prêmio Professores do Brasil 2017- MEC. Premiada como um dos Destaques Inovadores 2019 pelo Porvir e IBFE (Instituto Brasileiro de Formação de Educadores. É embaixador na Plataforma Vivescer - Instituto Península.
  - 2 Licenciada em Letras - Português, Letras - Espanhol. Especialista em Gestão Escolar em Rede pela UFPI. Professora de Língua Portuguesa -PI. Coordenadora Pedagógica de 6º ao 9º da Rede Municipal de Castelo do Piauí-PI. Formadora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Castelo do Piauí-PI. É Embaixadora na Plataforma Vivescer - Instituto Península.
  - 3 Professora na Educação Básica – Rio de Janeiro, atuou como Coordenadora Pedagógica, É tutora Pedagógica pelo Programa Ensina Brasil, Tutora Pedagógica das disciplinas de Fundamentos da Educação I e II no Ensino Superior no Consórcio CEDERJ – UERJ, Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro(UERJ), Estudante de MBA em Gestão Escolar pela USP, Premiada como um dos destaques no Prêmio Professor Inovador 2019 pelo Porvir e IBFE (Instituto Brasileiro de Formação de Educadores. Embaixadora na Plataforma Vivescer – Instituto Península.

Mundial de Saúde - OMS e pelo Ministério da Saúde do Brasil, adotando ações como o fechamento das escolas a fim de garantir o isolamento social para prevenir a contaminação da população. Era o início do enfrentamento à disseminação da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Inicialmente, a orientação foi parar por quinze dias. O mundo estava tão assustado que a escola não teve tempo de explicar aos alunos, nem as famílias do que se tratava, na verdade, todos pareciam não saber do que se tratava. O fato é que a pandemia se estendeu e a crise, até então, de saúde pública também evoluiu para a econômica, a social e educacional, destaque aqui para a última, que constitui o cerne dessa discussão, que vem se desvelando em seus inúmeros aspectos, sejam de ordem humana, estrutural e tecnológica, especialmente, nas escolas públicas.

Nesse sentido, pensar como retomar as atividades escolares depois de dois, quatro ou até seis meses depois do início da pandemia, era uma decisão que se fazia necessária para evitar um fosso no desenvolvimento das crianças e para o país não regredir num projeto de educação como direito de todos. Foi necessário ponderar a instrução dos educandos nessa circunstância, o método didático e o entendimento das dificuldades do educador, diante de um cenário de incertezas, da ausência de conexão pela internet e por recursos tecnológicos e ainda driblar o tempo para cumprir 800h/aulas, sim, por que os dias letivos foram flexibilizados, mas a quantidade de horas/aula, estas tiveram de ser cumpridas. Neste momento, a escola mostra a sua face: o que tem(mão de obra e vontade) e o que lhe falta (políticas públicas que lhe garantam condições viáveis e favoráveis de trabalho em toda e qualquer circunstância).

Nessa acepção, o presente artigo tem como objetivo discutir o desvelamento da escola básica pública brasileira, o impacto da pandemia na educação e os reflexos do distanciamento no pós- pandemia no processo de ensino e aprendizagem. Para essa discussão analisaremos resultados de pesquisas direcionadas para este olhar na relação Pandemia x Escola Pública.

Esta produção está dividida em três tópicos elementares, os quais foram construídos a partir da investigação pelo método qualitativo-interpretativo de pesquisas que corroboram para as temáticas aqui apresentadas: *A escola pública para além dos muros. Os arranjos da escola para não perder*

*o estudante do seu radar, A pandemia continua e a fragilidade da escola pública brasileira também.*

O desvelamento das escolas públicas por conta da COVID-19 deve ser uma oportunidade para uma discussão mais ampla da sociedade sobre que tipo de educação o país ocultou e qual, daqui pra frente, pretende-se expor.

## **2. A ESCOLA PÚBLICA PARA ALÉM DOS MUROS**

A pandemia da Covid-19 foi o gatilho para o desvelamento da escola pública brasileira que há tempos clama por políticas públicas de garantia e fortalecimento do Direito à Educação dos estudantes que dela dependem para aquisição da formação escolar. Não é segredo para ninguém que, se por um lado, a escola pública em suas nuances constitui um potencial de resistência à desvalorização pela qual tem sido acometida no decorrer dos anos; por outro, ela se mostra impotente diante de suas principais fragilidades como, por exemplo, a decadente formação dos profissionais da educação, o descaso quanto às condições estruturais dos espaços de ensino, o não acesso às tecnologias em pleno século da cultura digital, além da falta de apoio das famílias na educação das crianças, adolescentes e jovens.

Apesar de se reconhecer a importância do papel da escola pública para o desenvolvimento da sociedade, não é o valor de seus atores que têm ganhado destaque nas discussões em debates, rodas de conversas e redes sociais, mas as fragilidades da mesma quanto a sua atuação. Há uma chuva de reclamações sobre a quantidade de conteúdos enviados aos discentes, às metodologias utilizadas por professores e, simultâneo a isso, muitos palpites em relação à ferramentas para tornar as aulas atrativas e até sugestão de conteúdo a ser ensinado neste momento de pandemia, ou seja, ao sair dos seus muros a escola aumentou a cota de desconfiança no seu trabalho. O fechamento da escola pública descortinou, na verdade, a decadência do sistema educacional público brasileiro que, por sua vez, tem sido omissivo, já que constatado os problemas, pouco ou nada tem feito para dirimir as carências do ensino público. Neste momento de isolamento social por conta da pandemia pelo Novo Coronavírus a única alternativa apontada para manter o vínculo com os alunos foi o ensino

remoto que, de tão distante, faz jus ao próprio nome, além disso, não houve investimento necessário para torná-lo viável para todos de modo a assegurar o direito à educação.

Nesse caso, segundo (VEIGA, 2014), novas atividades se encontram direcionadas em relação à tecnologia e propõe ao educador uma formação continuada referente a se relacionar teórico-metodologicamente com esse universo tecnológico e suas (im) possibilidades. Porém o que se vivencia no cotidiano escolar é a ausência de conexão com as tecnologias, ou por falta de orientação ou de recursos tecnológicos. Mesmo onde se conseguiu investir em plataformas digitais, canais de TV para transmissão de aulas, dentre outros, não houve sucesso na efetivação do processo, pois não foi possível alcançar aqueles que não dispõem de celulares, computadores, nem mesmo internet. Nesse sentido é possível traçar o perfil da desigualdade social brasileira no que concerne ao público da escola pública: exclusão da cultura digital por falta de acesso a recursos digitais e uma curva crescente de déficits de aprendizagem, oriundos não somente desse estado de pandemia, mas também da crise financeira permanente em que vive o país e que sempre resulta em cortes na educação, por exemplo, como afirma (SANTOS, 2020) em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*.

De acordo com Santos, (2020, p.5) qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. Ao se posicionar no “olho do furacão”, ou melhor, aos olhos da sociedade em pandemia, a escola se percebeu como cuidadora, cuja função é cuidar de centenas de crianças, adolescentes e jovens, muitos, órfãos de famílias, de cidadania, e que também, ficaram órfãos da escola, desprotegidos, sem alimentação, enfim, descuidados, durante a quarentena, que perdura a um ano e quatro meses. Sem dúvidas o distanciamento social físico, medida sanitária para conter a contaminação pelo SARS-CoV-2, embora necessária, reforçou as desigualdades sociais entre os mais vulneráveis.

A escola precisou fechar para se abrir para a nova realidade de sua função. E a duras penas tem aprendido sobre tempo e espaços de aprendizagem, sobre ouvir mais e melhor e, sobretudo, que a

aprendizagem na perspectiva de desenvolvimento do sujeito de direito não se limita à sala de aula e aos aspectos cognitivos. Corroborando com esse entendimento, afirma (PARAQUETT, 2010) o processo de construção de identidade é um processo social e não se limita aos muros da escola, apesar desta exercer um papel fundamental. De certa forma já se sabia disso, o contexto de mudanças foi nos conduzindo para essa transformação, porém a escola, especificamente, a pública, com algumas ressalvas, continuava enclausurada na sua prática individualista, com os poucos recursos trancados nos armários, com a certeza equivocada de que formava para a cidadania e, em detrimento da pouca ou nenhuma visibilidade do seu trabalho, muitos de seus atores se sustentavam no pensamento cristalizado de que não adiantava aprender coisas novas como lidar com tecnologias, pois nem a escola, nem os discentes dispunham desses recursos, logo aprender sobre eles não teria qualquer utilidade.

Tão repentino quanto foi para a escola entrar em quarentena foi a necessidade de reaprender o ofício ou reinventar a prática como muitos têm dito. Inovar, não era exatamente a exigência do momento (e era), mas alcançar o aluno e não o perder de vista. A incerteza da situação ganhava uma proporção imensurável no planejamento do professor, nas reuniões pedagógicas, nas rodas de conversas virtuais. Certeza mesmo, só de que a pandemia se alastrava a cada dia. O foco era fazer o ensino remoto fluir, correr contra o tempo para planejar, estudar, aprender, ensinar e cumprir 800 horas/aulas. Nesse ínterim, outro aspecto vem à tona, a fragilidade humana, sempre tão negada ou marginalizada no cotidiano da vida “normal”. Além de estarem desconectados pela tecnologia, professores e estudantes distanciados também não possuíam em casa um espaço onde pudessem trabalhar e/ou estudar sossegados como faziam no ambiente escolar, rotineiramente e, gradualmente, iam perdendo a motivação.

Diante do cenário, a escola passou a acumular problemas próprios do momento vivenciado como alunos desmotivados, muitos professores adoecidos pelo excesso de trabalho, pela incerteza em relação ao desempenho dos estudantes, pelas cobranças, inclusive, das famílias, muitas destas sem condições de ajudar os filhos acabavam/acabam culpando os

docentes pela situação vivenciada. São frequentes os insultos aos profissionais da educação, especialmente, aos professores, em redes sociais, por exemplo, por causa da suspensão das aulas. O sistema, talvez, na tentativa de amenizar as reclamações e dúvidas das famílias dos alunos publicou a informação de que nenhum estudante seria retido por causa da pandemia. Isso descredibilizou o trabalho da escola, pois muitos alunos disseram que não precisavam estudar, porque todos seriam aprovados.

Perpassar os muros da escola, numa situação pandêmica, não foi necessariamente uma experiência positiva. Você deve estar se perguntando como assim? Sim, esperava -se, após tudo isso, que se olhasse para a escola com o mesmo entusiasmo que se discute sobre a necessidade de se pensar a educação para o século XXI, recuperar aprendizagem, resgatar os vínculos dos alunos com a escola e etc, que o sistema apresentasse políticas públicas para a reconstrução da escola para além da estrutura física, por exemplo. Mas as políticas públicas estão tão limitadas, que nem a estrutura física decadente de muitas escolas receberam atenção.

O retorno para a escola presencial já tem data marcada (já tarde, inclusive) e com essa decisão, veio o ponto positivo dessa “pulada de muro”: a realização de consulta pública para o possível retorno às aulas híbridas. Apesar disso, quem não aceitar retornar; se for profissional da educação, deverá buscar a justiça para permanecer remoto; quanto às famílias/alunos, o sistema já incumbiu as escolas de as convencerem, pois o custo é alto para manter mais de um formato de ensino.

## ***2.1 OS ARRANJOS DA ESCOLA PARA NÃO PERDER O ESTUDANTE DO SEU RADAR***

Com suas feridas expostas, a educação brasileira tenta remediar a todo custo visando garantir o direito dos estudantes que é o acesso à educação de qualidade. A pandemia pelo novo coronavírus provocou um cenário inédito, onde abruptamente as escolas precisavam encaixar-se em aulas remotas que, inicialmente, era uma saída paliativa, mas que segue após um ano e meio desde do fechamento das instituições. Além de lidar com a falta de estrutura física, a escola precisou também reconhecer que suas metodologias que já não contemplavam os estudantes antes da

pandemia, neste período de isolamento, revelou-se ainda mais distante do que seria essencial para fortalecer uma sociedade plural potencializar as individualidades dos alunos e alunas que em sua maioria vivem em contexto de vulnerabilidade. No entanto, as escolas, mesmo com inúmeros desafios, buscam propiciar o que poderia configurar um quadro que mitigasse os impeditivos para que os estudantes tivessem o mínimo de engajamento nas aulas.

Quando se fala de engajamento é preciso considerar diferentes fatores que contribuem para que este estudante se mantenha participativo e o principal é a leitura real do cenário escolar. Sem conhecer sua realidade fica inviável que a escola tome ações assertivas. E não só ter acesso, com certeza uma das maiores dificuldades é manter este estudante no radar ao longo de todo o período letivo, pois são, em sua maioria, estudantes sem condições favoráveis para estudar em casa e, além disso, muitos deixaram a escola de lado e foram trabalhar para ajudar nas despesas de família. Alunos sem estudar ou com pouco acesso não configura o *'fracasso da escola, mas sim, o fracasso da sociedade inteira como comunidade educativa'* (Freire 1991,p.18)

Infelizmente, há uma naturalização do fracasso escolar no Brasil, o que faz com que a sociedade brasileira aceite que determinados perfis estejam em condições de atraso escolar, reprovação e até mesmo sem acesso à escola. Essa cultura do fracasso vem sendo a luta que as escolas públicas brasileiras abraçaram ainda mais forte na Pandemia, visto que a evasão escolar que já é uma batalha antiga, agora, se tornou algo desvelado e que certamente preocupa a comunidade escolar que por sua vez procura deliberadamente promover uma busca ativa<sup>4</sup> destes estudantes, não só para terem acesso à escolarização, mas também para serem acolhidos emocionalmente e terem suas demandas ouvidas. Segundo o Unicef que é o órgão que ajuda os Estados e municípios a estruturarem a busca ativa em suas regiões *“A exclusão e o abandono escolares afetam a vida de centenas de crianças e adolescentes. Conhecer esses fenômenos é fundamental para enfrentá-los”*.

---

4 Busca ativa segundo o Unicef é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizada para Estados e Municípios. A intenção é apoiar governos e municípios na identificação, registro e acompanhamento das crianças.

A busca ativa escolar prevê que diferentes agentes contribuam para que a escola chegue ao estudante, que em muitas situações Brasil adentro, vivem em áreas remotas e longínquas da escola o que torna ainda mais sério o problema, somado a isto, não possuem acesso à conectividade. A busca ativa hoje é, sem dúvidas, o principal meio das escolas fortalecerem o seu laço com a família e tenta de forma sistematizada ser um meio de driblar a crise que não é mais só sanitária, mas também socioeducacional. Essa rede de apoio se forma de um modo muito orgânico, pois parte da necessidade de articular a escola com a sociedade sendo este um lugar de cooperação e acolhimento. Essa Pedagogia Afetiva adotada pelas escolas, nesse período de isolamento e incertezas de próximos passos, dá possibilidade de enxergar na vulnerabilidade a potência para reconstruir uma escola mais humanizada preocupada com uma formação mais integral do estudante, visando colaborar para a criação de valores, habilidades e competências. O Instituto Ayrton Senna<sup>5</sup>, construiu um material que apresenta algumas estratégias de acolhida para retomada das escolas pós isolamento, enfatiza cinco pontos de atenção para o retorno: Restabelecimento da sensação de segurança, Restabelecimento da estabilidade, Promover espaços de escuta, Relação família-escola, Relação entre estudantes, professores e profissionais da escola.

Hora, por mais que a escola esforce-se sem medidas para fazer essa busca um a um, é necessário reconhecer que ela não conseguirá dar conta de tudo isto sozinha e mais que isso, não conseguirá mitigar o impacto da Pandemia em boa parte dos seu grupo discente, o que é uma lástima, porém, é preciso se olhar para este cenário como a oportunidade para se desprender de velhas práticas e adotar novas metodologias que garantam que a escola pública cumpra o seu papel social.

Na pesquisa, *Perda de Aprendizagem na Pandemia*, realizada pelo Instituto Unibanco e Insper, os autores trazem um ponto muito relevante

---

5 Diversos estudos analisados pela equipe do Instituto Ayrton Senna trazem dados sobre o aumento de situações de depressão e ansiedade no atual contexto, com relatos de impactos à saúde física (associado ao maior tempo de inatividade, uso de telas, alterações no padrão do sono e de dieta) e emocional (associado à falta de contato social, ao medo de contágio, tédio, entre outras), gerando mais vulnerabilidade para o desenvolvimento de casos de estresse pós-traumático (EPT). Esses estudos reforçam o que muitos gestores e educadores já sabem sobre a relevância de incluir a questão socioemocional no retorno às aulas.

evidenciando os alunos da 2º série do Ensino Médio, onde aponta que este grupo especificamente não terá tempo para ter suas perdas recuperadas, visto que, fizeram o primeiro ano presencial em 2019, passaram pelo segundo do Ensino Médio experimentando o Ensino Remoto em 2020 quando eclodiu a pandemia e agora saem no terceiro ano do ensino médio ainda sob os efeitos do isolamento e tentativas não muito eficientes das escolas de integração ao “novo modelo de estudo.” Ainda a pesquisa diz que:

*estes alunos que concluíram o segundo ano médio em 2020, iniciaram o terceiro ano do Ensino Médio com uma proficiência em Língua Portuguesa e Ensino Médio entre 9 e 10 pontos abaixo do que iriam alcançar caso não tivessem a necessidade de transitar do Ensino presencial para o Ensino Remoto devido a Pandemia (INSTITUTO UNIBANCO; INSPER 2021)*

Ou seja, claramente a escola não tem como arcar sozinha com um dado deste, visto que as estruturas educacionais favorecem mais para o declive do que para o crescimento da participação da escola na vida do estudante.

Ainda na tentativa de manter os alunos e alunas no radar, os (as) professores (as) mergulharam fundo e sem equipamentos no mar da inovação tecnológica. Foi preciso saltar do analogismo para a tecnologia mesmo que sem muita experiência e, mais, sem recursos. Esses docentes encaram uma nova vida na frente de telas para garantir que a aprendizagem acontecesse em diferentes ambientes de aprendizagens. Uma busca incessante pelo acerto, gestores e docentes tiveram suas vidas transformadas na busca por tentar suprir as necessidades dos estudantes, aulas acontecem em grupos de aplicativos de bate-papo, as redes sociais se tornaram ferramentas de ensino e engajamento. Para os que não têm acesso, essas aulas se materializam em apostilados para que estes possam buscar na escola, quando não, a escola leva na casa dos estudantes. Para além disto, tem a priorização dos conteúdos que fica a cargo de cada escola olhar com cuidado e analisar o que realmente faz sentido considerar mediante as ferramentas utilizadas e devolutivas dos estudantes, tendo como base o tempo que se tem disponível, tempo de ensino, tempo de envolvimento e o tempo de aprendizado produtivo.

Sem muitas alternativas formativas e financiamento para formação continuada, professores precisam autoinstruir-se nas diversas ferramentas digitais como meio de aprender para ensinar. Quando não, muitos docentes passaram a custear suas próprias formações a fim de desenvolver habilidades digitais que antes da pandemia não parecia ser tão necessário, já que outras demandas nas escolas se faziam mais urgentes e a tecnologia no espaço escolar aparecia de uma forma ainda teórica e longe de ser aplicável. Pois bem, a Pandemia forçou essa reformulação de ideia de escola, de tecnologia e de formação docente. É importante ressaltar que, muitas redes de apoio docente surgiram para fortalecer esse grupo que vive uma profissão solitária. Ao longo do ano de 2020 e 2021 professores organizaram-se em rodas de conversas virtuais, lives e grupos de estudos para trocarem experiências e mais que isso, terem espaço de fala e escuta, pois o fator isolamento atravessou fisicamente e emocionalmente os docentes. A plataforma Vivesce<sup>6</sup> articulou-se ao longo do ano 2020 para propiciar aos professores um momento de divertimento, de encontro e de troca de desafios, angústias e também de boas práticas. Todas as quintas-feiras de março a dezembro reuniam mais de 300 professores em salas de vídeo chamadas e simultaneamente em redes sociais que totalizavam mais de 5 mil visualizações. Temáticas como: Educação Integral, Acolhimento, Saúde Mental, Avaliação. A importância do descanso e outros levaram ao professor momentos de reflexão, ouvir especialistas e conversar com professores de todas as regiões brasileiras.

Apesar de todo esse esforço ser legítimo e motivo de aclamação, é preciso não cair no romantismo de uma realidade que é triste. Uma realidade que reúne muitas boas ações, verdade, mas que ainda está longe de ser o ideal. É irrefutável que, com a chegada da Pandemia e fechamento das instituições, surgiu a necessidade das escolas criarem arranjos, pensando em formas de não perder estes estudantes de vista e que em meio a ferramentas, metodologias, alternativas, visassem a permanência

---

6 A Vivescer é uma iniciativa do Instituto Península, uma organização social que atua nas áreas de Educação e esporte para aprimorar a formação de professores, porque acredita que eles são a base para uma educação pública de qualidade. Vivescer é uma palavra inventada pelo escritor brasileiro Guimarães Rosa. Ela combina duas palavras: “viver” e “ser” ou, interpretação poética, “viver sendo”, ou “viver em constante desenvolvimento”

e garantia do direito.

Um grande ponto de atenção é que as escolas começaram a esboçar um possível retorno. Não se pode mais pensar no ambiente escolar como antes da pandemia. Não foi uma pausa momentânea. Este período de isolamento possibilitou a sociedade perceber as duras maneiras que a escola precisa ser reconstruída por muitas mãos e que o fato das escolas começarem a reabrir as suas portas não é garantia de retorno desses alunos e alunas presencialmente. É preciso potencializar a busca ativa e traçar novas estratégias para as novas crises que irão surgir e que estas não sejam agravantes que façam com que mais alunos se afastem das escolas.

## ***2.2 A PANDEMIA CONTINUA E A FRAGILIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA TAMBÉM***

As fragilidades da escola pública brasileira sempre existiram, parece uma questão cultural, infelizmente. Essas fragilidades são cunhadas por diversas ordens e fatores. A pandemia jogou luz nessas fraquezas e com esse desvelamento muitos problemas foram inevitavelmente expostos, desnudando dessa forma, a carência social e estrutural das instituições da educação básica do Brasil.

Neste momento pandêmico, a escola pública protagoniza uma série de desafios junto a sua comunidade escolar, dentre os quais pode-se destacar: aprender a lidar com o fato de que aprender ocorre em lugares diversos, de diversas formas e em tempos diferentes; lidar com a sala de aula fora do seu campo de visão; reconhecer-se como profissional que exerce uma função social no seu contexto de atuação, por isso é preciso comprometer-se; ter ciência de que se pode muito, apesar das condições adversas, mas não se pode tudo, é salutar não se culpar pelo que não foi sucesso. Mais do que nunca, a escola e os profissionais da educação devem atentar para este último item para não adoecerem socioemocionalmente com as novas mudanças já anunciadas pelo sistema.

Trocando em miúdos a escola retornará com as mesmas paredes rachadas, carteiras quebradas, sem rede de conexão e, é provável que falte a rede mais importante, a de apoio aos gestores, professores e famílias, logo intensificar as relações afetivas no ambiente escolar é providencial,

assim como manter os laços com as famílias dos alunos, adquiridos durante a pandemia, essa conquista da família na escola, sem dúvida, é um saldo positivo a se comemorar. É fundamental se imbuir do que diz (MORIN, 2020b) citado na obra *Trajetos Educativos*, essa crise é planetária e nos mostrou que o indivíduo e a comunidade são indissociáveis. Por isso, fortalecer os laços para o retorno às aulas é a possibilidade de viver bem a transformação do fazer educativo.

O sistema educacional brasileiro não conseguiu avançar no investimento para o ensino público. No aspecto estrutural, faltam ferramentas digitais básicas diante da realidade que estamos vivenciando, como internet; na formação de professores faltará tempo para se dedicar a isso, pois as propostas de formação anunciadas ocorrerão simultâneo ao retorno escolar, depois de 1 ano e meio fora da escola, e ainda, sendo ano de avaliação externa, sem reajuste do piso salarial, ou seja, com a desvalorização do profissional da educação gritando aos quatro cantos do mundo.

Quanto aos estudantes, os que têm acesso às tecnologias voltarão para as salas com a perspectiva de terem apoio tecnológico no espaço escolar, eles virão cheios de novidades. O desafio será nivelar as aprendizagens dos que não tiveram acesso às tecnologias para estudar enquanto estavam distanciados. Além de tudo isso, faltam proteção e segurança para que os profissionais da educação desenvolvam suas atividades. Muitas vezes, a comunidade tem que enfrentar e resolver problemas de grande complexidade sozinha, dos quais a escola sozinha não dá conta, é preciso parceria para efetivar o ensino híbrido que está sendo preconizado para o retorno às aulas na escola. Parafraseando (SANTOS, 2020), urge elaborar tudo isso na perspectiva dos mais vulnerabilizados, ou seja, aqueles que tiveram menos acesso às informações, que certamente trarão mais lacunas na aprendizagem e que sofrerão mais os efeitos da pandemia.

### **3. ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS MIRANDO O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

É evidente que seria muita pretensão descrever neste simples tópico todas as reflexões dos mais variados problemas impostos pela pandemia nas escolas públicas brasileiras e muitos menos escrever um manual de

soluções para as fragilidades da escola pública do nosso país, desveladas e intensificadas pela pandemia da Covid-19. Uma coisa é certa, muitos aprendizados na área educacional foram trazidos à baila. Mas o que se acredita que refletirá de forma mais positiva no chão da escola é o fato da escola pública ter saído de sua “zona de costume”, mesmo decadente, permitiu-se reinventar-se e até recriar-se em muitos casos.

A primeira reflexão que nos aportou foi o desvelamento das fragilidades das escolas, mesmo sabendo que elas sempre existiram e em diversos aspectos como estrutura física, social e mesmo cultural, pois a escola se manteve por muito tempo enclausurada ao que acreditava ser sua função: transmitir conhecimento, com isso, pondo se à margem da discussão de questões pertinentes que permeiam o universo dos alunos a exemplo do preconceito social, que desencadeia os demais, ao mesmo tempo em que amplia as desigualdades sociais. Acredita-se que, ainda que sem ter recebido o investimento necessário, a escola pública retornará mais potente, criativa e mais articulada para enfrentar os efeitos da Pandemia.

Outra reflexão importante diz respeito à retomada das aulas híbridas/presenciais. É preciso que se compreenda que essa demanda não se resume meramente à abertura em si das escolas, que estão há mais de ano fechadas fisicamente, há de se refletir em seu contexto que tudo mudou (relações sociais, comportamentais, impossibilidade de aglomeração, maneira de ensinar e de aprender). Em outras palavras, a abertura das escolas não significa pensar a curto ou longo prazo, requer um planejamento seguro com consciência coletiva e humanizado para que as perdas oriundas ou reforçadas com a pandemia não se tornem irreversíveis.

Por último, não menos importante, espera-se que não se marginalize mais as fragilidades humanas que permeiam a escola, é importante diagnosticá-las e cuidar para a superação delas. Ser rede de apoio ou indicar redes de apoio ao professor é fundamental para a escola se manter viva. O fato é que, a cruel pedagogia do vírus (SANTOS, 2020) está aí e estamos aprendendo com ela. É preciso filtrarmos o que ela está nos deixando de legado – positivo ou negativo e olhar com cuidado o que antes não enxergávamos, e o sistema fazer também essa reflexão, do que aprendeu com os ensinamentos dessa cruel pedagogia e preparar o

sistema educacional para o agora, mirando no futuro.

## REFERÊNCIAS

De Wuhan e perdizes. **Trajetos educativos**. [recurso eletrônico]/Fernando José de Almeida. Maria Elisabeth B. de Almeida, Maria da Graça Moreira da Silva (orgs) - São Paulo: EDUC, 2020. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/educ/ebooks.htm>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Instituto Ayrton Senna (2021). **De volta à escola: estratégias para a acolhida pós-isolamento social**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-fichas-de-acolhimento.pdf> Acesso em 24/07/2021.

Instituto Unibanco (2020). **Como oferecer apoio socioemocional aos estudantes em meio à pandemia**. <<https://www.institutounibanco.org.br/como-oferecer-apoio-socioemocional-aos-estudantes-em-meio-a-pandemia/>> Acesso em 18/07/2021.

Instituto Unibanco (2021). **Estudo perda de aprendizagem na pandemia..** Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/>> Acesso em 26/07/2021.

PARAQUETT, Márcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almeida, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br>. Acesso em: 23 de julho de 2021.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas, SP: Papyrus. 2014.

Vivescer, **Plataforma de formação integral de professores**. Disponível em <<https://vivescer.org.br>> Acessado em 27/07/2021.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA - Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (PPGE<sub>d</sub>CM) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais pela UniBF. Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFE<sub>O</sub>B) e em Biologia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, Professor de Educação de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. E-mail: andrecristovao.academico@gmail.com.

DEBORAH MIRANDA ALVARES - Deborah Miranda Alvares Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, Graduada em Sociologia, Letras e Pedagogia. Especialista em Gestão em Educação Infantil e Docência. Especialista em Educação Infantil e Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Professora de Educação Infantil na Cidade de Bauru-SP. E-mail: deborahmiranda@estudante.ufscar.br.

ANA PAULA SOUSA - Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) e graduanda em Química bacharel pela Universidade de Franca (UNIFRAN). E-mail: ana.sousa@aluno.ifsp.edu.br.

# EDUCAÇÃO E PANDEMIA: RELATOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta obra apresenta uma análise profunda e acessível sobre a educação. Os autores se basearam na práxis pedagógica, quer seja na educação infantil, ou em qualquer outro segmento que abrange a educação.

Convém ressaltar que os desafios em meio à pandemia foram muitos. A busca incansável para atingir os alunos e romper barreiras do distanciamento assim como conhecer e explorar novas tecnologias para que o processo de ensino aprendizagem continuasse acontecendo.

Dessa forma, dando ênfase à curiosidade, à investigação, ao despertar para uma postura mais crítica e reflexiva sobre o mundo e considerando o diálogo no coletivo como fundamental no processo histórico social, buscamos transformar a realidade que nos envolve através do conhecimento.

Deborah Miranda Alvares

  
EDITORA  
SCHREIBEN

