

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Ana Lucia Rodrigues Cardoso Abrantes

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul - SP
2023**

ANA LUCIA RODRIGUES CARDOSO ABRANTES

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EMERGENCIAL SOB A ÓTICA
DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação -
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul – SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

CARDOSO-ABRANTES, Ana Lucia Rodrigues

Ensino Remoto Emergencial sob a ótica das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental / Ana Lucia Rodrigues Cardoso Abrantes. – 2023.

115 p.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Educação 2. Ensino Remoto Emergencial (ERE). 3. Ensino Fundamental (anos iniciais). 4. Docentes (formação). 5 Aprendizagem. I. Título. II. Andrade, Maria de Fatima Ramos de. III. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12 / 06 / 23 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

Profa. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UPM)

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha família
e a todas as crianças que precisam ser ouvidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida e por me ter dado forças e determinação para superar os desafios encontrados na realização deste trabalho.

Aos meus pais, José Rodrigues Cardoso e Carmelita Rosa Cardoso, que sempre me orientaram no caminho da honestidade, do respeito e do amor, respeitando e apoiando minhas escolhas e compreendendo a minha ausência.

Ao meu marido, Magno Queiróz Abrantes, por estar sempre ao meu lado, pelo apoio incondicional, pela acolhida nos momentos de ansiedade e insegurança, por entender as longas horas dedicadas à presente pesquisa.

Aos demais familiares e aos amigos que muito me incentivaram com palavras de força e esperança, pela compreensão da ausência no período dedicado ao estudo.

À Professora Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, pela competência, disposição e paciência em me orientar, pela acolhida nos momentos de ansiedade e insegurança, incentivando-me e direcionando-me ao caminho certo para a conclusão deste trabalho.

À Prefeitura de Santo André, pelo fornecimento da bolsa parcial para conclusão do curso, pela autorização para que eu pudesse realizar a pesquisa em uma de suas escolas, bem como pela concessão de um período de dois meses de licença do trabalho para me dedicar à escrita desta dissertação.

À Equipe Gestora da Emeief Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, pelo apoio durante a realização da pesquisa, pelo fornecimento de materiais necessários e pela disposição em atender às solicitações necessárias para a conclusão da pesquisa.

Um agradecimento especial e amoroso às crianças e professoras que participaram da pesquisa, colaborando com os dados necessários para sua efetivação.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos que muito contribuíram para que eu tivesse um bom desenvolvimento no meu processo de formação.

À Professora Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami e ao Professor Dr. Carlos Alexandre Felício Brito, por terem participado da minha banca de qualificação e de defesa contribuindo com sugestões e observações de grande valia à investigação empreendida.

Aos colegas de curso, pelo ambiente harmonioso e de amizade no qual pude conviver no período do curso.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Céu

A criança olha
Para o Céu Azul.
Levanta a mãozinha,
Quer tocar o céu.
Não sente a criança
Que o céu é ilusão:
Crê que o não alcança,
Quando o tem na mão.

(Manuel Bandeira)

RESUMO

A pandemia causada pela covid-19 nos anos de 2020/2021 afetou diversos setores da sociedade, entre eles o educacional. O ensino remoto emergencial (ERE) foi a solução encontrada pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios tanto do Brasil quanto de outros países para manter em funcionamento a escola, de forma que as crianças continuassem seu aprendizado e não fossem prejudicados pedagogicamente. O presente estudo tem como objetivo geral investigar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foram as aprendizagens no período de ERE durante a pandemia de covid-19. Como objetivos específicos, definiram-se: analisar as experiências vivenciadas pelas crianças no período do ERE, durante a pandemia de covid-19; analisar, sob a ótica das professoras, as aprendizagens das crianças no período do ERE durante a pandemia de covid-19; analisar dificuldades e facilidades encontradas pelas crianças nas aulas remotas, seja no formato *on-line* ou não; elaborar, no formato de *e-book*, material de apoio aos professores, com estratégias consideradas bem-sucedidas sob a ótica das crianças, desenvolvidas no período do ERE. Quanto ao referencial teórico, contou-se com as contribuições de Willian Corsaro, Peter Moss e Júlia Formosinho, que tratam de questões relacionadas ao campo da educação de crianças. Além disso, utilizaram-se os estudos de Maria da Graça N. Mizukami, Delia Lerner e António Nóvoa, que discutem o conceito de aprendizagem e a função da escola e, por fim, de Luís Saldanha e Patrícia Behar, que abordam o ERE. A fim de realizar a pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa e natureza exploratória. O universo investigado foi uma escola pública localizada no município de Santo André (SP) e, para a análise dos dados, utilizou-se os procedimentos da técnica denominada análise de conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin. De modo geral, verificou-se que a experiência vivenciada, sob a ótica das crianças, foi difícil e permeada por muitos obstáculos e desafios. Elas evidenciaram a preferência pelo formato presencial, pois facilitava o aprendizado. Com relação às dificuldades enfrentadas, as crianças apontaram a conectividade e o acesso à internet como elementos que interferiram na qualidade das aulas remotas. Ademais, mencionou-se que, nos momentos nos quais a ludicidade estava presente, as aulas foram mais motivadoras. Desse modo, constatou-se que a tecnologia, o empenho das professoras e o envolvimento das famílias foram fatores essenciais para que o ERE pudesse acontecer adequadamente. Como proposta de produto, organizou-se um material de apoio aos professores, dispondo de estratégias consideradas bem-sucedidas pelas crianças, no formato de *e-book*.

Palavras-chave: educação; ensino remoto emergencial; anos iniciais do ensino fundamental; formação docente; aprendizagem.

ABSTRACT

The pandemic caused by covid-19 in the years 2020/2021 affected various sectors of society, including education. Emergency remote teaching (ERE) was a solution found by the Education Departments of states and municipalities both in Brazil and in other countries to keep the school in operation, so that children could continue their learning and not be pedagogically harmed. The present study has the general objective of investigating, from the perspective of children in the early years of elementary school, how learning was during the ERE period during the covid-19 pandemic. As specific objectives, the following were defined: to analyze the experiences lived by children in the ERE period, during the covid-19 pandemic; to analyze, from the perspective of the teachers, the learning of children in the ERE period during the covid-19 pandemic; analyze difficulties and facilities encountered by children in remote classes, whether online or not; develop, in e-book format, support material for teachers, with successful strategies from the perspective of children, development during the ERE period. As for the theoretical framework, I rely on the contributions of Willian Corsaro, Peter Moss and Júlia Formosinho, who deal with issues related to the field of children's education. In addition, studies by Maria da Graça N. Mizukami, Delia Lerner and António Nóvoa were used, who discuss the concept of learning and the function of the school and, finally, by Luís Saldanha and Patrícia Behar, who address the ERE. In order to carry out the research, we opted for a qualitative approach and exploratory nature. The universe investigated was a public school located in the city of Santo André (SP) and, for data analysis, the procedures of the technique called content analysis, developed by Laurence Bardin, were used. In general, it was found that the experience, from the perspective of the children, was difficult and permeated by many obstacles and challenges. They showed a preference for the face-to-face format, as it facilitated learning. With regard to the difficulties faced, the children pointed to connectivity and internet access as elements that interfered with the quality of remote classes. Furthermore, it was mentioned that, when playfulness was present, classes were more motivating. Thus, it was found that technology, the teachers' commitment and the involvement of families were essential factors for the ERE to take place properly. As a product proposal, support material was organized for teachers, featuring strategies considered successful by children, in e-book format.

Keywords: education; emergency remote teaching; early years of elementary school; teacher training; learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões da Amostra.....	24
Figura 2 - Resultados de Língua Portuguesa	24
Figura 3 - Resultados de Matemática.....	25
Figura 4 - Atividades e materiais destinados às crianças organizados em sacolinhas para retirada das famílias.....	70
Figura 5 - Atividades com tinta caseira – Ano 2020	76
Figura 6 - Massinha de modelar – Ano 2020.....	76
Figura 7 - Germinação do abacate – Ano 2020.....	77
Figura 8 - Material produzido pelos professores ano letivo de 2021	81
Figura 9 - Atividade de Matemática – Ano 2020.....	82
Figura 10 - Atividade de Língua Portuguesa – Ano 2020	82
Figura 11 - Atividade de Língua Portuguesa – Ano 2021	83
Figura 12 - Atividade de Matemática – Ano 2021	83
Figura 13 - Atividade de História – Ano 2021	84
Figura 14 - Atividade de divisão – Ano 2021	86
Figura 15 - Atividade de Letra cursiva – Ano 2021	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de estudos e pesquisas abrangentes.....	20
Quadro 2 – Levantamento de pesquisas correlatas.....	30
Quadro 3 – Formação da lista de participantes.....	57

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EaD	Educação a Distância
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV EESP Clear	Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona
IP	Instituto Península
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Programa de Ensino Integral
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
SEDUC	Secretaria do Estado de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
USCS	Universidade de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ESTUDOS CORRELATOS	19
2.1 Levantamento de estudos e pesquisas.....	19
2.1.1 Resultados.....	21
2.1.2 Reflexões sobre os resultados.....	28
2.2 Pesquisas Correlatas.....	30
2.3 Estudos correlatos: algumas considerações.....	32
3 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	34
3.1 Conceitos de criança e infância	34
3.2 Pedagogia participativa: uma proposta para educação	36
4 CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	43
4.1 As abordagens de ensino	43
4.2 Ensino Remoto Emergencial	49
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
5.1 Pesquisa qualitativa.....	52
5.1.1 Etapas da Pesquisa	52
5.1.2 Considerações Éticas, Riscos e Benefícios	53
5.2 O contexto da pesquisa	54
5.2.1 Santo André	54
5.2.2 A EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro.....	55
5.3 Os participantes da pesquisa.....	56
5.3.1 Caracterização das crianças.....	56
5.3.2 Caracterização das professoras	56
5.4 Produção de análise de dados	57
5.4.1 Constituição das Rodas de Conversas	57
5.4.2 Entrevistas com as professoras	59
5.4.3 Análise Documental.....	59
5.5 Metodologia de análise de dados	59
6 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	61

6.1 Experiências vivenciadas no ERE Desafios, dificuldades e facilidades sob a ótica das crianças	61
6.2 Estratégias bem-sucedidas sob a ótica das crianças	72
6.3 Aprendizado sob a ótica das crianças	80
7 PRODUTO EDUCACIONAL	94
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	103

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa relaciona-se tanto com meu percurso acadêmico quanto com o profissional. Ingressei na área de educação em agosto de 1990 para trabalhar em creche da prefeitura de Santo André, com a função de monitora. Formei-me em Psicologia em 1992, mas as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como a lei sobre a necessidade de formação em Pedagogia para os profissionais que atuavam diretamente com crianças da Educação Infantil e o meu envolvimento total com a área de Educação me direcionaram a buscar o curso de Pedagogia, iniciado em agosto de 2003. Como entrei no curso como portadora de diploma de nível superior, eliminei algumas disciplinas e concluí a graduação no ano seguinte, em 2004. Nele, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado “O distanciamento entre a teoria e a prática dos professores: estudo em uma escola de ensino fundamental e de educação infantil da rede municipal de Santo André”. Na ocasião, um dos resultados da pesquisa foi a constatação de que a prática das professoras nem sempre considerava a teoria estudada por elas.

Prestei concurso para professora da Prefeitura de Santo André em 2006. Assumi o cargo no início de 2007 e, logo em seguida, passei a exercer a função de assistente pedagógica, na qual permaneci até 2008.

Com a troca do governo, voltei a trabalhar em creche municipal de 2009 a 2012, como professora. Em 2010, tive um acidente de trabalho que me afastou da sala de aula por alguns meses. Nesse período, também atuei em projetos da Secretaria de Educação (SE), entre eles o denominado “Contraturno”, ou seja, em horário oposto ao regular de aula, cujo objetivo era atender a crianças que tinham dificuldade em aprender. Elaborei plano de trabalho e cronograma, tendo conseguido resultados positivos no desenvolvimento pedagógico das crianças naquele ano.

Em 2011, a SE mudou os objetivos do projeto, e não pude mais continuar. Nesse período, apresentei trabalhos em congressos e encontros de educadores promovidos pela SE. Em 2013, voltei a exercer a função de assistente pedagógica (AP), dessa vez com a Equipe de Supervisão das Creches Conveniadas à Prefeitura de Santo André, permanecendo até 2016. Nesse percurso, senti necessidade de complementar os estudos e fiz a segunda pós-graduação, na área de Educação

Infantil. O tema de minha monografia eram os ambientes escolares, mais especificamente a organização dos espaços para promover melhor aprendizado das crianças. Com essa investigação, constatei a importância da organização dos espaços no ambiente escolar, funcionando como um segundo educador. Em 2017, voltei novamente à sala de aula, trabalhando em Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), visto que não poderia mais trabalhar em creche, em decorrência do acidente de trabalho. Nessa instituição, encontro-me até hoje. Em 2018, atuei como professora de projetos na mesma EMEIEF, atendendo a crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagens. Por opção, a partir de 2019, dediquei-me exclusivamente à sala de aula.

Embora tivesse passado por diversas situações em minha trajetória profissional, nunca imaginei que viveria um momento histórico como o causado pela pandemia decorrente do novo coronavírus, que marcou os anos de 2020 e 2021.

Na ocasião, a população mundial se mobilizou e, de diversas maneiras, todos foram se adaptando às novas formas de vida estabelecidas. Foi um momento difícil para todos os setores, como Saúde, Educação, Economia, entre outros, e muito se procurou saber a respeito de como as pessoas estavam lidando com as mais diversas situações.

Nesse cenário, destacou-se, em especial, a área da Educação, pois gestores e professores se desdobraram para atender às necessidades, adaptando-se ao novo quadro e buscando estratégias para melhor desenvolver o trabalho pedagógico. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma modalidade recente, trouxe muitos desafios para o setor público e privado, considerando sua implementação e seu acompanhamento. Assim, surgiram novas preocupações com o aprendizado das crianças, o abandono escolar, as necessidades dos professores e os recursos.

A observação e a vivência do ERE na escola onde atuo causaram-me inquietações e me fizeram refletir sobre o quanto as estratégias utilizadas pelos professores naquele contexto estariam alcançando as necessidades das crianças. Interessada em investigar essa questão, realizei um levantamento de estudos considerados abrangentes, produzidos no período de 2020/2021 e divulgados pela mídia.

A partir deste levantamento, constatei que os professores foram ouvidos, as estratégias das SE foram apresentadas para mitigar os efeitos da suspensão das aulas, as provas foram realizadas para se saber o que foi aprendido e, a partir delas,

mais pesquisas foram empreendidas a fim de mensurar o que precisava ser melhorado. Entretanto, não localizei estudos que analisassem o que foi o ERE, sob a ótica das crianças, isto é, como lhes pareceu esse período, como se sentiram quanto ao aprendizado e quais dificuldades encontraram nas aulas remotas, seja no formato *on-line* ou não?

Diante do exposto, julguei imprescindível investigar, sob o ponto de vista das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as experiências vivenciadas no período do ERE, durante a pandemia. Assim, formulei o seguinte problema de pesquisa: Como foi, sob a ótica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o período de ERE na pandemia da covid-19?

Ainda em um movimento de investigação, procurei trabalhos relacionados à temática. Encontrei oito estudos que mais dela se aproximavam, com foco nos desafios enfrentados ao longo da adaptação das escolas, das famílias e das crianças ao ERE, em virtude da suspensão das aulas e do isolamento social. Desse total de pesquisas, cinco se relacionavam à Educação Infantil, dois ao Ensino Fundamental, sendo um aos Anos Iniciais e outro aos Anos Finais e, por fim, um estudo em que se considerou do Ensino Médio à pós-graduação. No entanto, nenhum correspondia ao problema de pesquisa.

Diante disso, firmou-se como objetivo geral: investigar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foram as aprendizagens no período de ERE durante a pandemia. Partindo desse ponto, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar as experiências vivenciadas pelas crianças no período do ERE durante a pandemia da covid 19;
- ✓ Analisar, sob a ótica das professoras, as aprendizagens das crianças no período do ERE durante a pandemia da covid 19;
- ✓ Analisar as dificuldades e facilidades encontradas pelas crianças, nas aulas remotas, seja no formato *on-line* ou não;
- ✓ Elaborar, no formato de *e-book*, um material de apoio para os professores, com estratégias consideradas bem-sucedidas sob a ótica das crianças, desenvolvidas no período do ERE.

Para a realização do estudo, realizaram-se rodas de conversa com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que vivenciaram o ERE durante os dois anos de pandemia. Além disso, entrevistaram-se as duas professoras que as

acompanharam nos anos de 2020 e 2021, com a intenção de que complementassem a fala das crianças, bem como para que pudessem trazer mais elementos a respeito do aprendizado delas e, por fim, analisaram-se alguns dos trabalhos realizados pelas crianças no período.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: nesta introdução, que corresponde à seção 1, apresenta-se o projeto de pesquisa; na seção 2, discorre-se sobre os estudos correlatos, detalhando o levantamento de pesquisas sobre o tema; na seção 3, discutem-se os conceitos de criança, infância e educação; na seção 4, focalizam-se concepções de ensino e de aprendizagem; na seção 5, expõem-se os procedimentos metodológicos; na seção 6, procede-se à análise, com base nos dados coletados; e, na seção 7, apresenta-se o produto educacional. Em seguida, tecem-se as considerações finais, considerando-se o percurso empreendido.

2 ESTUDOS CORRELATOS

Como já informamos, o caminho da pesquisa começou a ser traçado, de forma exploratória, ainda no início do segundo semestre de 2021, com o propósito de saber o que havia sido produzido, até aquele momento, a respeito do tema em questão. Segundo Ferenhof e Fernandes (2016, p. 551), a revisão exploratória é uma das características da revisão narrativa. Mais especificamente:

A revisão narrativa é considerada a revisão tradicional ou exploratória, onde não há a definição de critérios explícitos e a seleção dos artigos é feita de forma arbitrária, não seguindo uma sistemática, na qual o autor pode incluir documentos de acordo com seu viés [...]

Na visão dos autores, esse tipo de revisão é utilizado como complemento de uma busca sistemática posterior. Nesta seção, inicialmente, apresentamos um levantamento de estudos abrangentes divulgados pela mídia e, na sequência, trabalhos publicados em revistas científicas e dissertações. Por último, tecemos algumas conclusões.

2.1 Levantamento de estudos e pesquisas

As buscas realizadas focalizaram pesquisas produzidas no período de 2020/2021. No primeiro levantamento feito, identificamos seis pesquisas, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Levantamento de estudos e pesquisas abrangentes

Título da pesquisa/estudo	Instituição/Organização	Ano
Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.	Instituto Península (IP)	2020
Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.	Fundação Carlos Chagas	2020
Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de covid-19.	Mestrado Profissional da USCS - Universidade de São Caetano do Sul, UNICID - Universidade Cidade de São Paulo e PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020
Ano letivo e ensino remoto.	Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED	2021
O Impacto da Pandemia na Educação - Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes.	Secretaria do Estado de São Paulo - SEDUC	2021
Síntese de evidências FGV Clear Pandemia de covid-19: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais?	FGV EESP Clear - Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona	2021

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa realizada pelo Instituto Península, em março de 2020, intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, visava a compreender como os professores brasileiros sentiam-se à época, quais eram seus medos, anseios e demandas de apoio.

A segunda pesquisa, “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (2020), teve por objetivo ouvir os professores das redes pública e privada. Com isso, tencionava-se descobrir como estavam conciliando o trabalho profissional com a vida privada, bem como levantar suas expectativas para o retorno presencial das aulas.

A terceira pesquisa, “Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC Paulista durante a pandemia de covid-19” (2020), foi realizada em parceria

entre três universidades — Universidade de São Caetano do Sul, Universidade Cidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O estudo procurou caracterizar e analisar as estratégias adotadas pelos sistemas municipais de ensino da região do ABC São Paulo, durante o período de isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus.

O quarto estudo, “Ano letivo e ERE” (2021), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), trouxe informações sobre o calendário letivo das redes estaduais, destacando as medidas tomadas por suas respectivas Secretarias, afim de minimizar perdas em relação à aprendizagem dos alunos. Ademais, foi apresentado o calendário de vacinação dos profissionais de educação de alguns estados.

A quinta pesquisa, cujo título é “O impacto da pandemia na educação Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes” (2021), foi realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e teve a intenção de medir o impacto causado pela pandemia sobre a aprendizagem das crianças.

Por fim, o último estudo, “Síntese de evidências FGV CLEAR Pandemia da covid-19: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais?”, foi realizado pela Fundação Getúlio Vargas (2021) e tencionava contribuir para o setor educacional, no que concernia às discussões relacionadas aos efeitos da interrupção das aulas e da rotina escolar na vida das crianças e jovens, bem como seus efeitos sobre o aprendizado.

2.1.1 Resultados

A pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) implementou um cronograma de ações com a intenção de avaliar os sentimentos e percepções dos educadores brasileiros em estágios diferenciados do Coronavírus no Brasil. São eles: 1. Estágio inicial — até duas semanas após a suspensão das aulas; 2. Estágio intermediário — entre duas semanas e dois meses após a suspensão; 3. Estágio final — entre três e quatro meses após a suspensão; 4. Retomada — após quatro meses da suspensão.

Vale ressaltar que, para o presente estudo, consideramos apenas o estágio inicial. Nele, o Instituto considerou a observação em termos de: 1. Percepção quanto ao papel dos educadores diante da crise; 2. Cuidados e práticas de saúde física e

mental; e 3. Rotinas e hábitos dos docentes. Assim, realizou-se uma pesquisa quantitativa, com dados colhidos entre 23 e 27/03/20, por meio de questionários *on-line*, divulgados na plataforma *Survey Monkey* e respondidos por 2400 participantes.

Os resultados da investigação desse primeiro mostraram que, na época, o docente brasileiro, diante da necessidade de interagir de forma remota com seus alunos, acreditava que seu papel era cuidar de si e de seus familiares. Logo, deveria se manter em casa, ajudando a difundir informações seguras a respeito do vírus, obtidas mediante fontes confiáveis da internet e televisão.

A preocupação com a própria saúde foi indicada por 53% dos participantes, em sua maioria mulheres. A suspensão das aulas, o suporte a distância aos alunos e a antecipação das férias escolares foram, respectivamente, as medidas mais adotadas pelas redes de ensino. O resultado apontou, ainda, que os professores investiram mais tempo na organização da vida pessoal e familiar, seguido de estudos e atividades culturais. A pesquisa indicou também que os educadores da rede privada pareciam estar mais preparados para interagir remotamente com os estudantes e conseguiam oferecer-lhes mais suporte, em comparação às redes estaduais e municipais.

A segunda pesquisa, empreendida pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (2020), foi desenvolvida com mais de 14 mil docentes de todo o país, por meio de questionário *on-line*. As respostas foram coletadas no período de 30 de abril a 10 de maio de 2020 e vinham principalmente de mulheres brancas e negras na faixa etária dos 30 aos 50 anos, com mais de 15 anos de atuação profissional em escolas públicas. O foco do estudo era ouvir os professores das redes pública e privada, descobrindo como estavam conciliando o trabalho profissional com a vida privada, bem como levantar suas expectativas para o retorno presencial das aulas.

Os resultados foram apresentados em três boletins informativos denominados: Informe 1 — Primeiros resultados; Informe 2 — Similaridades e diferenças; e Informe 3 — Valorização do trabalho docente. Interessa-nos apenas o informe 1, por trazer elementos mais relacionados à discussão aqui proposta.

Os achados, obtidos a partir de amostra por conveniência, indicam uma preocupação das professoras em organizar o tempo com os alunos de forma a garantir o conteúdo das disciplinas. Para tanto, fizeram uso de materiais digitais e

redes sociais, como forma também de enviar orientações às famílias e garantir o acompanhamento das atividades realizadas.

Com relação aos efeitos do contexto, aproximadamente metade das respondentes tinha expectativas tanto em relação à aprendizagem dos alunos quanto à realização das atividades propostas. Para 33,4%, a maioria dos alunos realizou as atividades propostas; já para 22,3%, somente a minoria. Pouco mais da metade das p percebeu aumento de casos de ansiedade e de depressão. Em sua opinião, houve melhora na relação escola-família, bem como no vínculo do aluno com seus familiares. No que concernia ao retorno das aulas presenciais, a maioria indicou a necessidade de readequar os modelos de avaliação, o rodízio de alunos no retorno às aulas presenciais. Ademais, pontuou-se que o ensino *on-line* e o presencial poderiam acontecer conjuntamente.

De acordo com o terceiro estudo, realizado pelo CONSED (2021), alguns estados haviam retornado as atividades, ainda que em modelo híbrido, desde agosto do ano anterior. Este retorno vinha sendo realizado gradativamente nos demais estados, embora outros ainda permanecessem em ERE no período de publicação do documento. Como estratégias de ensino, de maneira geral, a pesquisa indicou o uso de plataformas digitais, redes sociais, rádio, TV, materiais impressos e transporte escolar.

A avaliação diagnóstica do aprendizado dos alunos se destacou como preocupação de todos os estados: alguns já a tinham iniciado, e outros estavam com as datas programadas. O cronograma de vacinação dos profissionais de educação foi considerado fator determinante para a retomada das aulas presenciais.

Com relação à quarta pesquisa, organizada pela SEDUC-SP (2021), ela foi realizada por amostragem representativa de todos os extratos sociais e de todas as regiões do estado. De acordo com os autores, foi uma das primeiras e mais importantes pesquisas sobre o tema. Para garantir a confiabilidade e comparabilidade dos resultados, a SEDUC-SP recorreu a aplicadores externos. Logo, aplicaram-se avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, da rede Estadual de São Paulo.

Na figura 1, a seguir, apresentamos os participantes:

Figura 1: Dimensões da amostra

		5º Ano Ensino Fundamental	9º Ano Ensino Fundamental	3ª Série Ensino Médio
Participação	Escolas	389	373	354
	Alunos	7.135	7.190	6.418

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2021¹.

Os resultados da Avaliação Amostral 2021 foram comparados aos obtidos pelos alunos no SAEB 2019 Estadual. Para tanto, considerou-se cada etapa escolar dos alunos participantes da pesquisa, estabelecendo a diferença de proficiência em cada disciplina, bem como simulando a evolução temporal e fazendo um levantamento em relação à perda do aprendizado.

As diferenças de proficiência são apresentadas nas Figuras 2 e 3:

Figura 2: Resultados de Língua Portuguesa

Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021

Etapa	SAEB 2019 ESTADUAL	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	223	194	-29
9º Ano Ensino Fundamental	262	250	-12
3ª Série Ensino Médio	279	268	-11

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2021².

¹ Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

² Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

Figura 3: Resultados de Matemática

Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021

Etapa	SAEB 2019 Estadual	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	243	196	-47
9º Ano Ensino Fundamental	262	248	-14
3ª Série Ensino Médio	273	255	-18

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2021³.

Pela análise dos autores, após a comparação dos resultados, em Matemática, seriam necessários onze anos para recuperar a aprendizagem perdida dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três anos para os alunos dos Anos Finais. Com relação à Língua Portuguesa, seriam necessários três anos para recuperar a aprendizagem perdida dos alunos dos Anos Finais do Ensino Médio.

Vale lembrar que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa amostral em 2021 foram os mesmos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental em 2019. Dessa forma, os resultados obtidos por eles os no SARESP de 2019 foram comparados aos do estudo em questão. A comparação indicou que esses alunos, após quinze meses, estavam em um nível de proficiência levemente superior em Língua Portuguesa e menor em Matemática.

No documento, a SEDUC-SP propôs ações para mitigar os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem dos alunos. São elas: retorno às aulas presenciais; Programa de Recuperação e Aprofundamento; Programa Além da Escola; Expansão do PEI (Programa de Ensino Integral); e melhorias do Centro de Mídias da Educação de SP.

³ Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>. Acesso em 27 set. 21.

O quinto estudo, realizado pela Fundação Getúlio Vargas (2021), consistiu em um levantamento das evidências científicas sobre os efeitos da interrupção das aulas presenciais, considerando a proficiência e o abandono escolar dos alunos, bem como a efetividade do ERE no seu aprendizado. Portanto, foram apresentadas as consequências da pandemia nos resultados educacionais, assim como uma simulação do aprendizado não realizado em 2020, com dados brasileiros.

O resultado mostrou que a interrupção das aulas influenciou de forma negativa a proficiência dos estudantes, sendo de nível maior em Matemática, se comparada à de leitura. Concluiu-se que os discentes dos Anos Iniciais da Educação Básica e os com maior vulnerabilidade econômica foram os mais prejudicados. Além disso, houve aumento do abandono escolar. Os autores ressaltaram a necessidade de maior aprofundamento nos estudos para o entendimento do real impacto das aulas *on-line*, em comparação com as presenciais, visto que os efeitos da pandemia sobre os estudantes dependiam da capacidade de o ensino *on-line* mitigar os prejuízos causados pela paralisação das aulas presenciais.

A última pesquisa apresentada nesta subseção, empreendida por pesquisadores do Mestrado Profissional da USCS, da UNICID e da PUC-SP (2020), foi realizada no período de 26 de maio a 10 de junho de 2020, nos sete municípios que compõem o ABC paulista: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário *on-line* da ferramenta Google Forms, com 47 questões fechadas e 02 abertas. Ele foi subdividido em quatro eixos de análise, que consideraram: as informações gerais e os perfis profissionais; as políticas e estratégias adotadas pela rede de ensino dos participantes durante o ERE; os processos de gestão escolar; e as preocupações e incertezas. Contou-se com a participação de 501 profissionais da Educação Básica, entre docentes e gestores.

A pesquisa foi estruturada em duas etapas que se complementavam. A primeira, caracterizada como exploratória e de enfoque qualitativo, buscou saber o que os profissionais pensavam a respeito dos problemas e desafios referentes aos processos de ensino e gestão no período de isolamento social. A segunda, de caráter qualitativo, buscou aprofundar os resultados da primeira etapa, com vistas a pontuar possíveis consequências do ERE em relação ao agravamento das desigualdades educacionais, no tocante à qualidade social da educação e ao

princípio da gestão democrática. Vale ressaltar que os resultados da primeira etapa foram baseados nas respostas às 47 questões fechadas e apresentados a partir dos eixos de análise.

O perfil dos respondentes correspondia a mulheres brancas, entre 31 e 50 anos de idade, com cerca de 11 a 21 anos ou mais de experiência profissional, servidoras públicas municipais, em regime estatutário, cumprindo de 31 a 40 horas semanais. A maioria atuava nas redes de ensino das cidades de Diadema, Mauá e Santo André, na modalidade Educação Infantil, seguida das atuantes no Ensino Fundamental.

Os achados desta primeira etapa revelaram que docentes e gestores trabalharam de forma regular no período, e os processos de decisão sobre as estratégias de ERE foram centralizados nas Secretarias de Educação. Os meios digitais e aplicativos foram utilizados para comunicação dos profissionais com as famílias e entre gestores e professores, bem como para envio de materiais produzidos pelas professoras. Ademais, constatou-se que a comunidade escolar se valeu de múltiplos recursos para realizar as atividades pedagógicas no período. De acordo com os participantes, os alunos com deficiência e/ou transtornos funcionais, os imigrantes e os que se encontravam em abrigo foram os mais prejudicados pelas estratégias adotadas.

Grande parte dos respondentes apontou que os recursos tecnológicos, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, eram inadequados, e o acompanhamento da aprendizagem e o desempenho dos alunos ocorriam de forma precária ou não aconteciam. Para pouco mais da metade dos participantes, o currículo de 2020 estava sendo cumprido parcialmente. Além disso, os profissionais sinalizaram aumento da carga de trabalho, e as reuniões pedagógicas realizadas de forma remota não foram alteradas, tampouco melhoraram.

De modo geral, a primeira etapa da pesquisa mostrou que todas as etapas e modalidades de ensino apresentavam preocupação: com o acesso dos alunos às atividades escolares; com o prejuízo em relação ao aprendizado deles, em decorrência do afastamento da escola; com a evasão e o abandono escolar; e com um possível aumento da violência doméstica contra eles. Por fim, metade dos respondentes apontou desvantagem dos alunos de escola pública em relação aos que estudavam em escolas privadas.

Os resultados da segunda etapa consideraram as respostas às duas questões abertas, segundo as quais os gestores escolares sentiram falta de apoio por parte da gestão dos sistemas a fim de desempenharem seu trabalho, especialmente, a mediação da relação entre escola, alunos e famílias. Para os professores, auxiliares de desenvolvimento infantil e outras funções, os desafios referiram-se a ações peculiares de seus respectivos trabalhos ou de suas respectivas funções. Nesse grupo, observou-se também insatisfação maior com a gestão do sistema, bem como descontentamento com a fragilidade do estado em implementar ações de políticas públicas no período.

2.1.2 Reflexões sobre os resultados

Os materiais descritos revelam que a pandemia desestruturou momentaneamente o setor educacional no início de 2020. Todavia, ele imediatamente reagiu, com ações e estratégias que muito contribuíram para que o prejuízo pedagógico das crianças e jovens fosse amenizado. Do mesmo modo, os dados indicam que o setor privado estava mais preparado que o setor público para enfrentar a situação vigente.

De acordo com os estudos, o período de suspensão das aulas atingiu professores, alunos e famílias nos mais variados níveis, influenciando negativamente o aprendizado das crianças e jovens. Entretanto, notou-se grande preocupação dos diversos segmentos que compõem a escola em evitar o abandono escolar. Nesse sentido, vale mencionar que as crianças com maior vulnerabilidade econômica foram as mais prejudicadas.

As ações dos órgãos públicos, estados e secretarias, com vistas a garantir a continuidade do ensino para as crianças e jovens, bem como a elaborar estratégias procurando diminuir as perdas pedagógicas, somadas ao compromisso e envolvimento dos professores, foram imprescindíveis. Apesar do prejuízo pedagógico constatado, ainda que leve tempo, apostou-se que poderia ser recuperado.

A partir deste levantamento, verificamos que professores foram ouvidos, estratégias das Secretarias de Educação foram apresentadas para mitigar os efeitos da suspensão das aulas e avaliações foram realizadas a fim de mensurar o que foi aprendido. Todavia, não havíamos encontrado, até o momento, pesquisas que

analisassem o que foi o ERE sob a ótica das crianças, ou seja, como foi o período para elas, como se sentiram quanto ao aprendizado e quais dificuldades encontraram nas aulas remotas, *on-line* ou não.

2.2 Pesquisas correlatas

As questões que finalizam a subseção anterior nos direcionaram a realizar uma revisão integrativa de pesquisa, definida por Ferenhof e Fernandes (2016, p. 551) como:

[...] um método que tem por finalidade reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada e abrangente, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado.

Com a intenção de que o processo se tornasse produtivo adotamos uma “postura metódica, sistematizada”, tal como propõem Fontelles *et al.* (2009). A intenção foi encontrar trabalhos publicados em revistas científicas, com temas que se aproximassem de nossa temática. Para tanto, utilizamos as ferramentas de busca “Google Acadêmico”, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), definindo o período de 2020 a 2022.

Nossa busca teve início com as palavras-chave: “Ensino Remoto Emergencial”, “Educação” e “Aprendizagem”. Na sequência, combinamos as palavras “Ensino Remoto Emergencial e crianças”, “Ensino Remoto Emergencial e aprendizagem” e “Ensino Remoto Emergencial e Ensino Fundamental”. Todavia, os títulos encontrados pouco se relacionavam ao objeto do presente estudo, o que nos levou a utilizar a expressão “Ensino Remoto Emergencial sob a ótica das crianças”. Com isso, encontramos alguns trabalhos que se aproximavam de nosso intento. Eles são apresentados no próximo quadro:

Quadro 2: Levantamento de pesquisas correlatas

Título	Autor	Ano	Classificação
Infância e Educação em Tempos de Pandemia	Lopes <i>et al</i>	2020	Anais do I Encontro Nacional Movimentos Docentes – São Paulo
O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios	Silva, Souza e Menezes	2020	Artigo Revista Dialogia
Anos iniciais do ensino fundamental em tempos de isolamento social – Desafios e percepções em um colégio brasileiro	Manzoli	2021	Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
A educação infantil no contexto da pandemia o processo de ensino aprendizagem fora das escolas	Brito e Alves	2021	Artigo Revista ID <i>on line</i> . Revista de psicologia
O cotidiano das crianças em tempos de pandemia: (des) construções	Ramos	2021	Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande - MS
Educação em Tempos de Pandemia: A (in)visibilidade da infância na realização do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil	Calderan e Calderan	2021	Artigo Revista Ipê Roxo
COVID-19 experiência do Ensino Remoto Emergencial com crianças pequenas	Melo	2021	Relato de experiência Livro Educação no Ceará em tempos de pandemia: experiências municipais p. 104 a 112
Ensino Remoto de Emergência Percepção do impacto emocional nas crianças, pais e professores do ensino fundamental II	Souza	2021	Dissertação de Mestrado em Educação (Educação e Tecnologias digitais) – Universidade de Lisboa

Fonte: Elaboração própria.

Lopes *et al.* (2020) discutiram os desafios que a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Jardim Monte Belo, da zona oeste da cidade de SP, encontrou em virtude da suspensão das aulas, proveniente da pandemia da covid-19. Como instrumento de pesquisa, utilizaram-se dois questionários, um a ser respondido pela família, e outro, pela criança com a ajuda dos familiares. As informações colhidas possibilitaram a elaboração de uma prática pedagógica que atendessem às necessidades e especificidades dos alunos e famílias naquele momento.

A pesquisa de Silva, Souza e Menezes (2020) teve o objetivo de analisar a percepção de discentes ao ERE em relação às vantagens, às desvantagens e aos desafios vivenciados durante o período de isolamento social. Para tal, lançou-se mão de questionário *on-line*, respondido por 144 discentes do Ensino Médio à pós-graduação. Concluiu-se que o ERE precisa considerar não apenas questões de ordem operacional e teórica, mas sobretudo as de cunho social, cultural, econômico e psicológico dos estudantes.

Manzoli (2021) procurou descrever as propostas desenvolvidas no estágio realizado pela autora, durante seu mestrado em Ciências da Educação. O universo da pesquisa foi uma instituição privada, da qual participou uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A proposta foi analisar as mencionadas propostas, por meio das quais os meios de comunicação virtuais poderiam aproximar criança e escola em tempos de isolamento social.

Brito e Alves (2021) examinaram as mudanças referentes ao Ensino Infantil durante a pandemia da covid-19 e o modo como se deram as aulas, adotando a metodologia da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Os resultados trouxeram informações que confirmaram a hipótese de que as crianças tiveram dificuldades de se adaptar às aulas remotas, concluindo que os problemas do distanciamento se tornam mais acentuados na Educação Infantil, podendo causar atrasos nas demais etapas de aprendizagem desses alunos, se não trabalhadas com a intenção de reversão.

Em sua dissertação, Ramos (2021), teve por objetivo analisar as culturas produzidas pelas crianças de Educação Infantil em tempos de pandemia. Como instrumento de pesquisa, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos, desenhos e anotações em diário de campo. Nesse estudo, a autora procurou ouvir as crianças com o intuito de conhecer o cotidiano delas naquele contexto. Os achados mostraram que elas ainda estavam se adaptando às novas condições e continuavam brincando com os familiares, amigos, animais de estimação e outros adultos que realizam as atividades escolares de forma remota. Ademais, a pesquisadora destacou que a escuta das crianças permitiu entender a forma como compreendiam o período de isolamento social.

Calderan e Calderan (2021) procuraram analisar, interpretar e debater a aplicabilidade do ERE na Educação Infantil, por meio de um estudo teórico documental, baseado em pareceres oficiais. Evidenciou-se que o ERE pode não ter

abrangido as peculiaridades do segmento em questão, produzindo uma falsa sensação de produtividade. Ademais, os autores afirmaram que, até aquele momento, não havia dados suficientes sobre a efetividade do ERE, tampouco se ele teria ou teve papel fundamental para reduzir danos, bem como para manter vínculo entre famílias e escola.

Melo (2021), por sua vez, tencionou apresentar uma experiência de ERE com crianças de três anos de idade, pontuando os desafios enfrentados por famílias, professores e alunos. O intuito era contribuir para o desdobramento das políticas públicas no cenário pós-pandemia.

Souza (2021), em sua dissertação de mestrado, procurou analisar como um grupo de crianças, pais e professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais sentiu o impacto emocional da pandemia e do ERE. A metodologia utilizada foi o “inquérito por questionário sobre dois conceitos em análise: emoções percebidas e o uso das tecnologias digitais durante a pandemia” (p.06). Concluiu-se que os sentimentos anteriores à pandemia e as emoções negativas se manifestaram em decorrência da adaptação à nova situação e ao novo método de ensino.

Os estudos aqui apresentados trazem elementos importantes para a discussão sobre a avaliação do ERE no contexto da pandemia. Nota-se que a maioria dos trabalhos está direcionada à Educação Infantil, fase que muito preocupou os pesquisadores no contexto em foco. Do mesmo modo, é possível observar os desafios encontrados na adaptação das escolas, famílias e alunos, a preocupação com os instrumentos e recursos utilizados para a efetivação do ERE e a as dificuldades encontradas pelas crianças.

Com relação aos trabalhos referentes ao ensino fundamental, mais precisamente o de Manzoli (2021) e o de Souza (2021), embora a temática seja próxima a de nossa proposta, vale ressaltar que eles não responderam às indagações por nós formuladas.

2.3 Estudos correlatos: algumas considerações

Analisando os estudos citados na subseção 2.1, observamos que famílias, professores, gestores e secretários de educação tiveram a oportunidade de se colocar, manifestar-se e serem ouvidos, o que foi útil para delinear as ações dos

órgãos públicos com vistas a resolver possíveis problemas decorrentes da situação imposta. Quanto às pesquisas descritas na subseção 2.2, focadas nos desdobramentos da pandemia, do isolamento social e do desenrolar do ERE, elas nos fornecem elementos na direção do que propomos, porém não respondem ao nosso problema de pesquisa.

Desse modo, avaliamos que as crianças, seres ativos, participativos e de direitos, não poderiam passar por um momento como esse sem ter a oportunidade de serem ouvidas, bem como de expor as facilidades e dificuldades encontradas no processo do ERE. Partindo de tal premissa, concluímos que o presente trabalho é relevante para que elas possam se manifestar e, assim, tornar conhecidas suas necessidades atuais. Isso pode ser útil à elaboração de um plano de ação a fim de beneficiá-las.

3 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

“...as crianças são merecedoras de estudo como crianças.”

(Corsaro, 2011)

A fim de prosseguirmos com as discussões a respeito do tema aqui abordado, é primordial compreender os conceitos de infância e criança, bem como refletir acerca de uma pedagogia que possa ser adequada a eles. Assim, apresentamos, nesta seção, referenciais teóricos que podem subsidiar as discussões sobre os termos em destaque.

A princípio, tratamos dos conceitos de criança e infância, recorrendo a Corsaro (2011) e Moss (2002). Em seguida, apresentaremos uma proposta de pedagogia que atenda à criança de direitos, proposta por Formosinho (2007).

3.1 Conceitos de criança e infância

As discussões a respeito da infância ganharam força ao longo dos anos. A criança, antes vista como membro de uma linhagem e representada como adultos em miniatura, tornou-se uma categoria de referência histórica, cultural e social. (PELOSO, 2013).

De acordo com Corsaro (2011, p. 15), “as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas”. Já a respeito da infância, o autor assim se pronuncia:

a infância - período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à *infância como uma forma estrutural* queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (CORSARO, 2011, p.15, (grifos do autor).

Essa forma de ver a infância não é habitual, uma vez que há uma forte tendência de pensá-la como um período de preparação da criança para a sociedade. Nesta última, ela é vista em uma perspectiva de futuro, em um vir a ser, e não como alguém que efetivamente vive, tem necessidades e desejos (CORSARO, 2011).

Ainda segundo o autor, com o passar dos anos, perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas surgiram, influenciando o conceito de criança na sociologia e levando ao surgimento de dois modelos de socialização: o determinista, em que a criança tem um papel passivo, e a sociedade dela se apropria; e o construtivista, no qual a criança tem um papel ativo e se apropria da sociedade.

Vale lembrar que muitos estudiosos do tema passaram a vê-la mais ativa do que passiva, construindo sua própria interpretação do mundo a partir da organização que faz das informações recebidas de seu ambiente. Essa nova visão influenciou o surgimento das mencionadas teorias construtivistas.

Nesse mesmo sentido, Moss (2002) destaca que os envolvidos no desenvolvimento da primeira infância precisam reconhecer que aquilo que pensam ser melhor para as crianças está baseado em construções culturais. Para esse autor, o conceito anglo-americano de infância, moldado pela psicologia do desenvolvimento e pelo neoliberalismo, mantém forte influência sobre o pensamento e a prática no período em questão.

O autor observa que o conceito de criança no mundo anglo-americano parte de uma construção dominante. Nele, a criança é vista

como reprodutora de cultura e conhecimento; a criança inocente nos anos dourados de sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o 'desenvolvimento infantil' biologicamente determinado por estágios universais e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto (MOSS, 2002, p. 239).

Do mesmo modo, em partes da Europa, uma teoria tem influenciado uma nova sociologia da infância, afastando a ideia de criança como um ser à espera. Pelo contrário, ela é vista com muitas possibilidades, e igualmente existem diferentes infâncias. Trata-se do construcionismo social. Segundo Moss (2002), essa teoria se baseia na construção e no entendimento de que o mundo é feito por nós mesmos, seres humanos, participando ativamente do processo.

Além do construcionismo social, outra influência nos estudos sobre a temática é a prática pedagógica desenvolvida na cidade de Reggio Emília, na Itália (MOSS, 2002), que considera alguns elementos. São eles: uma abordagem construcionista social explícita; o poder de discursos dominantes ao mudar e governar nossos pensamentos e ações, por exemplo, a psicologia do desenvolvimento; a rejeição de regras, metas, métodos e padrões; a coragem de pensar por si mesmo na

construção de novos discursos; a construção de um novo projeto pedagógico; o ato de atravessar perspectivas e fronteiras disciplinares, substituindo posições conservadoras por outras mais abertas; o entendimento da natureza dinâmica e contextualizada da prática pedagógica que problematiza a ideia de um "programa" transferível ou universal.

Para o autor, há, portanto, um discurso alternativo, no qual “as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura” (MOSS, 2002, p. 242). Neste mesmo discurso, o conceito de infância relaciona-se à fase adulta como uma etapa da vida em si mesma, sem a preocupação com que o a criança irá se tornar, mas com a infância que está sendo vivida por ela.

Uma vez que compactuamos com as ideias dos autores, na presente pesquisa, a criança é vista como ser ativo, participativo, construtor do seu conhecimento, da sua cultura e da sua história.

3.2 Pedagogia participativa: uma proposta para a educação

Formosinho (2007) chama a atenção para a naturalidade dos fazeres pedagógicos, que tanto se distanciam da realidade vivenciada por adultos e crianças na área educativa. Trata-se de uma prática que ignora os direitos, a competência e a participação das crianças, persistindo, apesar das mudanças de pensamento e das propostas diferenciadas, ao longo dos anos.

Na visão da autora, a pedagogia pode vangloriar-se de ter uma herança rica e diversificada em pensar a criança como ser participativo. Ademais, pontua-se que é um dever cívico incorporar tal participação a um cotidiano em que ela seja respeitada, e a práxis, transformada. Assim, propõe-se o desenvolvimento de uma pedagogia transformadora, que considere a criança com direitos, compreenda sua competência e escute sua voz, a fim de transformar a ação pedagógica em uma “atividade compartilhada” (FORMOSINHO, 2007, p.14), baseada em uma perspectiva de participação. Vale ressaltar que, para a pesquisadora: “A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constrói na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores.” (FORMOSINHO, 2007, p.14).

Isso posto, passamos, então, aos “modos” de fazer pedagogia defendidos por Formosinho (2007), a saber: o de transmissão e o de participação.

A pedagogia da transmissão é centrada na lógica dos saberes e a sua persistência deve-se ao fato de ser um modo simples e previsível, cuja concretização é segura, e que está em consonância com uma organização baseada na burocracia. Entretanto, precisamos nos libertar dessas práticas, a fim de construir uma pedagogia da participação. Esta última, ao contrário da primeira, tem os atores do processo educativo como centro. Nessa perspectiva, eles são construtores do conhecimento, considerados competentes, ativos e com direitos.

A pedagogia da participação fundamenta-se na junção das crenças e saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. A interação desses elementos é construída pelos próprios atores do processo educativo ao criarem seu caminho de aprendizagem, integrados a seus contextos de vida e de ação pedagógica. Isso mostra que eles e os ambientes se sujeitam uns aos outros, e a participação exige a necessidade de escutar, dialogar e negociar.

Com base nos postulados de Dewey a autora também contrasta os modos transmissivo e o modo participativo. Nas palavras do pesquisador, “os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as *crianças* (com os seus interesses e opiniões) e os *objetivos* (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura)” (FORMOSINHO, 2007, p. 20).

Logo, a essência do processo educativo encontra-se na interação desses dois elementos fundamentais, cuja interatividade necessita ser constantemente refletida por uma teoria educativa. Do contrário, a epistemologia da prática será prejudicada por falta de reflexão. Caso um elemento seja considerado em detrimento do outro, chega-se ao extremo de o processo educativo deixar de ser analisado como de natureza interativa, tornando-se simplista. Ou seja, opta-se por um dos elementos em conflito: a criança ou o currículo, o indivíduo ou a cultura social.

No tocante às finalidades da educação, identificam-se duas principais: uma personalizadora, e outra socializadora. Na primeira, focaliza-se o conteúdo do currículo em detrimento do conteúdo formado pela própria experiência da criança. Na segunda, destacam-se a personalidade e o caráter da criança como ponto principal, e o desenvolvimento dela é a grande finalidade da educação.

Continuando com sua análise, a pesquisadora apresenta algumas características que Dewey denomina “curricularistas” e “não curricularistas”, opostos fundamentais entre currículo e criança. Na visão do teórico, a palavra-chave dos curricularistas é a disciplina. Esses profissionais têm, como base, a lógica dos conteúdos, a instrução do professor e o treino da criança, em uma perspectiva de orientação e de controle. Já para os não curricularistas, a palavra-chave é o interesse da criança. Eles, por sua vez, baseiam-se na psicologia da criança e, por esse motivo, precisam conhecer sua estrutura psicológica, a fim de facilitar a construção de espaços de liberdade e iniciativa.

Com relação ao ensinar-aprender, as duas posições teóricas diferenciam-se ao redor de dois núcleos centrais: criança e professor; e processo de ensino-aprendizagem e avaliação desse processo. Do mesmo modo, diferem os objetivos educacionais. No modo participativo, estes últimos são delimitados com base em uma visão da criança como construtora de conhecimento e com possibilidades de ter voz no processo de ensino-aprendizagem. Já no modo transmissivo, eles são definidos considerando a criança uma “tábua rasa” e uma “folha em branco”, e o ensino deve inscrever conhecimentos, tarefa central do professor.

Acerca da definição de “bom aluno”, para o modo transmissivo, trata-se daquele que consegue acelerar a inscrição de conhecimentos e, nesse processo, o professor tem o papel de compensar os déficits em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, para o modo participativo, o bom aluno é aquele que se envolve nas atividades e projetos, e esse envolvimento é considerado indispensável para significar as experiências, construir conhecimentos e aprender a aprender.

Na construção de uma práxis participativa, o ato educativo integra os elementos criança e currículo, pois a criança que aprende em liberdade e cooperação transforma o conhecimento recebido e, conseqüentemente, participa de sua reconstrução. Assim, segundo Formosinho (2007), a pedagogia da construção precisa iniciar na construção ou reconstrução do contexto educativo dos aprendentes. Este último, por sua vez, também deve participar do “processo de construir participativamente o conhecimento.” (FORMOSINHO, 2007, p.22)

Nas palavras da autora,

Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela

criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação (FORMOSINHO, 2007, p. 22).

No que tange aos referidos contextos, Formosinho (2007) salienta, inicialmente, a importância de um contexto físico, referindo-se ao espaço, à arquitetura e aos materiais que, a seu ver, com base em Paulo Freire, têm uma pedagogicidade indiscutível no sentido de criar outra visão da criança, do professor, do ensinar e do aprender. Todavia, eles, por si só, não fazem uma escola, pois esta última é um contexto social formado por diferentes atores que, a seu turno, dividem metas e memórias, além de manter interdependência com o contexto no qual constroem intencionalidade educativa.

Na pedagogia da infância, o termo conceito é consideravelmente evocado; contudo, é preciso compreender o seu significado em uma pedagogia da participação. Para explicar, Formosinho (2007) aplica essa análise à aprendizagem, processo psicológico mais presente no ato pedagógico. De acordo com as teorias contextualizadas, as relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto não são interativas, mas unidirecionais e aditivas. Assim, ele surge como um conjunto de fatores estruturados e que não podem ser modificados pelo indivíduo, apesar de influenciar seu comportamento. O modo transmissivo de fazer pedagogia preocupa-se em identificar os fatores que afetam os resultados da aprendizagem para manipulá-los isoladamente e conseguir melhor desempenho.

A autora também enfatiza que existe interdependência e interatividade entre as crianças e os contextos educativos. Dessa forma, o educador precisa organizar um contexto educativo direcionado à participação das crianças, criando variadas possibilidades de elas serem escutadas ativamente, com vistas a influenciar os resultados de aprendizagem.

Quanto à pedagogia participativa, a autora reconhece a bidirecionalidade e a interatividade entre os atores do processo educativo e os seus contextos, nascendo daí a necessidade de se situar a intervenção pedagógica inicialmente no contexto educativo. Para tanto, é essencial compreender o sujeito em contexto. A prática educativa, então, deve ser construída nesta ligação indissociável de pessoa e contexto.

A autora ainda assevera que essa pedagogia tem a observação, a escuta e a negociação como processos principais, cujas práticas devam estar situadas em um

pensamento reflexivo e crítico sobre seus “porquês”. Acerca da observação, ela é considerada um processo contínuo, visto que requer o conhecimento de cada criança individualmente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, decorrente da sua maneira de criar significado para a experiência. Em uma pedagogia da participação, existe a observação contextual, pois a criança é vista em suas aprendizagens no contexto educacional que se criou. Sobre a escuta, trata-se do processo de ouvir a criança; tal como a observação, ela deve ser contínua, de forma a conhecer seus interesses, motivações, relações, saberes etc.

Por fim, a negociação é considerada um debate dos processos e conteúdos curriculares, bem como do ritmo e dos modos de aprendizagem, entre professor e aluno, com vistas a chegarem a um consenso. Isso pressupõe a participação discente na definição do planejamento curricular, movimento que afasta ainda mais a pedagogia construtivista da tradicional. Essa participação, guiada pelos três elementos mencionados, constitui não só um diferencial, mas também a base para o desenvolvimento de um fazer pedagógico que eduque a todos, considerando a heterogeneidade e a diversidade como processos ricos para a aprendizagem e oferecendo modos diferenciados de organização das classes e dos currículos, em contraponto a um fazer pedagógico que eduque a todos como se fossem um só.

Formosinho (2007) questiona como operacionalizar uma práxis educativa diante da interdependência entre contexto, processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como da complexidade dos processos de participação. Nesse sentido, sugere a utilização de “gramáticas pedagógicas” operacionalizadas por modelos pedagógicos. Em suas palavras,

O modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no cotidiano do terreno uma práxis pedagógica (FORMOSINHO, 2007, p.29).

Sobre gramática pedagógica, a autora assim se manifesta:

A gramática pedagógica dispõe, portanto, de teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até o nível da consequente teoria de avaliação educacional (FORMOSINHO, 2007, p. 29).

No âmbito mais geral dos modelos pedagógicos, são definidas as finalidades educacionais e, conseqüentemente, seus objetivos. Já no âmbito mais específico, são organizadas orientações à prática educacional.

Na visão da autora, esses modelos, situados no processo de ensino-aprendizagem, determinam as orientações para a prática pedagógica no cotidiano das várias dimensões. Ao serem aplicados à gramática construtivista, levam conta as várias dimensões dos elementos que compõem seu processo educativo, a saber: tempo, espaço, materiais, escuta e interação, observação e documentação, planejamento, avaliação da aprendizagem, avaliação do contexto educativo, projetos, atividades, organização e gestão dos grupos. Ademais, têm o papel de orientar e organizar as inter-relações dessas dimensões, bem como promover a compreensão da ligação entre elas e as áreas curriculares integradas, a escola e a comunidade educativa, a Educação Infantil, a creche e o Ensino Fundamental.

Por fim, o modelo curricular tem ainda um papel fundamental no desenvolvimento de uma prática que prevê a intencionalidade educativa em um cotidiano em que haja a participação plena da criança. No entanto, o que realmente apoia o professor, segundo a autora, é a reflexão sobre sua prática, com seus pares, considerando o modelo curricular que ajudou a construir. Por conseguinte, uma gramática pedagógica carece de um modelo formativo que pense a formação dos profissionais que escolheram tal perspectiva para trabalhar, ou seja, um modelo de formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional.

Para a gramática pedagógica construtivista, esse modelo de formação continuada deve ser realizado em contexto. Nesse sentido, Formosinho (2007) sugere que, qualquer que seja o modelo pedagógico escolhido, ele pode ser um muro ou janela, dependendo da forma como é usado. Dito de outro modo, o muro é encontrado em situações de militantismo, clubismo, discursivismo, teoricismo, didatismo e o ritualismo. Já a janela se apresenta como uma ponte fazendo a ligação entre aprendizagens de professores e crianças, bem como entre os caminhos construídos pelo conhecimento e pela ética.

Segundo a pesquisadora, um modelo pedagógico existe a partir da práxis. Dessa forma, o modelo global, como gramática pedagógica, deduz-se um modelo formativo que venha a pensar a formação dos profissionais que decidem trabalhar nessa perspectiva.

De acordo com a autora, na gramática pedagógica construtivista, defende-se um modelo de formação continuada em contexto. Em sua perspectiva, é condição inerente à construção e evolução dos modelos pedagógicos a criação de comunidades de aprendizagens, uma vez que possibilitam a reflexão permanente sobre a prática pedagógica considerando o modelo escolhido que, por fim, se liga a outras comunidades semelhantes, ocasionando a divulgação do modelo. Em síntese, o profissional que encontra uma dificuldade em algum momento de sua prática cotidiana pode recorrer à comunidade, em vez de tentar resolver a situação sozinho.

4 CONCEPÇÕES DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Para pensar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foram as aprendizagens no período do ERE durante a pandemia, é primordial refletir sobre questões relacionadas ao campo da educação. Por essa razão, apoiadas nos estudos de Mizukami (1986), discorreremos sobre as abordagens de ensino. Na sequência, tratamos do ERE, sobretudo com base nos estudos de Saldanha (2020) e Behar (2020).

4.1 As abordagens de ensino

A fim de atingir o objetivo geral aqui proposto, faz-se necessário tratar do processo de ensino e da aprendizagem, considerando as relações estabelecidas entre professor e aluno. Ademais, pensar em uma relação de aprendizagem em um processo de ERE exige a retomada de questões importantes sobre o aprendizado.

De acordo com Mizukami (1986, p. 1), “[...] o fenômeno educativo [...] não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional”. Assim, as ações educativas realizadas pelos professores têm sempre uma intencionalidade e, por trás de suas práticas pedagógicas, sempre há um conjunto de ideias que as orientam, ainda que eles não tenham consciência disso

Com vistas a entender o que fundamenta as referidas ações, a autora analisou diferentes abordagens, destacando as cinco que possam ter influenciado os docentes: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a sociocultural e a cognitivista. Para examiná-las, a pesquisadora baseou-se nas seguintes categorias: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

A abordagem tradicional corresponde a uma prática educativa de transmissão de conhecimento. Nela, o homem é um receptor passivo adquirindo conhecimento por meio de informações recebidas. O mundo é externo ao indivíduo, sendo apenas transmitido. A sociedade e a cultura destinam-se à hierarquização dos indivíduos, considerando que são passadas pelas pessoas que detêm o poder. O conhecimento, por sua vez, é limitado e realizado através de repetições. Logo, a

educação caracteriza-se pela transmissão de conhecimento realizada na escola, onde o ensino-aprendizagem consiste em cópias e aquisição de informações. A relação professor-aluno é estabelecida de forma vertical, em que o professor figura como agente, e o aluno, como ouvinte. Por fim, a metodologia consiste em aulas expositivas, e a avaliação é realizada para a reprodução de conteúdo.

De acordo com a abordagem comportamentalista, o homem é resultado das influências do meio. O mundo é algo pronto, já construído, e pode ser manipulado visando à mudança de comportamento humano. Entende-se a cultura como um espaço de experiências que pode ser utilizada para estudar o comportamento. Embora a experiência e a descoberta resultem em conhecimento, o que foi descoberto já pertencia a uma realidade anterior. Por conseguinte, a educação está relacionada à transmissão cultural e tem por finalidade “transmitir conhecimentos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social, etc.)” (MIZUKAMI, 1986, p.27). A escola promove o controle produzindo comportamentos que queira manter, e o ensino-aprendizagem se dá por intermédio de condicionamento; nesse contexto, o docente tem a responsabilidade de garantir que o comportamento seja adquirido. No que se refere à relação professor-aluno, cabe ao primeiro planejar e desenvolver um sistema no qual o estudante possa se desempenhar ao máximo. Na metodologia dessa abordagem, incluem-se a aplicação da tecnologia educacional e as estratégias de ensino, bem como as formas de reforço. Quanto à avaliação, ela consiste em constatar se houve aprendizado do aluno, se alcançou os objetivos propostos ao fim do processo, bem como se adquiriu os comportamentos desejados.

No que tange à abordagem humanista, o enfoque é predominante no sujeito. Considera-se o homem como uma pessoa situada no mundo e que está sempre em descoberta, pois ele é inacabado. Dito de outro modo, o mundo é aquilo que o homem produz a partir de suas percepções e experiências. Acerca da sociedade-cultura, tem-se preocupação com o indivíduo, a fim de que desenvolva qualidade de relacionamento interpessoal. Nesse sentido, o conhecimento é construído pelo sujeito e pelas experiências por ele vivenciadas. A educação vai além do contexto escolar e deve contemplar o ser humano como um todo, ou seja, é centrada na pessoa. Desse modo, a escola deverá respeitar a criança e oferecer condições para seu desenvolvimento e autonomia. O processo de ensino-aprendizagem é centrado no estudante, em um método não diretivo. Na relação professor-aluno, o primeiro

atua como facilitador de aprendizagem e mantém uma relação pessoal e única com cada discente. A metodologia enfatiza a relação pedagógica, ambiente no qual as pessoas possam se desenvolver e onde haja liberdade para o aprendiz. Essa abordagem é favorável à autoavaliação.

Para a abordagem sociocultural, o homem e mundo são considerados em conjunto, visto que o primeiro é sujeito de sua educação, e a interação entre ele e o mundo é necessária para seu desenvolvimento. A cultura é formada pela experiência crítica e criadora da experiência humana, e sua participação como sujeito de uma sociedade, cultura e história se dá a partir de sua conscientização. Aliás, é com base nesta última que o conhecimento se processa. A reflexão sobre o homem e o meio em que vive deve anteceder a ação educativa. Portanto, entende-se a escola como instituição existente em contexto histórico e pertencente a uma sociedade. O ensino-aprendizagem, além de exigir a superação de uma relação opressor-oprimido, pressupõe que ela se dê de forma horizontal. Por sua vez, a metodologia ocorre a partir da participação ativa do sujeito na reflexão crítica acerca de temáticas representativas de sua realidade. No que concerne ao processo avaliativo, ele se dá por meio da autoavaliação da prática educativa, realizada tanto pelo professor quanto pelo aluno.

A abordagem cognitivista enfatiza a capacidade que o aluno tem de integrar e processar informações. Não há separação entre homem e mundo, visto que um é inerente ao outro, e o conhecimento, em constante construção, resulta dessa interação. Propõe-se que a sociedade caminhe para a democracia, e a educação é “um todo indissociável” (MIZUKAMI, 1986, p. 70), cujo objetivo é fazer com que o estudante aprenda por si mesmo, conquistando autonomia intelectual. Logo, a escola deve ensiná-lo a observar e a aprender por si próprio. O ensino tem a função de desenvolver a inteligência do estudante e deve priorizar as atividades realizadas por ele. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre no exercício operacional da inteligência, fundamentada em processos, e não em produtos; No que se refere à relação professor-aluno, aquele provoca desequilíbrios e propõe problemas para este. A respeito da metodologia, preconiza-se que o discente estabeleça trocas com o meio, por meio das quais construirá sua inteligência, a partir de sua ação sobre ele. No que tange à avaliação, ela consiste no controle de aproveitamento baseado em diversos critérios.

Vale lembrar que esta última abordagem é também explicada por Lerner (2000). Segundo a pesquisadora, os trabalhos de Piaget, criador da teoria cognitivista, vão muito além de uma teoria do aprendizado, permitindo que outros métodos de aquisição de conhecimento possam ser criados a partir dela. Para a autora, o grande problema é que as pessoas passaram a aplicá-la como um método. Entretanto, a aplicação é diretiva e não passa pela autoria do professor e pela discussão do coletivo escolar.

Ademais, Lerner (2000) se contrapõe à oposição existente entre os enfoques didáticos “piagetianos” e “vygotskianos”, defendendo a possibilidade de haver articulação entre os dois enfoques. Assim, propõe uma aproximação entre ambos, não de forma aplicacionista, mas integrada, uma vez que há vinculação e relação entre a psicologia e a didática. Acerca do conhecimento, enfatiza-se que a compreensão do desenvolvimento cognitivo é uma preocupação da psicologia genética, ao passo que a análise do aprendizado sistemático é uma preocupação da didática construtivista.

Na mesma linha de pensamento, Corsaro (2011) destaca os dois teóricos construtivistas citados por Lerner (2000) como influenciadores de sua teoria: Jean Piaget e Vygotsky. A seu ver, o primeiro talvez seria o melhor representante da abordagem construtivista. Unindo a biologia e a epistemologia, considerava-se que as crianças construíam concepções (estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais a partir das interpretações, organizações e uso das informações do ambiente. De acordo com pesquisador, para Piaget, o desenvolvimento intelectual é uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos.

Essa noção de estágios, segundo Corsaro (2011, p. 16), é de grande valia para a sociologia da infância, visto que “as crianças organizam e percebem o mundo de forma diferente dos adultos.” (p.16). Contudo, é preciso ressaltar a concepção de equilíbrio como o ponto primordial da teoria de Jean Piaget, pois “é a força central que impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo” (CORSARO, 2011, p.23). Logo, para compreender como as crianças processam as informações provenientes de seu ambiente, em específico do mundo adulto, é necessário conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo delas.

Outro teórico construtivista que influenciou o autor em sua teoria foi o psicólogo russo Lev Vygotsky. Este teórico tem uma visão sociocultural do

desenvolvimento humano, segundo a qual “o desenvolvimento social da criança é sempre resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 25).

Partindo de tal premissa, Corsaro (2011) ressalta dois conceitos importantes da teoria de Vygotsky: a internalização ou apropriação de cultura pelo indivíduo e a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro é assim definido:

Com isso, Vygotsky quer dizer que todas as nossas habilidades psicológicas e sociais (cognitivas, comunicativas e emocionais) são sempre adquiridas a partir de nossas interações com outras pessoas). Desenvolvemos e usamos essas habilidades, primeiro em nível interpessoal, antes de internalizá-las em nível individual (CORSARO, 2011, p.27).

Quanto ao segundo, o pesquisador assim se pronuncia, citando Vygotsky:

‘a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas, sob orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes’ (VYGOTSKY, 1986 apud CORSARO. 2011, p.27).

Em continuidade à nossa abordagem a respeito do processo de ensino-aprendizagem e das relações estabelecidas entre professor e aluno, é importante mencionar o espaço onde esse processo acontece, ou seja, a escola. Nesse sentido, é preciso levar em conta as observações de Nóvoa (2007), para quem, ao longo do tempo, os professores foram se apropriando de atividades em excesso, o que os tem levado à dispersão. Conseqüentemente, eles não conseguem definir o que é prioridade ou o que é relevante num processo educativo. Da mesma forma, a escola foi inundada de missões e, do mesmo modo, tem se tornando dispersiva, sem foco e não consegue definir estratégias claras. Embora todas as ações escolares sejam valiosas, não se pode perder a prioridade principal, isto é, a aprendizagem discente (NÓVOA, 2007).

A pedagogia moderna, rompendo com a tradicional — baseada, como já dissemos, nos conhecimentos e em sua transmissão —, colocou os alunos no centro do sistema. No entanto, para Nóvoa (2007), não se trata de centrar a escola nos conhecimentos ou nos alunos, mas sim na aprendizagem, que também carece de conhecimentos. Estes últimos, por sua vez, ficaram ausentes das práticas pedagógicas durante algum tempo. Nas palavras do teórico, “é preciso insistir na

ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos" (NÓVOA, 2007, p. 06).

O autor continua afirmando que a aprendizagem "[...] também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber[...]" (NÓVOA, 2007 p. 06). Isso posto, os professores precisam se apropriar de novas áreas científicas, que, segundo ele, seriam mais estimulantes das que serviram de base para a pedagogia moderna, fundamentadas nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX. (NÓVOA, 2007).

O autor também diferencia dois conceitos relacionados à escola: o primeiro é o da própria escola; o segundo, o de espaço público da Educação. Todavia, alega que atualmente ambos estão quase fundidos, visto que as instituições escolares assumiram muitas missões de cunho social, a exemplo de Portugal, onde foram introduzidos no currículo componentes com a finalidade de resolver problemas relacionados a questões sociais. O pesquisador defende que a escola assuma menos componentes como esses e seja mais direcionada ao espaço público de educação, pois somente assim será possível defender que ela seja centrada na aprendizagem. Para tanto, é preciso saber três coisas: fazer com que os estudantes saiam com um patamar comum de conhecimentos, colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica e torná-la um local onde eles aprendam a estudar e a trabalhar.

Nóvoa (2007) ainda se refere à escola como comunidade ou sociedade. A interferência da comunidade sobre ela, com vistas a impor suas crenças, seus princípios ou valores a programas de educação, leva a caricaturas extremas, das quais o teórico dá três exemplos. A primeira refere-se a comunidades religiosas dos Estados Unidos que não aceitam que seus filhos aprendam matérias presentes no patrimônio cultural; a segunda trata da ideia de que crianças e adolescentes devam ser ensinados em casa; e a terceira consiste em instituições que aceitam apenas jovens que tenham tendência homossexual. Para o autor, as ações que venham a fechar as crianças em comunidades, com fronteiras definidas, como as apresentadas nos exemplos anteriores, é um erro. Defende-se, portanto, uma escola que seja sociedade, e não comunidade. Assim, cabe oportunizar a essas crianças e jovens mais regras, mais vida em comum, mais diálogo e mais convívio em sociedade.

Outro problema apontado por Nóvoa (2007) consiste na escola vista como serviço. A seu ver, os debates e as políticas públicas atuais têm a predisposição de encará-la como um espaço onde se presta serviço às famílias, às crianças, e não como uma instituição, como deveria ser. A escola como instituição é um espaço onde se institui a sociedade e a cultura; onde as pessoas se constituem como tal; lugar onde são instituídos direitos.

Assim, argumenta-se que a identidade do professor tem de se basear na escola como espaço de aprendizagem, como sociedade e como instituição. Esses três pontos são, para o pesquisador, o que define uma escola baseada na inclusão. A melhor forma de incluir, segundo ele, é propiciar que as crianças obtenham conhecimento. Logo, deixar que elas saiam sem conhecimento algum, sem nenhuma aprendizagem, é a pior forma de discriminação e exclusão.

Por fim, com relação à formação da escola, o autor menciona a tendência, presente em vários países, de dividi-la em classes sociais. As centradas na aprendizagem são destinadas às crianças ricas, ao passo que as focadas nas tarefas sociais e assistenciais têm, com público-alvo, as pobres. Na visão do estudioso, isso seria o fim do programa histórico da escola pública.

As condições aqui apresentadas revelam o paradoxo da profissão docente. Ao mesmo tempo que se fazem grandes debates acerca da escola centrada no aluno, ela ainda é vista como comunidade ou serviço. Ou seja, ela delega grandes missões ao professor e, constantemente, fragiliza a profissão, debilitando o estatuto profissional. A nosso ver, as questões aqui levantadas são de grande valia para a posteriormente análise empreendidas.

4.2 Ensino Remoto Emergencial

Um dos pontos cruciais do presente trabalho é o chamado ensino remoto emergencial (ERE), que ganhou destaque nos últimos anos. Antes de tratar dela, consideramos importante citar algumas transformações da escola.

A educação como direito público e subjetivo foi assumida pela Constituição Brasileira em 1988. Com isso, nas décadas seguintes, as políticas e diretrizes estabelecidas pela Carta Magna receberam regulamentações específicas, possibilitando a implementação de importantes políticas públicas destinadas à sua universalização (TREVISOL; MANZINNI, 2018).

Santos (2019) assevera que, a partir disso, a escola passou a ser vista não somente como um local de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou formação política, mas também como lugar protetivo de direitos, sobretudo à educação. Construiu-se, portanto, uma concepção de escola a partir da consolidação de uma doutrina de proteção integral, que considera a criança e o adolescente como prioridade absoluta, tornando-se protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Vale lembrar que as mudanças nos processos de organização da escola e ensino acompanharam a evolução das discussões e concepções de autores e estudiosos sobre a infância. Atualmente, a estrutura de organização do sistema educacional brasileiro consiste na Educação Básica, composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Os municípios são responsáveis pela Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que os estados e municípios são responsáveis pelos Anos Finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, de acordo com o artigo 21 da Lei 9394 (BRASIL, 2017).

Com vistas a normatizar as aprendizagens essenciais que os alunos da Educação Básica precisam desenvolver ao longo das etapas, instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, s.d., s.p.).

A Base já estava prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210. Do mesmo modo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconizava, em seu artigo 26, uma base nacional comum para a Educação Básica. A partir de então, vários documentos vêm sendo consolidados, buscando normatizar as aprendizagens, da Educação Básica ao Ensino médio. A versão final, a homologação, a instituição e a implementação da BNCC foram realizadas em 2017. O documento tem sido utilizado pelas Secretarias Municipais e Estaduais para subsidiar as discussões e a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e, conseqüentemente, os planejamentos dos professores.

A suspensão das aulas durante os anos de 2020 e 2021, em decorrência da necessidade do isolamento social imposto pela pandemia causada pelo novo coronavírus, forçou o setor educacional, tanto público quanto privado, a buscar estratégias diferenciadas para a continuidade do ensino diante daquele quadro. A

principal estratégia utilizada foi o denominado ERE. De acordo com Saldanha (2020, p. 126), ele “consagrou-se no Brasil para denominar a resposta educacional à impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais”.

De acordo com o autor, várias expressões foram empregadas por diversos segmentos, tanto do setor educacional — professores, alunos, secretarias de educação —, quanto da sociedade em geral e pela mídia. Do mesmo modo, outras expressões surgidas — tais como “aulas remotas”, “ensino remoto”, “sala de aula remota” — concorrem com termos que serviam para designar os recursos tecnológicos utilizados ou indicar a maneira como as aulas ocorriam simultaneamente, entre eles “ensino *on-line*”, “aprendizagem *on-line*”, “aulas *on-line*”, prevalecendo o mesmo sentido.

Cabe aqui destacar a diferenciação entre ERE e ensino a distância, considerando eventuais confusões entre os termos. Sobre isso, Behar (2020, s. p.) assegura que “[...] o ensino remoto basicamente se distingue da educação à distância em função do caráter emergencial e da transposição das aulas presenciais para o meio digital sem um projeto pedagógico próprio e adequado”.

Nesse sentido, também é importante apresentar a definição que a autora apresenta sobre a educação a distância:

Por outro lado, a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BEHAR 2020, p. 131).

Dessa forma, o termo ERE serviu para designar a relação de ensino e aprendizagem realizada pelos atores do processo educativo, em espaço diferenciado do contexto escolar, ou seja, fora da escola, dentro das próprias casas das crianças e professores, considerando a necessidade do distanciamento social.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os percursos percorridos para que pudéssemos responder ao nosso problema de pesquisa. Como já dito, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de natureza exploratória.

5.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, de acordo com Fontelles *et al.* (2009, p. 06):

É o tipo de pesquisa apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza cultural e social, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas.

Ludke e André (2015), ao discorrerem sobre esse tipo de pesquisa, citam as cinco características apresentadas por Bodgan e Biklen (1982) no livro “A Pesquisa Qualitativa em Educação”. São elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento [...]; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]; 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (BODGAN E BIKLEN, 1982 apud LUDKE e ANDRÉ, 2015, p. 12).

Assim, a pesquisa qualitativa pressupõe a coleta de dados descritivos pelo próprio pesquisador, em contato com o contexto que deseja estudar. Além disso, considera a visão dos participantes e ressalta o processo em detrimento do produto.

5.1.1 Etapas da pesquisa

Visando à consecução dos objetivos definidos, o estudo foi organizado em quatro etapas. Na primeira, realizamos uma busca de pesquisas consideradas abrangentes, produzidas no período de 2020/2021 e divulgadas pela mídia. Ademais, fizemos um levantamento bibliográfico de trabalhos científicos realizados no período, buscando materiais que pudessem responder ao nosso problema de pesquisa.

Na segunda etapa, lançamos mão do procedimento denominado roda de conversa, a fim de recolher relatos das crianças e conhecer as histórias por elas vivenciadas no período da pandemia. De acordo com Moura e Lima (2015, p. 28), as rodas de conversa “consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício da reflexivo”. Ainda para as autoras, se organizadas de forma apropriada ao diálogo entre os participantes, com momentos de escuta e fala, elas contribuem para a coleta de dados significativos para uma pesquisa em educação.

Na terceira etapa, entrevistamos as duas professoras que acompanharam as crianças nos anos de 2020 e 2021, na escola que figurou como universo da pesquisa. Para tanto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas.

Finalmente, na quarta etapa, procedemos à análise documental. O intuito foi o de conhecer um pouco mais sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças no período da pandemia. De acordo com Ludke e André (2013, p. 38): “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

5.1.2 Considerações Éticas, Riscos e Benefícios

Inicialmente, submetemos o projeto à apreciação da Comissão da Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André, que nos concedeu a anuência em documento intitulado “Autorização de pesquisa em caráter precário”. Com essa autorização em mãos, houve nova submissão do processo, dessa vez à apreciação do CEP Comitê de Ética da USCS (Universidade de São Caetano de Sul) e da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob parecer nº 5.727.441, datado de 27/10/22. O parecer foi encaminhado à Secretaria de Educação de Santo André, que nos forneceu a autorização final.

Como critério de inclusão na pesquisa, consideramos as crianças do quarto ano do Ensino Fundamental da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, localizada no município de Santo André (SP), que tenham vivenciado o ERE, fosse utilizando materiais impressos, fosse participando de aulas *on-line*, nos anos de

2020 e 2021, ou seja, durante a pandemia de covid-19. Já como critérios de exclusão, consideraram-se as crianças do 4º Ano do Ensino Fundamental da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, situada no município de Santo André (SP), que não tenham participado do ERE ou as advindas de outras escolas.

A participação das crianças na pesquisa e nas rodas de conversa se deu mediante autorização dos pais ou responsáveis legais — que receberam anteriormente a explicitação dos objetivos da pesquisa e assinaram o instrumento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” — e por meio da concordância das próprias crianças, manifestada no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Do mesmo modo, a participação das professoras na entrevista ocorreu mediante a anuência de ambas, explicitada na assinatura do TCLE.

No Apêndice C apresentamos o TCLE dos pais, nos Apêndices D e E o das professoras dos anos de 2020 e 2021 e, finalmente, no apêndice F, o TALE das crianças.

5.2 O contexto da pesquisa

Com o objetivo de elucidar o contexto da pesquisa, elaboramos, primeiramente, uma caracterização da cidade de Santo André. Na sequência, ocupamo-nos da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro.

5.2.1 Santo André

A cidade de Santo André é uma das sete cidades que compõem o Grande ABC Paulista, com os municípios de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires Rio Grande da Serra, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Tem uma área de 174,38 km², situando-se entre o Planalto Paulista e a escarpa da Serra do Mar, Região Metropolitana de São Paulo, localizada a 18km da capital paulista, na Zona Sudeste da Grande São Paulo. Por sua rica biodiversidade, o município foi dividido em duas áreas, de acordo com suas características ambientais: a macrozona urbana e a macrozona de proteção ambiental — esta última formada por 55% do território.

Foi fundada em 08 de abril de 1553, à época, com o nome de Vila de Santo André da Borda do Campo. No decorrer da história, passou a ser denominada apenas de Santo André. É dividida em três distritos, a saber: o primeiro, Sede,

também dividida em dois subdistritos denominados Santo André e Utinga, o segundo Capuava e o terceiro Paranapiacaba.

Grande quantidade de indústrias foi sendo instalada na cidade ao longo da história, o que a caracterizou e a tornou polo industrial da região. De acordo com a Wikipedia (2022), a população residente no município, em julho de 2021, era estimada em 723.889 habitantes. Santo André apresenta diversas opções de entretenimento, turismo e cultura como parques, cinemas, teatros, *shoppings* e museus.

5.2.2 A EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro

A EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro foi fundada em 17 de abril de 1994. Localiza-se no Jardim Marek, em Santo André. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, a região é periférica, mas tem infraestrutura satisfatória, dispondo de ruas asfaltadas e iluminadas, saneamento básico e várias linhas de ônibus atendendo à população. No bairro, não há Unidade de Saúde, porém a população utiliza o posto de saúde de bairros vizinhos, Centreville e Cidade São Jorge. A comunidade escolar, em sua maioria, caracteriza-se por poucos recursos econômicos e é muito participativa.

A EMEIEF atende às modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente a escola tem 661 alunos matriculados, dos quais 222 estão na modalidade Educação Infantil e 439, no Ensino Fundamental. As crianças residem no próprio bairro ou em bairros vizinhos, e a maioria vai até a escola a pé, acompanhada por familiares. Uma pequena parte faz uso de transporte escolar. Do total de alunos, 25 apresentam algum tipo de deficiência.

As atividades propostas para as crianças estão de acordo com o Documento Curricular do município de Santo André, bem como com os demais documentos de esfera estadual e federal para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A fim de atender as crianças, a escola conta com equipe formada por professores, gestores, agente de inclusão escolar, monitor de inclusão digital, estagiária, funcionários administrativos, equipe de cozinha e de limpeza.

5.3 Os participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos uma breve caracterização dos participantes da pesquisa.

5.3.1 Caracterização das crianças

Para que pudéssemos obter os dados necessários e responder ao nosso problema de pesquisa, avaliamos que a turma escolhida deveria ter condições de guardar fatos na memória, bem como uma oralidade melhor para participar da roda de conversa. De acordo com o desenvolvimento infantil, a faixa etária que melhor se encaixaria nesses critérios concernia aos 7 e 8 anos de idade. Assim, optamos por realizar a pesquisa com crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, do período da manhã — ou seja, no turno oposto ao horário de trabalho da pesquisadora.

Vale lembrar que, no período da pandemia, as crianças cursavam o 2º e o 3º anos do Ensino Fundamental. No ano da investigação, havia quatro crianças com 9 anos e seis com 10 anos completos. Participaram do estudo quatro meninas e seis meninos.

5.3.2 Caracterização das professoras

As professoras que acompanharam as crianças no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental continuam trabalhando na escola. Optaram por trabalhar com a turma em questão mediante escolha chamada “atribuição de sala”, realizada no fim do ano anterior aos respectivos anos letivos.

A Professora Águia iniciou sua carreira em 1996. É formada em Pedagogia e Letras, e pós-graduada em Educação Infantil e Inclusão. Realizou vários cursos na área de Educação, entre eles: Ler escrita, Pnaic, Matemática na alfabetização, Jogos, entre outros. Tem experiência de 12 anos com alfabetização. Completou 12 anos de trabalho no Estado e, em 2022, ano da pesquisa, 13 anos de magistério na Prefeitura de Santo André. Há 11 anos atua na escola em questão.

A Professora Coruja completou, no ano da pesquisa, 18 anos na Prefeitura de Santo André e 14 anos na escola em foco. É formada em Pedagogia e pós-graduada

em Arte-educação e Psicopedagogia. Fez inúmeros cursos, voltados à alfabetização, ao meio ambiente, às africanidades, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, às interdisciplinaridades, entre outros. Trabalhou 30 anos como professora de Educação Infantil na Prefeitura de Mauá, 7 anos como professora do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo e 19 anos como professora da Prefeitura de Santo André. Vale salientar que essa professora completou os requisitos e aposentou-se a partir de 18.12. 2022.

5.4 Produção de dados

Nesta subseção, tratamos das especificidades da produção dos dados, que nos deram elementos para a análise e, posteriormente, para darmos respostas aos nossos objetivos gerais e específicos.

5.4.1 Constituição das Rodas de Conversas

Para a realização das rodas de conversas, seguimos o critério de inclusão e exclusão, de acordo com o exposto no item 5.1.2 desta dissertação. A partir disso, fizemos um levantamento, junto à secretaria da escola, da listagem das crianças que compunham, nos anos de 2020, 2021 e 2023, a turma escolhida. Comparamos as três listas e formamos uma terceira, composta por crianças que frequentaram as três turmas e, portanto, atendendo aos critérios de inclusão de participantes.

Quadro 3: Formação da lista de participantes

Descrição	Quantidade de crianças
Turma 2020	29
Turma 2021	30
Turma 2022	30
Crianças frequentes nas três turmas	18

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que a listagem de crianças de um ano para o outro, ainda que seguindo a mesma turma, é modificada pelas mais variadas razões, entre

elas: crianças que mudam de período a pedido da família, para atender a questões de logística e trabalho dos familiares; crianças transferidas para outras escolas por mudança de residência familiar; ou, ainda, crianças cujas famílias solicitaram transferência da escola pública para a privada. Logo, espera-se que as turmas sofram modificações ao longo do ano letivo.

Com a listagem em mãos e a turma escolhida, realizamos o primeiro contato com as famílias, na própria escola, em uma reunião de rotina organizada pela professora titular da turma de 2022. Na ocasião, a pesquisadora expôs a pretensão do estudo, apresentando brevemente os objetivos e buscando saber se as famílias concordariam com a participação de seus filhos. Com o retorno positivo, a pesquisadora informou a documentação de autorização necessária, a ser enviada posteriormente.

Assim, foram enviados 18 TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para as famílias e 18 TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) para as crianças, em consonância com os critérios do Comitê de Ética, especificados no item 5.1.2 desta dissertação. Obtivemos o retorno de 15 documentos dos quais: 11 concordaram em participar, atendendo aos requisitos de autorização mediante assinatura dos pais e crianças; 02 foram devolvidos assinados com indicação de que não queriam participar; 01 apresentou preenchimento incompleto; e 01 foi devolvido sem assinatura, o que inviabilizava a participação.

Embora tivéssemos obtido o retorno de 11 documentos, participaram efetivamente 10 crianças, considerando que uma delas esteve presente no primeiro dia de coleta de dados e, ainda que quisesse participar, o documento de autorização estava incompleto. A criança trouxe-o posteriormente, preenchido corretamente, porém, no segundo dia de coleta, não compareceu.

Foram realizados dois momentos de roda de conversa, ocorridos na sala de leitura da escola, em horário previamente combinado com a gestão e com a professora da turma. Cada roda de conversa durou aproximadamente 25 minutos. No Apêndice A apresentamos o roteiro seguido para a realização das rodas de conversa com as crianças.

5.4.2 Entrevistas com as professoras

As entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, pela plataforma Google Meet, em horário previamente agendado e acordado entre pesquisadora e participante. O TCLE foi entregue e recebido após leitura e assinatura das professoras, de forma presencial. O roteiro com as perguntas é apresentado no apêndice B.

5.4.3 Análise Documental

A análise documental foi realizada na sala de leitura da própria escola, espaço onde o material pode ser examinado com atenção e cuidado. Selecionamos documentos do “tipo pessoal”, envolvendo “arquivos escolares”, segundo Lüdke e André (2013), ou seja, atividades produzidas pelas crianças nos anos de 2020 e 2021, que se encontravam arquivadas na escola ou em acervos pessoais das professoras.

Utilizamos, como critério de seleção, atividades mencionadas pelas crianças nas rodas de conversa, bem como pelas professoras nas entrevistas, além daquelas que pudessem complementar e validar as informações obtidas por meio dos dados colhidos. É importante destacar que parte do material foi perdida em decorrência das chuvas ocorridas no verão de 2022, invadindo e inundando as salas onde as produções estavam acondicionadas, conforme nos informou a gestão da escola. Ainda assim, foi possível analisar materiais produzidos pelas crianças, contemplando os objetivos propostos.

5.5 Metodologia de Análise de dados

O tratamento dos dados ocorreu conforme a análise de conteúdo descrita por Bardin (2016). Trata-se de uma técnica que preza pelo rigor metodológico e tem sua estrutura em três fases: 1) pré-análise, em que ocorre a organização e sistematização do material coletado, desenvolvida em quatro etapas: leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses; e formulação de indicadores; 2) exploração do material, momento de categorização ou

codificação dos dados; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação, momento de análise reflexiva e crítica.

Depois de coletados os dados, os áudios das rodas de conversa e das entrevistas foram transcritos de forma literal pela própria pesquisadora, dando prosseguimento às etapas posteriores à pré-análise. Para a análise propriamente dita, consideraram-se as duas rodas de conversa realizadas com as crianças, bem como as duas entrevistas com as professoras. Na sequência, passamos à exploração do material.

Assim, os dados foram agrupados, a princípio, em um quadro para as rodas de conversa e, em outro, para as entrevistas, nos quais se consideraram as respostas a cada questão, de cada instrumento. Posteriormente, os dados foram codificados, seguindo o conceito básico de unidade de registro, relacionado ao tema/problema de pesquisa, e categorizados obedecendo a critérios de frequência com que surgiram nas respostas dos participantes, ligados ao nosso problema de pesquisa.

6 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os relatos das crianças em relação à experiência com o ERE trouxeram elementos importantes para nossa análise. Do mesmo modo, os dados trazidos pelas professoras complementaram com informações importantes. Nesta seção, apresentamos como foram constituídas as rodas de conversas e as entrevistas, bem como a organização e análise dos dados e, finalmente, os resultados obtidos.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, tanto as crianças quanto as professoras foram identificadas por nome de aves/pássaros, em alusão ao fato de terem ficado confinadas em casa como pássaros em gaiolas no período da pandemia.

Assim, após a leitura e análise, identificamos os seguintes eixos: 1º — Experiências vivenciadas no ERE: desafios, dificuldades e facilidades sob a ótica das crianças; 2º — Estratégias bem-sucedidas sob a ótica das crianças; e 3º — O aprendizado pela ótica das crianças. A seguir apresentamos a análise dos dados.

6.1 Experiências vivenciadas no ERE desafios, dificuldades e facilidades sob a ótica das crianças

“[...] crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros”
(Corsaro, 2009)

Pelos dados coletados, de maneira geral, embora as primeiras respostas tenham informado se tratar de uma experiência ruim, as crianças revelaram que, a princípio, a experiência de ficar em casa, imposta pela pandemia causada pela covid-19, não as afetou tanto de imediato. Vejamos algumas falas:

Periquito - Eu achei no começo meio ruim até, porque a gente não podia sair e tal. Mas como eu já sou uma criança que não gosta de sair de casa, eu não me importei muito.

Sabiá - “No começo eu achava bom porque eu sentia assim tava de férias, só que aí foi ficando tanto, tanto, tanto tempo sozinho, isolado que eu não gostei mais, eu estava desejando ir para a escola.

Periquito - Aí, na época, eu acho que eu, como eu já falei, eu sou uma criança que não gosto muito de sair de casa, e, também eu sou mais levada, então eu achei legal no começo porque eu poderia jogar um pouco, sei, porque tem uma irmã que quando eu tô jogando, tem vezes que ela quer dividir o computador comigo.

Beija-flor - Eu também. Eu achei que...Eu tenho um computador lá e já, que eu saia bastante, eu gostava de sair. Aí eu deixava o jogador... não, o computador de lado. Aí quando começou a covid, eu comecei a começar a jogar no computador, porque eu não tinha nada pra fazer.

Canarinho - Porque, além de ficar assistindo solitário mesmo, eu fiquei também brincando com meu tio. Então eu ia ficar três, três meses enquanto não voltava, na casa da minha avó. Eu ficava brincando com meu tio e, também, às vezes eu jogava no computador dele.”

Sabiá - Pelo menos dava para viajar em lugares distantes. Tipo lugares...tipo não podia ir pelo menos tipo ... de carro até um restaurante, sei lá, de carro para um lugar legal, uma parte não pode, mas agora para um lugar distante, tipo nós foi para Sorocaba porque Sorocaba é tipo... não tinha... As pessoas não usavam tanta máscara.

Maritaca - Aí todo mundo ficava dormindo a metade do tempo enquanto não tinha nada.

Como podemos perceber, as crianças aproveitaram o período para assistir TV, jogar *videogame*, dormir até mais tarde, brincar com familiares e viajar para lugares mais distantes, onde as restrições eram menores, ou seja, procuraram se distrair com brincadeiras, jogos e outras atividades possíveis de serem realizadas em casa e com os familiares. Resultado semelhante foi encontrado por Ramos (2021) em pesquisa realizada com crianças da Educação Infantil. No estudo, a autora constatou que as crianças continuaram suas brincadeiras com animais de estimação, com adultos e até mesmo sozinhas, no período de isolamento social. Na pesquisa realizada por Lopes *et al.* (2020) também foram encontradas respostas semelhantes. Segundo os pesquisadores, as crianças “[...] estavam brincando muito e assistindo programas de televisão, em especial desenhos animados” (LOPES *et al.*, 2020, p. 63).

Como vemos, as crianças são as mesmas em qualquer lugar e situação e, por isso, continuaram a vivenciar a infância apesar da adversidade imposta pelo isolamento social. Sobre a infância, Corsaro (2011, p. 41) a define como “tanto o período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social”. Na mesma linha, Moss (2002) defende a infância como período vivenciado pela criança.

Assim, apesar da situação enfrentada, as partícipes buscaram meios de vivenciar sua infância e realizar o que lhes era inerente, ou seja, brincar. Por meio da brincadeira, a criança se desenvolve e aprende. Naquele cenário, contudo, as brincadeiras ficaram limitadas ao que poderiam fazer dentro de casa, com os

recursos que tinham, o que afetou essa vivência de forma mais completa e adequada.

Vale ressaltar que a criança precisa experienciar a brincadeira com outras crianças, em que pode ampliar seus horizontes e suas aprendizagens. O brincar exige interação e, de acordo com Ramos (2021, p. 64), “ocorre nas interações cotidianas, onde as crianças estão expostas em diferentes momentos”. A interação e a socialização são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e, como assegura Corsaro (2009, p. 31), elas são constantemente influenciadas pelas sociedades e pelas culturas das quais fazem parte e onde “apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”.

E é na escola que essa interação e essa socialização acontecem. Trata-se de um espaço de produção de cultura entre pares, pois não corresponde apenas a um prédio com carteiras e cadeiras, ou seja, não é apenas um ambiente físico. Formosinho (2007) nos alerta que a escola “é um contexto social”, e não apenas um contexto físico. Para a autora “[...] uma escola articula atores que mantêm relações com outros atores, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto” (FORMOSINHO, 2007, p.23).

Com isso podemos afirmar que as interações das crianças participantes foram limitadas naquele período e, com o passar do tempo de isolamento, elas começaram a sentir os efeitos negativos do distanciamento social, como podemos perceber nas falas a seguir:

Canarinho - Foi diferente no começo, porque na parte da minha família começou a passar mal. Meu vô morreu por causa de Covid também. [...] No começo foi bem, mais ou menos fácil. Mas quando começou a aumentar de novo, ficou difícil.

Pardal - Quando eu fui viajar pra Bahia com a minha mãe, aí quando eu cheguei lá, acho que uns 3 dias depois, o meu... a minha avó pegou Covid.

Beija flor - Pra mim foi bem ruinzinho [...] Não podia sair, e se a gente saísse alguém ficava mal.

Andorinha - Foi ruim porque eu gosto muito de sair para os lugares, então eu tive que ficar em casa por muito tempo, então isso é ruim porque cansa.

Rolinha - Foi bem difícil ficar em casa.

Maritaca - Foi bem ruim porque a gente ficou um bom tempo sem ir para a escola, sem estudar, sem ver as pessoas.

Periquito - Eu achei muito, eu achei muito ruim, porque a minha tia pegou covid, minha mãe pegou covid e eu peguei covid.

Sabiá - O problema não tem do que as pessoas falarem ah, está com saudade, liga pro outro é a mesma coisa que a escola ou a aula, tipo... não adianta uma tela tipo...pra mim se eu tô... é a mesma coisa que saudade, se eu tô com saudade eu quero ver pessoalmente, eu não quero ficar com uma tela, tela não vai me no ajudar, eu só vou conversar, não vai me ajudar. [...] e, também, não me ajuda porque sempre quando eu tô quando eu saio da escola, eu fico sozinho em casa porque minha mãe, ela trabalha, meu padrasto ele fica na sorveteria do lado de casa, mas mesmo assim eu fico sozinho em casa o tempo todo, nas férias também.

De fato, o período de isolamento social trouxe angústia e insegurança para todos, mexendo com emoções e sentimentos, causando estresse, ansiedade e até depressão em alguns casos. E para as crianças não foi diferente. Souza (2021) realizou uma pesquisa em pleno auge da pandemia, com objetivo de verificar justamente seu impacto emocional em um grupo de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como em seus pais e professores. O autor concluiu que “Durante a pandemia, as emoções negativas foram mais experimentadas e sentimentos como feliz e triste se correlacionaram negativamente” (SOUZA, 2021, p. 73), atribuindo tal resultado à alteração da rotina dos estudantes em decorrência do ERE.

A alteração na rotina das crianças pode interferir em suas emoções, especialmente em um período em que seus portos seguros — família e escola, considerando aqui a escola tanto em “contexto físico” quanto em “contexto social” (FORMOSINHO, 2007) — também passavam por momentos de incerteza e insegurança. A angústia expressa pelas crianças foi percebida pela Professora Águia, primeira a fazer contato com elas após o período de afastamento da escola quando da implantação do ERE:

Professora Águia - [...] E, neste primeiro momento, foi acolhida porque os pais estavam perdidos. A hora que ouviram a minha voz, que era eu: “Ai, vai ter aula agora, vai começar”. Eles estavam perdidos na rotina, as crianças muito tristes, querendo contato. [...] primeiro, nós conversamos como nós iríamos fazer, qual seria a necessidade do momento, como estaria cada família, o emocional das crianças... Então a nossa preocupação, neste primeiro momento foi isso [...] então, nesse, nessa primeira atividade nós pedimos para as crianças uma cartinha pra pô para eles escreverem o que eles estavam sentindo [...] o que teria passado ali, o que eles estavam fazendo, se tinha alguma dificuldade, se alguém está com Covid na família, então nós trabalhamos esse emocional. O que mais gostavam da escola, o que estavam sentindo falta naquele momento. Nós tivemos aí muitas coisas, muitas coisas, muitos muito tristes, ficavam na TV o tempo todo, sentindo muita saudade da prô, dos amigos, da escola, de brincar. Então nós tivemos vários relatos. Alguns perderam familiares... Eles escreveram, junto com a ajuda da família esse retorno para nós. Depois de tudo isso que nós começamos, né, algumas atividades [...].

Esse sentimento perdurou, já que, um ano após o início do isolamento social e da vivência do ERE, as crianças mostraram-se afetadas pela situação, como percebido pela Professora Coruja, que viu a necessidade de trabalhar os sentimentos com elas:

Professora Coruja - [...] eu queria trabalhar os sentimentos deles, porque a gente estava vendo que as crianças estavam muito deprimidas de ficarem só presas dentro de casa, aquela coisa toda. Então eu fui trabalhar os sentimentos. E fiz fantoches de carinha feliz, carinha triste e tal. E eu fui chamando um por um na aula online. Eu mostrava e falava: “O que te faz sentir assim?” E era uma carinha triste. E eles desabafavam tudo, falavam. “O que te faz sentir feliz?”, a carinha feliz, o “fantoche que eu fiz. “O que te faz chorar?” E ali você dá uma voz mesmo, ouvia um por um. E é aquilo de, “Olha, os outros desliguem o microfone, agora é a vez do Canarinho falar. Canarinho, abre seu microfone, quero ouvir você, seus amiguinhos também vão ouvir você. Então, fala para mim, o que te faz feliz?” Para outro perguntava: “O que te faz triste, o que te deixa triste, o que você gostaria que mudasse?” E a maioria falava: “Eu quero voltar pra escola”, “Eu quero ficar com os meus amigos”, “Eu quero ir na casa da minha avó.” Era muito triste. Era muito triste, porque as famílias estavam isoladas também. E ali a gente via o que é que eles estavam sentindo. E ali você dava a voz, deixava tudo no falado e eles falavam: “Prô, foi muito legal!” ...e tal. Enfim, realmente, cada coisa que a gente ficava pensando de fazer diferente, a gente tinha que... não pesar muito e ir com calma, que o resultado ia vir gradativamente.

Vale lembrar que essa percepção dos sentimentos das crianças surgiu em outros universos. O estudo realizado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (2020) identificou que pouco mais da metade das professoras participantes percebeu aumento de casos de ansiedade e depressão em seus alunos. Assim, avaliamos que foi fundamental o trabalho realizado pelas professoras Águia e Coruja, tendo como foco o acolhimento e as emoções, dando voz às crianças. Souza (2021, p. 08) afirma que “as emoções dão sentido à vida, interferem ao longo da trajetória do ser humano nas conquistas, derrotas, desafios e enquanto estamos a aprender, trazendo plenitude ou inquietude ao ser humano”.

Sabemos que a implantação do ERE foi necessária, mas a adaptação a esse formato de aula não foi fácil tanto para as crianças quanto para as professoras. A seguir, apresentamos algumas falas em relação às dificuldades enfrentadas pelas crianças:

Beija flor - É, foi bem ruim porque, assim, às vezes quando a gente tava fazendo aula online, a gente fazia e cê via lá tudo certinho. Só que às vezes ela ficava travando, não dava pra se ouvir, caía a internet. [...] Mas às vezes não era só nossa internet que caía, às vezes era da prô também que caía e a gente não conseguia fazer.”

Periquito - A gente não conseguia ouvir também, que ela falava assim, olha, cê tem que fazer essa página aqui e aí cai a internet. [...] Ou até mesmo travava com ela.”

Canarinho - Quando chegava no meio da lição, ela ia falar alguma coisa e páh, desligava o celular e eu ficava lá esperando. [...] Pelo menos, de começo até o meio ali, nós conseguimos fazer a lição. [...] E, também para mim foi ruim, porque na minha casa nem tinha internet, só usava os dados do celular.

Sabiá - Também que uma vez acho que ela botou um ... pegou um foto shop e colocou parecendo que ela estava na praia e ficou bugada aqui, ficou bugando. [...] E também é tipo sempre quando ficava falando a professora, um menino, um outro menino, uma menina, todo mundo ao mesmo tempo, quando falava, tipo, dava que nem quando você fala com o microfone com muita gente ... Microfonia, lá que faz um barulhão e ficava travando, aí todo mundo tinha que ficar quieto, esperar um tempinho pra a pró continuar a falar.

Beija-flor - Tinha uma vez que tava na aula ali, eu tava de boa, só que aí a internet caiu. Aí tudo parou, não entendi nada. Quando falei, ô mãe, o que aconteceu com a internet? Ela disse, não sei, porque ela não tinha visto o aparelho para a internet ter caído.

Pardal - Um dia eu fui mutar a câmera porque minha mãe falou “Onde é que você está?” Aí tinha uns quadradinhos com a cara de todo mundo né, aí eu fui apertar e quando sem querer eu fui ler eu apertei para desligar.

Sabiá - Ai no começo eu não entendia nada, tipo eu apertava o link, ai não ia e ficava vários botões, ai entrar no “Meet”, aí apertava entrar, ai ficava tudo ...eu não entendia nada antes, ficava um tempão, eu ficava...e eu passava um... e tipo começava às nove eu tava tipo às nove e cinco fiquei “meu Deus eu vou perder a aula” eu ficava muito desesperado por cinco minutinhos.

Como vemos, as crianças encontraram dificuldades relacionadas aos recursos tecnológicos, à falta de experiência no uso dos equipamentos e a problemas com a internet / conexão. A Professora Coruja também percebeu dificuldades relacionadas a esta área. Em suas palavras, “[...] As maiores dificuldades foram o acesso mesmo, a tecnologia e a rotina”.

A tecnologia tem evoluído muito nos últimos anos. Há tempos, no setor Educacional, ela tem sido utilizada para aulas a distância, na chamada Educação a Distância (EaD), por exemplo. Diferentemente do ERE, a EaD pressupõe aulas planejadas, ambiente virtual apropriado, entre outras especificidades (SALDANHA, 2020). Embora o uso das tecnologias tenha sido fator essencial para a efetivação do ERE, não podemos nos esquecer de que foi um ensino realizado em caráter emergencial; logo, professores, famílias e crianças não estavam preparados para tal.

Grande parte da literatura a respeito, bem como das pesquisas realizadas logo no início da implantação do ERE — por exemplo, a da Fundação Carlos

Chagas (2020) e do Mestrado Profissional da USCS, UNICID e PUC-SP (2020) — indicaram que as tecnologias foram utilizadas pelos professores para contato com familiares e alunos, orientações gerais, assim como para envio de material pedagógico e realização das aulas remotas.

As professoras das crianças participantes de nossa pesquisa passaram pelo mesmo processo, buscando aprender e aprimorar conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias para concretizar as aulas no ERE:

Professora Águia - [...] nós tivemos que reinventar, aprender a lidar com a tecnologia, alinhamos muito a parceria dos professores do mesmo ano [...].

Professora Coruja - Eu busquei mais a tecnologia porque tudo que eu ia falar sobre... sei lá, números pares e números ímpares, ou eu ia falar sobre qualquer atividade que a gente fosse desenvolver sobre gênero, de escrita, de produção de texto e tal, então eu passava uma explicação que eu encontrei online, um vídeo explicando [...].

Por ter sido exigida de forma muito imediata e intensa, certamente muitos problemas foram surgindo. Ademais, não tínhamos, em nosso país, um tratamento tecnológico adequado que comportasse a demanda exigida naquele momento. Nas palavras de Amaral, Rossini e Santos (2021, p. 3), “ainda que desejável, na rede pública não há como garantir educação *online* para todos, em face da dificuldade de acesso ao digital em rede, bem como a ambiências formacionais para lidar com ele”.

Entretanto, no setor privado a situação foi diferente. Como indicou a pesquisa do Instituto Península (2020), ao comparar as redes estaduais, municipais e a privada, constatou-se que a última estava mais bem preparada para o oferecimento de suporte e interação a distância com seus alunos. Brito e Alves (2021), ao analisarem as redes, também constataram falta de infraestrutura das escolas, de acesso à internet para todos e de formação adequada aos professores, afim de que fizessem uso das plataformas digitais

Além das dificuldades relacionadas ao acesso e ao uso das tecnologias, a aluna Maritaca chamou a atenção para as dificuldades relacionadas aos recursos:

Assim, quando as pessoas não têm nada tipo a mãe, a pessoa não tem celular não tem nada, não tem computador... Às vezes não tem muito dinheiro pra... às vezes a mãe sai tem que levar o celular junto e, também, tem várias outras coisas como ficar sem internet, não poder fazer as coisas pra arrumar a casa pra mãe porque a mãe chega cansada, né?

Esta questão também foi pontuada pelas professoras:

Professora Águia - Dificuldades para quem não teve acesso...Porque nem todos tinham o mesmo recurso. Nem todos. Tinha gente que falava que era que tudo em um cômodo só. Então era bem triste. Você vê que era bem precário. Não tinham internet, não tinham condições.... porque tudo isso chegou para nós mais tarde, o chip, tudo chegou mais tarde. Em 2021 foi mais tranquilo para trabalhar no remoto do que em 2020.

Professora Coruja - E a disponibilidade de querer e, às vezes, o do poder também, porque, às vezes, elas não podiam. [...] Mas a gente via o sofrimento das crianças em que era um celular só na casa. Tinha que esperar a mãe chegar do trabalho para poder fazer e, às vezes, a criança falava que já estava cansada.

Silva, Souza e Menezes (2020, p. 300) também encontraram resultados semelhantes em sua pesquisa:

Realidade contrária é observada quanto ao uso de tecnologias no caso do ERE, no contexto da educação básica. Nesse caso, os problemas começam deste o acesso a essa modalidade de ensino, caracterizada principalmente pela falta de preparo (estrutural, operacional e econômico) dos discentes e pais para essa modalidade de ensino, que nem sempre podem arcar com as despesas de *internet* e aparelhos eletrônicos para o ensino digital.

Assim, vemos que as dificuldades observadas pelas crianças e complementadas pelas professoras exemplificam o ocorrido na maioria das escolas. Além disso, mostram que a pandemia desvelou as divergências sociais, expondo as necessidades gritantes de muitas famílias. De acordo com Melo (2021, p. 104),

São milhares de estudantes da escola pública com acesso limitado à internet, ou sem ela. Para esse formato de ensino, pontuamos outros problemas, como: falta de computadores, espaços domiciliares desapropriados e baixa escolaridade das famílias. A pandemia desnudou completamente a face da desigualdade, enfrentada por estudantes e professores das escolas públicas no país.

Sabemos que as redes municipais, estaduais e federais investiram, em caráter de urgência, em fornecimento de internet e recursos, por exemplo, doação de *chip* com internet gratuita para cada criança e investimento na formação dos professores para uso das plataformas digitais e equivalentes. No entanto, esbarrou-se na problemática de rede de internet que funcionasse em qualquer lugar da cidade, especialmente nas periferias.

Além das dificuldades apontadas, a efetivação do ensino remoto mediado pelas tecnologias e mídias sociais trouxe outros problemas, apontados pelas crianças. É o que notamos nos próximos excertos:

Maritaca - E também tinha as vezes que a professora tentava falar, só que aí tinha muita gente que ficava desligando o áudio pra não falar porque às vezes ela fazia uma pergunta: quanto que é isso mais isso, quando que é isso tal tal tal? [...] Aí todo mundo desligava o microfone e a câmera e algumas pessoas, elas saiam e deixavam a câmera desligada e o microfone desligado e saiam para algum lugar, depois voltavam quando já tinha alguém respondido [...] ficava muita pessoa saindo da aula pra ficar fazendo alguma coisa... que as vezes as pessoas iam ao banheiro assim, sem falar para a prô, elas comiam na aula ficavam fechando a câmera e o áudio. A professora sempre falou para não fazer isso, mas eles faziam de qualquer jeito.

Tico-Tico - Antes nas aulas online geralmente tinha muita gente com o microfone aberto e a professora ficava explicando, mas tinha gente que tinha dúvida e era muita gente falando ao mesmo tempo e às vezes a professora não escutava a sua pergunta e a sua dúvida, mas já no presencial pode um de cada vez perguntar a dúvida e pedir ajuda.

Canarinho - É. Aí todo mundo tinha que se mutar, deixar a pessoa falar. Só que quando é, a gente não sabia quem ia falar, então a gente pedia e ficava uma gritaria, ó eu quero, eu quero, eu quero. Uma gritaria.

Aqui ficam claras dificuldades relacionadas à organização da rotina de aula. De acordo com as crianças, isso interferiu no melhor aproveitamento do que estava sendo trabalhado pela professora, bem como na oportunidade de tirarem dúvidas com ela. Segundo as crianças participantes, foi possível acompanhar melhor as aulas quando a professora estabeleceu o combinado de que todos deveriam acessá-las com os microfones desligados, conforme nos conta Canarinho:

A gente só conseguiu por causa da, quando a prô tinha mandado um aviso no grupo pra quando for entrar tinha que deixar mutado. [...] Quem quiser ficar com a câmera ligada ou sem ligada pode ficar. Só tinha que deixar mutado até fazer uma pergunta.

Tal como se vê nas aulas presenciais, percebemos que, independentemente do ambiente ou modalidade em que elas ocorram, é sempre necessário estabelecer regras, combinados e limites, considerando o contexto social da instituição. Isso nos remete à escola como sociedade defendida por Nóvoa (2007). Para o autor, cabe a ela oportunizar que as crianças e jovens vivenciem mais regras, mais diálogo e mais vida em sociedade.

Além do estabelecimento de regras, de acordo com as crianças, outro fator foi positivo para que pudessem acompanhar melhor as aulas, como observado nas próximas falas:

Periquito - Aí depois, aí depois a gente fez outro tipo de ensino, que acho que, eu não sei lá o que aconteceu, mas a gente, mas a gente não continuou com aquela aula de EAD. Aí a gente fez uma...A gente fez o seguinte: A Pro foi lá, pegava as atividades, aí deixava numa pasta, aí a nossa professora mandava uma foto da lição era pra fazer, aí a gente chegava e fazia.

Canarinho - Ela mandava foto e escrevia a mensagem, que página que era, se fosse livro, e quantas folhas que ia fazer, se fosse um negócio de pastinha que tem folha.

Beija flor - Aí ela informava se era uma lenda, uma fábrica, história..."

Canarinho - E o que a gente não sabia, ela mandava um vídeo de alguém explicando.

Pesquisadora - Então vocês acharam que essa forma foi mais fácil para vocês fazerem as atividades do que fazerem as aulas em vídeo direto?

Canarinho - Foi mais fácil.

Beija-flor - Porque no vídeo a gente não conseguia ouvir, ficava travando, caindo a internet..., mas agora pelo grupo do WhatsApp que a nossa pró criou, ela mandava as coisas e a gente conseguia entender.

Na figura a seguir, é possível visualizar os materiais fornecidos pela escola e retirados pelas famílias, concernentes às “pastinhas” com as atividades, como mencionado por Periquito e Canarinho, bem como materiais que as crianças utilizariam para realizar algumas atividades.

Figura 4: Atividades e materiais destinados às crianças organizados em sacolinhas para retirada das famílias



Fonte: Acervo pessoal da Professora Águia, 2020.

De fato, no decorrer do desenvolvimento do ERE, as professoras Águia e Coruja foram modificando as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das aulas. No diálogo delas com a pesquisadora, há falas relacionadas à organização do ERE, com pontos mencionados pelas crianças:

Professora Águia - No segundo semestre foi tudo WhatsApp e chamada de vídeo. No primeiro foi pelo WhatsApp, tudo pelo WhatsApp. Nós só conseguimos começar alguma coisa pelo Meet depois, no segundo semestre, lá para agosto, por aí, eu já comecei a fazer a chamada com eles, a fazer alguma coisa mais lúdica. E foi muito bom. [...]

Pesquisadora - Como que você fazia em 2020, uma aula semanal, diária? Como que você organizou as aulas online, neste caso?

Professora Águia - Em 2020 foi menos...acho que a cada 15 dias, mas no WhatsApp eram todos os dias. Eu fazia o quê, tinha uma rotina, então, todos os dias de manhã eu entrava no WhatsApp fazia essa acolhida colocava um PDF, de livro, de leitura, era uma rotina como se fosse na escola. Tinha atividade, colocava para eles. Fiz muito vídeo meu explicando a atividade. Fiz vídeo de valor posicional... Se eu ia entrar em alguma matéria que eles não tinham visto, eu explicava nos vídeos. Então eu fazia muito vídeo que é o que ajudava bastante. Quando eu não fazia, eu pegava algum vídeo no youtube, e colocava junto com a atividade para eles.

Professora Coruja - Tudo pelo WhatsApp e pelo Google Meet. Então pelo WhatsApp eu mandava as atividades diariamente, bem cedinho. Era das sete ao meio-dia o horário. Então, quando dava por volta das sete, eu já enviava tudo, as atividades. Tudo separadinho, por matérias, que página que seria, tirava foto das páginas, tudo direitinho, foto do livro para eles saberem. Vai ser o livro de português? Foto do livro de português, páginas tais. Tirava foto das páginas e mandava. No começo eu mandava assim. Depois eu comecei mandar só a foto do livro e as páginas citadas. Para esmiuçar o máximo possível. Separava as matérias, tudo direitinho durante a semana. [...] Eu marcava a aula online algumas vezes por semana, umas duas ou três vezes por semana. E nessas aulas eu procurava fazer como estou fazendo aqui com você, eu improvisei um pedestal aqui, eu preparava tudo e ia passando as atividades. [...] tudo que eu ia falar sobre... sei lá, números pares e números ímpares, ou eu ia falar sobre qualquer atividade que a gente fosse desenvolver sobre gênero, de escrita, de produção de texto e tal, então eu passava uma explicação que eu encontrei online, um vídeo explicando.

Como podemos ver, pela ótica das crianças, essa organização foi positiva e possibilitou melhor acompanhamento das aulas. Sabemos que é papel do professor estabelecer as estratégias necessárias para atender às necessidades de aprendizagens das crianças, porém, na situação imposta, de acordo com Fetterman e Tamariz (2021, p. 3-10), exigiu-se mais do que isso:

[...] o momento atual da educação reforça a importância de os professores possuírem, além de conhecimento em sua área de atuação, uma pedagogia

adequada à realidade digital potencializada pelo distanciamento social, em que a comunicação *on-line* é essencial, habilidades e competências específicas para utilizar tecnologias web a favor do cumprimento de seu planejamento e, principalmente, da aprendizagem dos alunos [...] (p. 3/10)

As crianças mencionaram outras questões positivas encontradas na vivência do ERE, resultantes da pergunta referente às vantagens da modalidade. A seguir, reproduzimos alguns trechos:

Andorinha - Teve uma coisa boa.... é que a minha mãe ela trabalha bastante aí eu pude ficar com minha família. Isto é uma coisa boa.

Maritaca - Ficar com a família. [...] Quando a gente fica com a família a gente sente com um sentimento meio diferente, a gente fica mais feliz.

Canarinho - Só quando terminava a lição que às vezes a gente ficava conversando rsrs.

Periquito - É a professora fazia o seguinte... ela falava assim, bom, tchau, Crianças aí está bom aí ela saía só que aí quem que ficava no grupo, a gente conversa. Rsrs”

Andorinha - É que a gente fica mais à vontade que a gente não precisa ficar usando uniforme. A gente ficava à vontade na nossa casa porque é a nossa casa, né? Então a gente fica mais à vontade.

Maritaca - A gente não precisa ficar se arrumando.

Os pontos positivos ou vantagens destacadas referiram-se ao fato de as crianças estarem com a família, poderem ficar mais à vontade em casa, não terem a necessidade de se arrumar ou usar uniformes, poderem desligar a câmera quando lhes conviesse, além de poderem conversar *on-line* com os colegas após a finalização da aula. Desse modo, notamos que, apesar de toda a dificuldade imposta pelo distanciamento social, as crianças encontraram algo positivo, que as ajudou a passar pelo período.

6.2 Estratégias bem-sucedidas sob a ótica das crianças

Tendo em vista a concepção de criança aqui defendida, isto é, de um ser ativo, participativo, construtor de cultura, conhecimento e história, neste eixo, apresentamos as estratégias por elas consideradas bem-sucedidas. Para tanto consideramos as respostas à pergunta: “Quais aulas vocês mais gostaram?”

Nessas respostas, eram perceptíveis a alegria e o entusiasmo das crianças ao relatarem as atividades de que mais gostaram; os olhares se cruzavam como se compartilhassem algo precioso. As risadas surgiram, e todas pareciam estar mais relaxadas. Foi um momento descontraído da roda de conversa, cujas falas reproduzimos na sequência:

Periquito, Pardal, Beija-flor - Educação física.

Pesquisadora – Deem um exemplo de uma aula de educação física que vocês fizeram e que gostaram.

Canarinho, Periquito - A bolinha de papel.

Canarinho - Que você ficava soprando com uma garrafa e na tampinha você fazia um buraco [...] Aí você põe a tampinha, fechava e ficava apertando a bolinha até bem longe. [...] Da bolinha e o negócio da vassoura que tinha que pular e passar. [...] Você pulava de um lado para o outro. Não sei se era a vassoura, mas também tinha um que ficava rodando, mas esse daí era a vassoura.

Pesquisadora - Vocês se lembram de uma aula que vocês gostaram e que não era de Educação Física?

Canarinho - De um livro de língua portuguesa [...] A gente tinha lido o texto, tinha copiado ele no caderno e depois fizemos a página. [...] Era alguma coisa de um leão.

Maritaca - Foi uma vez que a professora passou um negócio de artes que era para a gente desenhar alguma coisa lá que eu não lembro que eu tenho a memória de peixe [...] aí ela passou ...a gente ia fazer com tinta, mas aí não era aula presencial, era aula remota, aí não dava para fazer com tinta.

Calopsita - A gente fazia a tinta com produtos naturais ...eu acho

Maritaca - Água, café, coisa verde, coisa amarela, coisa rosa ...aí você passava a tinta e molhava todo o papel, o papel rasgava assim ... “Prô o papel rasgou!” rrs

Calopsita - Teve também uma que a gente teve que olhar no espelho e se desenhar no papel.

Andorinha - Teve uma coisa que eu gostei bastante que era só a gente falar. É assim ela falou uma comida que a gente gosta que é saudável e uma comida que a gente gosta que não é saudável. Eu acho que a maioria respondeu hambúrguer, assim, de coisa não saudável, pizza essas coisas assim e de saudável, brócolis, ovo, acho que coisas assim. [...] eu achei muito legal!

Maritaca - Tomate... alface. [...] Uma vez ela tinha perguntado qual que era o nome dos nossos pets, tudo o que a gente mais gostava.

Sabiá - É que teve uma que ... eu acho que foi idêntica a dela, da Maritaca que foi tentar, tipo fazer uma tinta tipo misturando cor, tipo ...botou lá tipo... Aí você fazia o desenho e passava tinta aí eu fiz um macaco e pinteí da cor de café.

Tico- Tico - A aula que eu gostei foi a mente que a gente começou a se inspirar e usou o papel lá e aí fez um desenho com tinta de café e as outras coisas.

Maritaca - Tinha uma aula que foi muito legal que era festa junina, aí a gente foi fantasiada a gente...deixa eu ver professora... veio muita pouca pessoa, veio umas quinze, umas sete, e metade saiu no meio da aula.

Maritaca - Ai também teve uma vez que a gente fez massinha caseira. Foi farinha, água, e alguma coisa que tinha corante ou tinta ou algum lápis de cor molhado. [...] É a gente sujava tudo assim parecia um Smurf. rrs

Rolinha - Teve uma vez que a gente fez um popete caseiro também.”

Maritaca - E quando a gente fazia slime que era legal a gente sujava tudo a mesa, tudo a nossa roupa... “Maritaca põe uma roupa velha!” “Eu vou pôr!” [...] Eu fazia e sujava tudo, sujava cabelo, sujava rosto, sujava a mão, sujava a roupa, sujava até o chão! [...] Criança 4 – Sujava até o teto rrs

Como vemos, as aulas mais apreciadas, considerando-se as respostas espontâneas, foram as de Educação Física e as de teor lúdico, relacionadas ao movimento, à criação e à arte. Embora a pesquisadora tivesse pedido que dessem outros exemplos, as respostas recorrentes foram dadas por várias crianças.

Pergunta semelhante foi feita às professoras, com a intenção de saber suas opiniões a respeito das aulas de que as crianças mais gostaram. As falas são registradas a seguir:

Pesquisadora – Dê exemplo de uma aula que as crianças tenham gostado bastante. Ou algumas aulas.

Professora Águia – Bom...da interação. Eu lembro muito daquela música da de origem africana que eu trabalhei com eles...” Kokoleoko”, sabe eles fizeram com os pais e mandaram vídeo, mas eles se divertiram muito.” [...] Nossa, foi um momento, assim, prazeroso porque eles não faziam essas atividades com os pais, não tinham essa interação [...] Nós fizemos a massinha, fizemos a germinação do abacate, atividade da infância, onde eles colocaram as roupinhas que marcaram, que a mãe guardou de recordação. Tudo isso nós colocamos também e postávamos toda semana para todos verem no grupo. Foi bem legal, eles gostaram de ver as atividades dos amigos.

Professora Coruja - Eu lembro de uma vez que eu fiz... eu queria trabalhar os sentimentos deles, porque nós estávamos vendo que as crianças estavam muito deprimidas de ficar só presa dentro de casa, aquela coisa toda. Então eu fui trabalhar os sentimentos. Eu fiz fantoches de carinha feliz, carinha triste e tal. E fui chamando um por um na aula online. Eu mostrava e falava: “O que te faz sentir assim?” E era uma carinha triste. E elas desabafavam tudo, falavam. “O que te faz sentir feliz?” Mostrava a carinha feliz, o fantochezinho que eu fiz. “O que te faz chorar?” E ali eu dava voz mesmo, ouvia um por um. E é aquilo de, “Olha, os outros desliguem o microfone, agora é a vez do Canarinho. Canarinho, abre seu microfone, quero ouvir você, seus amiguinhos também vão ouvir você. Então, fala para mim, o que te faz feliz?” Para outro perguntava: “O que te

faz triste? O que te deixa triste? O que você gostaria que mudasse?” E a maioria falava: “Eu quero voltar pra escola”, “Eu quero ficar com os meus amigos”, “Eu quero ir à casa da minha avó.” Era muito triste. Era muito triste, porque as famílias estavam isoladas também. E ali a gente via o que é que eles estavam sentindo. E ali você dava a voz, deixava tudo no falado e eles falavam: “Prô, foi muito legal!” Enfim, realmente, cada coisa que a gente ficava pensando de fazer diferente, a gente tinha que não pesar muito e ir com calma, que o resultado ia vir gradativamente.

Comparando-se as respostas das crianças e das educadoras, é possível notar que algumas se assemelham, e outras não. No entanto, elas se completam e ilustram um rol de atividades às quais as professoras procuraram trazer elementos lúdicos. Segundo Melo (2021, p. 107):

No planejamento das experiências remotas, a brincadeira como algo indissociável da criança agrega funções prioritárias. Sabe-se que brincando a criança pensa, compreende, atua sobre a sua realidade e desenvolve-se plenamente.

Nesse sentido, podemos observar que as propostas lúdicas foram intencionalmente planejadas pelas professoras, que perceberam a necessidade das crianças naquele contexto. Ademais, constatamos que elas obtiveram resultados:

Professora Águia - Eu fazia bastante atividade diferenciadas, no lúdico. Por exemplo, a germinação do abacate, eles colocavam para mim o passo a passo. Nós fizemos e trabalhamos a receita da massinha. Tem fotos deles com a massinha, tem vídeo falando como que foi feito. Canarinho tem umas fotos perfeitas, ele fez um vídeo mostrando como é que faz, colocando tanto de açúcar, tanto de massa de farinha... Então, toda sexta-feira eu colocava alguma atividade diferente para eles verem como foi a dos amigos. Eu mandava porque não dava para ter aula, só depois de agosto. E aí, foi bacana.

Professora Coruja – E nessas aulas eu procurava fazer como estou fazendo aqui com você, eu improvisei um pedestal aqui, eu preparava tudo e ia passando as atividades. Eu fazia fantoches, eu tentei de todo jeito para que os conteúdos entrassem na cabecinha deles [...] Então, eu acho que foi muito lúdico, e por isso, a gente teve resultado.

Mizukami (1986) nos alerta que o fenômeno educativo não é algo acabado, de conhecimento único e preciso. Na verdade, ele é da natureza humana, é histórico e apresenta multidimensões. Assim, é necessário pensar em estratégias pedagógicas que atendam às necessidades das crianças, sejam prazerosas e ensinem.

A seguir, reproduzimos duas aulas citadas pelos discentes (Figuras 5 e 6) e uma pela Professora Águia (Figura 7).

Figura 5: Atividade com tinta caseira - Ano 2020



Fonte: Acervo pessoa da Professora Águia, 2020.

Na Figura 5, vemos a atividade com tinta mencionada por Maritaca, Calopsita, Sabiá e Tico-Tico. Pareceu-nos que o fato de terem de criar a própria tinta teve uma grande importância para elas.

Figura 6: Massinha de modelar – Ano 2020



Fonte: Acervo pessoal da Professora Águia, 2020.

A Figura 6 mostra a massinha caseira produzida pelas crianças, citada por Maritaca. Vale ressaltar que a modelagem é uma atividade muito apreciada por crianças de todas as idades. Entre outros aspectos, trabalha a criatividade e a coordenação motora fina.

Figura 7: Germinação do abacate – Ano 2020



Fonte: Acervo pessoal da Professora Águia, 2020.

Na Figura 7 vemos a germinação de um abacate, atividade mencionada pela Professora Águia. Embora não tenha sido referida pelas crianças, essa aula se integra ao conjunto de atividades lúdicas proporcionadas pela professora, atendendo ao seu planejamento para o contexto.

Em seu estudo, Manzoli (2021) constatou que as estratégias lúdicas surtiram efeitos positivos na efetivação de aulas propostas em contexto semelhante, mantendo-se o distanciamento social:

Ao longo destes encontros, além de promover atividades pedagógicas, houve a tentativa de aproximar a realidade do ensino virtual ao presencial, ocorrendo mais interação entre alunos e professores, onde foi possível perceber uma aquietação da ansiedade dos alunos, visível durante o período de isolamento. Isto foi possível ser visualizado através de dinâmicas que envolvessem as crianças nas aulas e conseqüentemente em sua aprendizagem, utilizando ferramentas lúdicas, como jogos e brincadeiras para manter as aulas mais leves (MANZOLI, 2021, p. 29).

Propostas lúdicas também foram utilizadas na escola em que Souza (2021, p. 29) realizou seu estudo. Em suas palavras: “Por esta razão optou-se por metodologias que direcionassem para um caminho mais lúdico e prazeroso”.

Assim, vemos que as estratégias utilizadas pelas professoras consideraram a criança e o contexto. Para Formosinho (2007), é essencial compreender o ser humano em seu contexto, uma vez que este último e o sujeito são inseparáveis, e isso deve ser considerado na prática pedagógica.

A preferência das crianças por atividades mais lúdicas corresponde à já mencionada necessidade da brincadeira, inerente à infância. Assim, o aprendizado de forma mais lúdica é possível, como constatado pela Professora Águia:

Professora Águia – E hoje em dia é isso para as crianças, é o além porque senão eles não se interessam só no copiar. Eu acho que o aprender tem que ir além, tem que ir sim na tecnologia. Porque eles aprenderam de forma lúdica e eles tiveram também no concreto. Eles jogando, eles aprendendo ali, foi bacana.

Desse modo, verificamos que um planejamento baseado em propostas lúdicas seja facilitador do aprendizado, independentemente do contexto.

Pensando em uma relação de sujeito e contexto, ouvimos as crianças em relação às vantagens e desvantagens das aulas remotas e presenciais. As respostas são registradas na sequência:

Tico-tico - Antes nas aulas online geralmente tinha muita gente com o microfone aberto e a professora ficava explicando, mas tinha gente que tinha dúvida e era muita gente falando ao mesmo tempo e às vezes a professora não escutava a sua pergunta e a sua dúvida, mas já no presencial pode um de cada vez perguntar a dúvida e pedir ajuda.

Canarinho - Eu prefiro aqui.

Beija-flor - Eu também! [...] É, mas também porque aqui é bem melhor de fazer porque a gente consegue entender melhor quando faz as aulas.

Maritaca - Então, é assim, o ensino remoto a gente...é... fica muito ruim pra gente aprender e tem gente que fala que é a mesma coisa, mas eu acredito que quando é aula presencial facilita mais coisa, pode tirar mais dúvida pode aprender melhor pode perguntar pra professora melhor.

Andorinha - É assim, em casa é mais difícil de aprender e presencial é mais fácil porque você pode tirar dúvida com a professora. Quando eu tava em casa eu ficava com mais vergonha de perguntar quanto a aula presencial e, também, você não fica com tanto sono igual em casa para mim eu ficava com mais sono, em casa, do que presencial porque eu fico com menos sono, então é mais fácil de aprender e mais fácil de prestar atenção.

Calopsita - Pra mim era muito difícil porque tinha eu fazendo lição, minha irmã fazendo lição e minha mãe fazendo coisas da faculdade, então às vezes, as dúvidas que eu tinha eu não tinha como tirar com a minha mãe, as dúvidas que a minha irmã tinha, também não tinha como ela tirar com a minha mãe porque, às vezes, ela estava muito ocupada fazendo as coisas da faculdade.

Rolinha - Era mais... é... aula online é bem mais difícil, né, porque ...eu não sei explicar, mais, é bem mais difícil. A presencial é bem mais...muito mais fácil porque você pode tirar as dúvidas com a professora os amigos fazem aula junto.

Canarinho - É, a gente só ficava olhando para a Prô e fazia a lição e também não tinha graça. Ao invés de ficar fazendo aqui na lousa [...]

Beija-flor - á é meio mais legal do que ficar só escutando, olhando para a Prô e depois olhando para o caderno e copiando.

Calopsita - E outra é que no presencial você tem a professora para tirar dúvida e no online não porque a sua mãe às vezes não sabia, a professora sabia.

Beija-flor - Agora, que nas presenciais é muito melhor que ela escreve na lousa e é bem melhor da gente entender. E dá para conversar com os amigos quando cê termina.

Pardal - É por causa que ela passa a lição aqui e lá quando ela passava a lição travava às vezes.

Beija-flor - E aqui quando ela fala a gente consegue ouvir. Consegue copiar direito sem a gente se perder.

A Professora Águia também falou a respeito das aulas presenciais:

Olha pela avaliação dos pais, alguns eu acho que se adaptaram, jamais isso vai ser positivo, jamais, nada como o presencial, a autoestima da criança, a alegria de estar ali, a interação, o vínculo com o professor. Tudo isso é muito importante, a escola. [...] Na escola, um aprende com o outro [...].

Ainda que haja vantagens no ensino remoto e desvantagens nas aulas presenciais, como vimos em seus relatos, a preferência das crianças por estas últimas era unânime. Podemos dizer que, além de indicar uma solução relacionada às dificuldades impostas pelos problemas aqui pontuados, essa preferência atesta a necessidade de contato e interação com os colegas de turma. Nos dizeres de Souza (2021, p. 13), “para as crianças, a escola é muito mais do que um ambiente para o aprendizado, é um lugar em que se podem sentir livres interagir com os colegas praticar atividades físicas e divertir-se”.

Para finalizar este eixo, deixamos as reflexões de Melo (2020, p. 105):

Educação a distância jamais substituirá a educação presencial. As riquezas das relações humanas presentes no cotidiano da escola são essenciais ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Por meio dessas relações, aprendemos a conviver e respeitar as diferenças, trabalhar em equipe, expor opiniões e se defrontar com outros pontos de vista [...]

6.3 Aprendizado sob a ótica das crianças

Neste eixo, contemplamos as questões referentes ao aprendizado das crianças participantes da pesquisa e os aspectos a ele relacionados.

O ERE, instituído com a finalidade de dar prosseguimento às aulas, em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, obrigou os professores a transpor o ensino presencial para o modo remoto. Todavia, eles não tiveram tempo, tampouco preparo para tal. De acordo com Behar (2020, s. p.), “O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente”.

De fato, o currículo da escola em que os participantes da pesquisa estudam não foi criado com essa intenção. O PPP de 2020/2021 da instituição, em consonância com a BNCC de 2017 e o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André de 2019, apontou as habilidades e objetos do conhecimento para a Etapa de Ensino Fundamental:

[...] Quanto ao Ensino Fundamental propôs-se que o documento curricular trabalhe as Áreas do Conhecimento, através de experimentações e da interdisciplinaridade, valorizando as diferentes linguagens, garantindo intencionalidade pedagógica e equidade no que diz respeito aos direitos de aprendizagem. (SANTO ANDRÉ, 2020/2021, p 99)

Houve, no entanto, a necessidade de reorganização e consequente flexibilização do currículo da Instituição, em decorrência da situação imposta, e, de forma participativa, buscou-se por “Matrizes de Referência” (SANTO ANDRÉ, 2020-2021, p. 99), que considerassem habilidades prioritárias e orientassem as ações educativas. As professoras respondentes seguiram com os conteúdos, sempre discutindo anteriormente todo o material com seus pares:

Professora Águia [...] Alinhamos muito a parceria dos professores do mesmo ano. Então, primeiro, nós conversamos como nós iríamos fazer, qual seria a necessidade do momento, como que estaria cada família, o emocional das crianças...Então a nossa preocupação, neste primeiro momento foi isso, e não o aprendizado neste primeiro momento. E toda semana nós tínhamos reunião, eu e mais 2 parceiros do mesmo ano. E nós fomos fechando, cada semana.

O material produzido pelos “parceiros de ano”, conforme relata a Professora Águia, traz, em cada “apostila”, atividades diversificadas atendendo aos objetivos

gerais e específicos do PPP da escola, bem como aos específicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O foco das professoras, nesse caso, foram as aprendizagens das crianças, o que vai ao encontro do que defende Nóvoa (2007), segundo o qual a escola deve centrar-se nas aprendizagens das crianças.

Neste estudo, não nos cabe analisar o processo de ensino-aprendizagem estabelecido nesse formato. Contudo, é importante ressaltar sua relação com a abordagem sociocultural e cognitivista apresentada por Mizukami (1986). A nosso ver, elas se relacionam à concepção de criança e infância que defendemos.

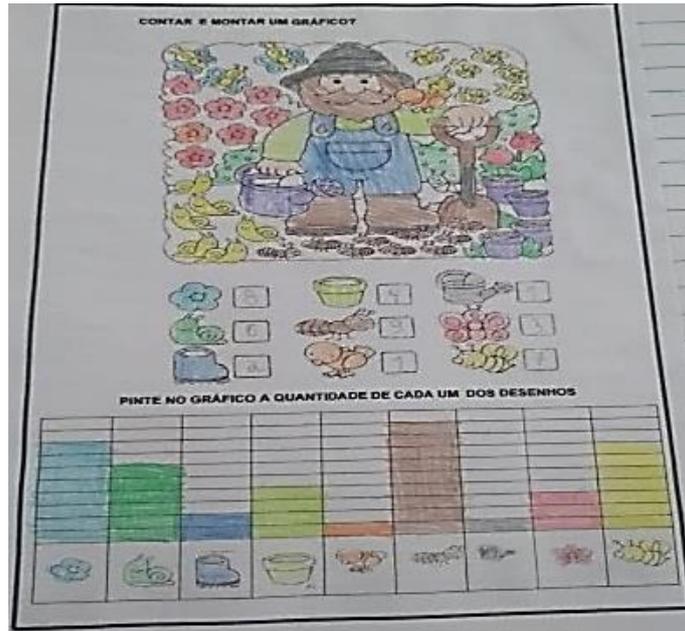
A seguir, apresentamos a síntese do material produzido pelos “parceiros de ano” de 2021. Na Figura 8, vemos as capas das apostilas produzidas em 2021. Na sequência, nas Figuras 9, 10, 11, 12 e 13, mostramos alguns exemplos do que foi propiciado nas diferentes áreas.

Figura 8: Material produzido pelos professores ano letivo de 2021



Fonte: Acervo da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, 2021.

Figura 9: Atividade de Matemática – Ano 2020



Fonte: Acervo Pessoal da Professora Águia, 2020.

Figura 10: Atividade de Língua Portuguesa Ano - 2020

NOME _____ TURMA _____
 DATA ____/____/____

ESTEGO É UM ESTEGOSSAURO, AMIGO DO HORÁCIO. SUA COR É AZUL.
 ASSIM COMO OS ESTEGOSSAUROS QUE EXISTIRAM A MILHÕES DE ANOS, ELE É VEGETARIANO, OU SEJA, SÓ SE ALIMENTA DE VEGETAIS. É BASTANTE SONHADOR.

1. CIRCULAR NO TEXTO O NOME DO PERSONAGEM.

2. MARCAR COM UM "X" A RESPOSTA CERTA:

• ESTEGO É UM:

CACHORRO DINOSSAURO PÁSSARO

• SUA COR É:

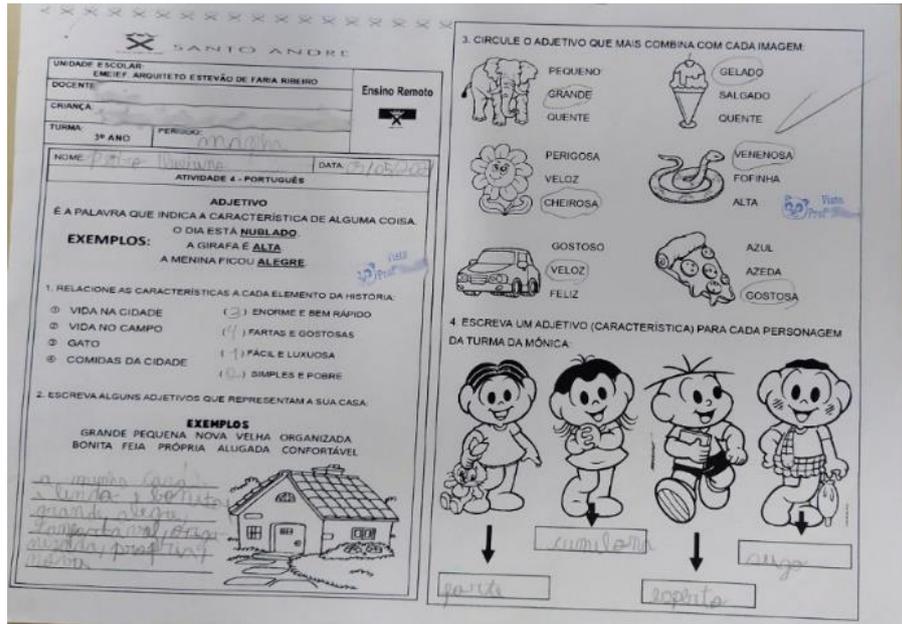
MARRON VERDE AZUL

• ELE SE ALIMENTA DE:

VEGETAIS PEIXES CARNE

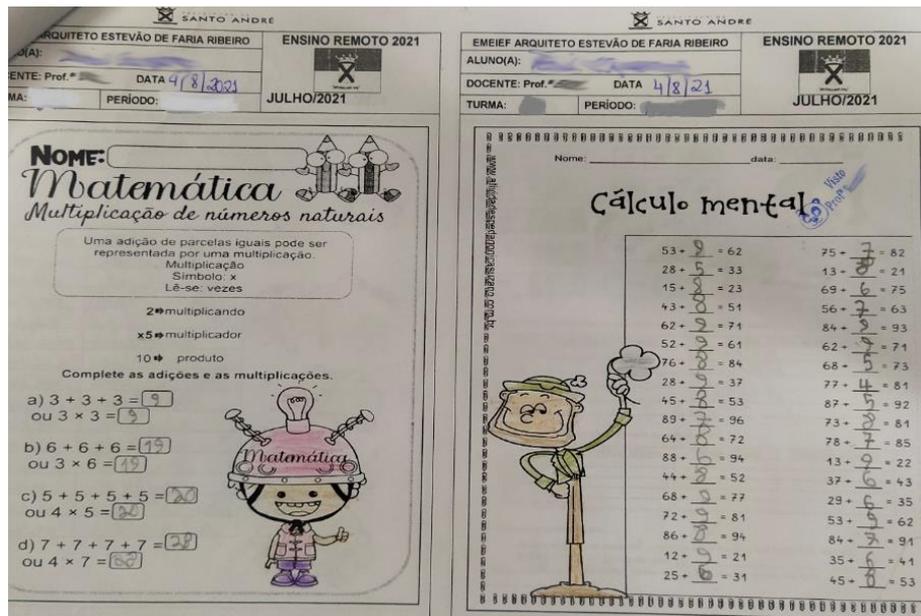
Fonte: Acervo Pessoal da Professora Águia, 2020.

Figura 11: Atividade de Língua Portuguesa - Ano 2021



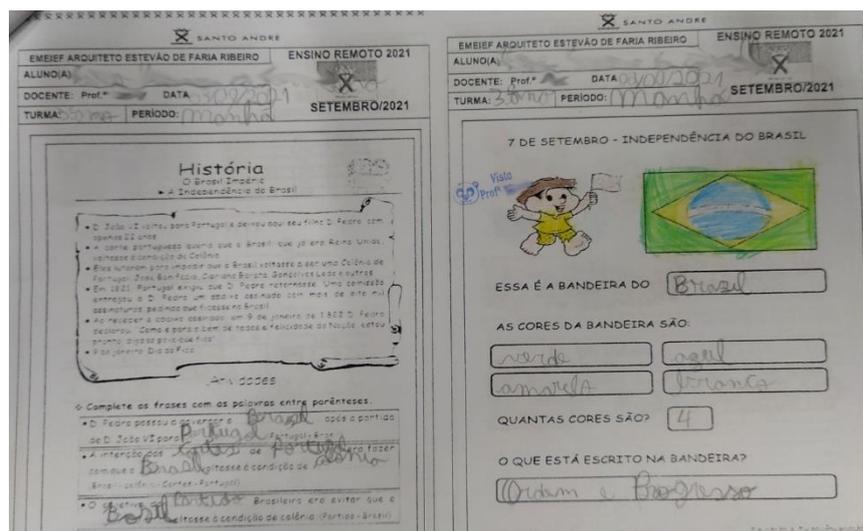
Fonte: Acervo da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, 2021.

Figura 12: Atividade de Matemática - Ano 2021



Fonte: Acervo da EMEIEF Estevão de Faria Ribeiro, 2021.

Figura 13: Atividade de História – Ano 2021



Fonte: Acervo da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, 2021.

No levantamento do material a que tivemos acesso, mostrado nas figuras anteriores, constatamos, pelas indicações das professoras, que grande parcela das crianças conseguiu realizar. É válido salientar que, como o objetivo do presente recai sobre a escuta das crianças, não investigamos as intenções pedagógicas das atividades apresentadas.

De acordo com a análise dos dados coletados, as crianças disseram ter realizado as mais variadas atividades durante as aulas remotas, sejam as de formato *on-line*, sejam encaminhadas via aplicativo, sejam as retiradas pelas famílias semanal ou quinzenalmente na escola. No entanto, relataram que não foi fácil aprender de forma *on-line*:

Maritaca - Tinha aula online também...era bem ruim

Pesquisadora – Era?

Andorinha – É, porque é difícil de aprender na aula online.

Andorinha - E então é ruim é que é meio difícil aprender assim online, é mais fácil você aprender quando é pessoalmente.

Rolinha - E o ruim também é que a gente tava no segundo ano, então era meio difícil, né? Por que a gente...

Calopsita – ...Estava aprendendo muita coisa.

E sobre as atividades de que não gostaram muito, as que tiveram mais dificuldade e as mais difíceis, as crianças indicaram:

Maritaca - Foi uma aula assim que ela tinha passado um vídeo que tava assim... uma aula que a gente que ela passou vídeo, mas não dava para ver, ficava muita pessoa saindo da aula pra ficar fazendo alguma coisa... que as vezes as pessoas iam ao banheiro assim, sem falar para a prô, elas comiam na aula ficavam fechando a câmera e o áudio. A professora sempre falou para não fazer isso, mas eles faziam de qualquer jeito.

Calopsita – Bem difícil no terceiro ano quando a gente tava aprendendo a dividir porque era coisa nova e a gente não sabia direito.

Pesquisadora - Então essa para você não foi uma aula muito boa.

Calopsita - Não...

Pardal - Acho que me lembro... é que eu fiquei todo perdido. [...] Ela falou que era para fazer de letra, de maneira cursiva. Eu fiquei perdido.

Pesquisadora - Mas por quê? Você não entendeu?

Pardal – Não, eu tinha entendido, mas ela falou que era para fazer com as duas letras, mas aí eu pensei, mas eu ouvi errado [...] fiquei todo perdido se era para fazer daquele jeito.

Beija-flor- Também é ruim que eu me perdi também. É que a pro falava, falava aí tinha outras pessoas. Então, ela falava um pouco mais alto e eu entendia. Só que uma vez, na língua de portuguesa, ela falou para fazer tal coisa. Aí quando eu fui fazer, ela falou alguma coisa, travou, aí continuou. Aí eu me perdi nesse ponto [...] também porque tem um monte de pessoa falando, aí tem uns que fica travado e fica fazendo barulho agudo.

Canarinho - Foi uma de geografia, que era quase a mesma coisa dele, só que era um negócio de um sapo que é uma espécie diferente, a gente tinha que desenhar o negócio da espécie. Daí, enquanto a gente tava fazendo, eu não entendi, a Prô, tinha explicado alguma coisa do autor, tinha uma pergunta do autor. Só que ela falava o autor, porque não tinha o nome autor no desenho. [...] Daí, quando ela foi falar o autor, eu não estava dando para ouvir. [...] Não consegui, eu tinha que perguntar para o meu pai, na foto. [...] Ele tinha que procurar a foto e apareceu um, quem fez.

Como podemos perceber, as atividades consideradas mais difíceis se misturam entre atividades propriamente ditas, como as mencionadas por Calopsita, Pardal e Canarinho, e a organização da aula em si, citada por Beija-Flor e Maritaca. Atemo-nos aqui às atividades mencionadas, visto que, no eixo anterior, tratamos de questões relacionadas à organização das aulas remotas. A seguir, reproduzimos, na Figura 14, a atividade citada por Calopsita e, na Figura 15, a referendada por Pardal.

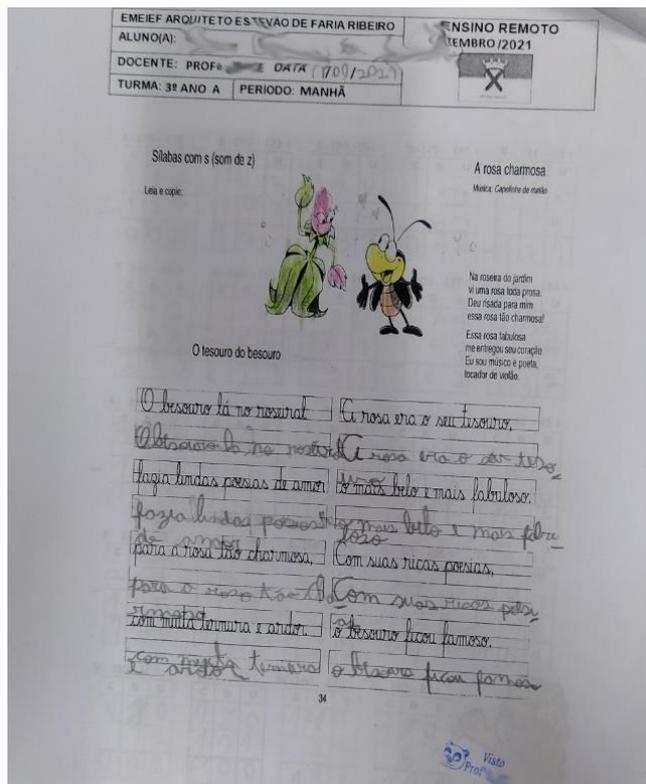
Figura 14: Atividade de divisão – Ano 2021



Fonte: Acervo da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, 2021.

A dificuldade verbalizada por Calopsita justifica-se por ser um conteúdo novo, referente ao ano letivo das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 15: Atividade de letra cursiva – Ano 2021



Fonte: Acervo da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, 2021.

Tal como na Figura anterior, a letra cursiva é um importante conteúdo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda que Pardal a tenha mencionado em resposta às atividades em que tenham tido dificuldades, que foram difíceis ou de que não gostaram muito, observa-se que, na realidade, ele teve dúvida em relação à comanda.

Além disso, é interessante notar que a atividade em questão foi apontada pela Professora Coruja como uma nas quais as crianças tiveram avanços:

Pesquisadora: Dê um exemplo de uma atividade em que as crianças avançaram.

Professora Coruja - Sim. Letra cursiva. Letra cursiva entrou no terceiro ano. Entra mesmo com força no terceiro ano. Tem professor que no segundo ano nem apresenta. Mas no terceiro a gente entra com letra cursiva mesmo. Então, no primeiro trimestre, aquele que já está alfabético, eu já o faço escrever com letra cursiva. Então, eu mandava as apostilas com letra cursiva, de A a Z. E ia já pedindo, vamos escrever com letra cursiva. Então, se era um texto para escrever com letra cursiva, às vezes uma poesia, uma coisa pequena, que eu pedia para escrever em letra cursiva, eu já tirava foto, eu escrevia em letra cursiva, o mais pedagógico possível, destacando, parágrafos destacando tudo direitinho, deixando. lá. Escrevia assim, redondinho, tirava foto da minha escrita cursiva e mandava para eles. Teve criança que ficou com a letra melhor que a minha.

Como podemos perceber, as atividades em que as crianças indicaram ter maior dificuldade se referem a conteúdos novos, próprios para o ano letivo. As crianças, sinalizaram que a falta de cumprimento dos combinados estabelecidos pelas professoras por parte de alguns colegas da turma, bem como as dificuldades para esclarecer dúvidas com as professoras durante as aulas on-line, prejudicaram o entendimento dos referidos conteúdos.

De acordo com as Professoras Águia e Coruja, não foi possível trabalhar todo o conteúdo necessário e específico dos anos letivos:

Professora Águia: Porque, no começo, a gente colocava muita atividade depois nós fomos vendo que era muita coisa, então nós reduzimos. Nós, parceiros decidimos que realmente era muita coisa, a família não ia dar conta de ajudar porque, por mais que eles estavam lendo alguma coisa, ainda não tinham aquela autonomia, precisavam de um adulto junto. E nós reduzimos um pouco.

Professora Coruja - Então, nós tínhamos a consciência de que não íamos dar conta de todo o conteúdo minucioso de um ano normal. Então, nós realmente priorizávamos. Nós não usamos, vou falar para você que usamos os livros de cabo a rabo? Não! A gente realmente priorizava as coisas que não podiam faltar. Então, nós fomos trabalhando o sentimental e trabalhando também os conteúdos, mas nós tínhamos que pensar na criança como um ser humano, na família como um todo.

A opção das professoras em priorizarem os conteúdos foi primordial, considerando a necessidade de trabalhar também os sentimentos das crianças. A respeito disso, trazemos uma importante reflexão de Fetterman e Tamariz (2021, p. 3):

Dentre tantas preocupações, Almeida (2000) adverte que é necessário que o ambiente virtual utilizado para o ensino seja favorável à aprendizagem, as informações sejam pertinentes e organizadas, para que no momento certo haja interiorização dos conceitos construídos. Acrescenta-se a essa lista a importância de facilitar as tarefas de forma a não sobrecarregar os aprendizes, tanto em termos de tempo em frente à tela quanto no que diz respeito à quantidade de conteúdo nas atividades propostas, uma vez que a crise já cumpre esse papel sobrecarregando -emocionalmente- as famílias.

Souza (2021) afirma que, em um contexto de aprendizado com distanciamento entre os aprendentes e quem ensina,

a ênfase deve ser dada mais na qualidade da interação e no tipo de estrutura pedagógica, do que no distanciamento geográfico. Um aspecto importante para a qualidade da interação entre o professor e os alunos (p. 14).

Diante do exposto, é lícito indagar se, afinal, as crianças aprenderam durante as aulas do ERE. Vejamos o diálogo com a pesquisadora:

Pesquisadora - E as vantagens? Teve alguma vantagem nas aulas remotas?

Rolinha - Eu aprendi bastante coisa nas aulas remotas.

Pesquisadora - Conseguiu aprender, apesar de tudo que vocês falaram, ainda conseguiram aprender?

Todas as crianças – Sim.

Pesquisadora – Isso foi vantajoso?

Todas as crianças – Sim.

Maritaca - Teve bastante gente que aprendeu muita coisa, mas tinha gente que ficava conversando bastante, porque quando não tinha ninguém conversando, a professora explicava muito bem, muito! Tipo, se ela tivesse do seu lado, ela explicava muito bem.

Maritaca – A, como ela ...quando ela queria dar aula online, ela silenciava o microfone de todo mundo pra ninguém falar. Ela, se alguém ligasse de novo aí ela desligava do mesmo jeito porque ela falava que não era para ligar, aí ela explicava muito bem

Maritaca – Aí, às vezes a internet dela caía né, mas ela voltava e explicava tudo do começo.

As crianças afirmaram ter aprendido nesse formato de ensino, o que também é confirmado por suas professoras ao responderem às perguntas relativas ao aprendizado e aos avanços das crianças no período:

Professora Águia - Nós caminhamos, nós caminhamos. [...] Então aqueles que foram alfabetizados no primeiro ano, nós caminhamos. Vejo sim que teve avanços. Teve avanços mesmo com toda essa dificuldade, nós caminhamos e tivemos avanços. Não foram prejudicados.

Professora Coruja - Sim, porque as famílias, a maioria, era muito comprometida. [...] Então, eu tinha devolutiva quinzenal realmente das atividades e eles buscavam as atividades lá, direitinho. Aqueles que não entregaram, esquece, porque fechou o ano a zero a zero, não avançou mesmo. [...] “Então, a criança que não tinha um apoio, que não conseguiu se organizar para sentar, fazer a lição todo dia, criar uma rotina, tudo direitinho, esses não avançaram muito.

De acordo com a Professora Águia, as famílias também avaliaram positivamente o aprendizado das crianças:

Isso os pais relatam também, que mesmo assim eles viram um avanço, mesmo com toda a dificuldade eles viram avanço no ensino remoto.

O aprender faz parte do universo da criança desde seu nascimento, tendo seu ponto alto no âmbito escolar, época em que ocorrem as grandes relações fora do ambiente familiar. A interação com o ambiente e com outras crianças é fundamental e facilitadora para o aprendizado. Na abordagem cognitivista (MIZUKAMI, 1986), essa interação predomina, e a aprendizagem é decorrente da relação entre o aprendente e o objeto de aprendizagem, com ênfase à sua capacidade de processar informações.

A interação como elemento primordial de aprendizado nos remete à cultura de pares destacada por Corsaro (2009, p. 128). Segundo o pesquisador, ela corresponde a “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Com base nas considerações dos dois autores, é possível afirmar que, para a aquisição de conhecimento e aprendizado, a interação/relação com o ambiente e outras pessoas é primordial. Assim, entendemos que, no âmbito escolar, as crianças produzirão maior conhecimento a partir das relações com seus pares, mediadas pelo professor.

Nas ações realizadas pelos professores, há sempre uma intencionalidade educativa, como afirma Mizukami (1986). Todavia, ocorre que, em um contexto de ensino remoto emergencial, no qual as relações entre professores e crianças foram estabelecidas a distância, mediadas por tecnologia, com certeza elas se tornaram mais difíceis, exigindo muito mais das professoras envolvidas. Observemos suas falas nesse sentido:

Professora Águia - E trabalhamos e conseguimos acompanhar como se fosse um segundo ano. Deu conta, mas eu não tive vida rsrs. Foi assim, parei com a minha casa eu fiquei 12 horas em dedicação a eles, praticamente. À noite me chamavam, a hora que às vezes os pais chegavam em casa me chamavam. Às vezes os pais não tinham paciência, não respeitavam o horário. E eu não fiz um WhatsApp só para isso, eu acabei usando o meu. E às vezes, eles queriam naquela hora. Às vezes eu estava me deitando, eram 11 horas da noite tinha gente me chamando e sem paciência, colocavam às vezes uma interrogação, não respeitavam o horário. Perguntavam por que que eu não respondia, que era o horário que eles estavam chegando. E eu não conseguia não os atender, a minha vida virou de ponta cabeça.

Professora Coruja - Então eu já falava qualquer dúvida me procura no privado. Então, eles me procuravam tudo no particular as dúvidas que tinham de alguma coisa e nós ficávamos quase 24 horas “no ar” [...] tinha famílias que deixavam tudo para fazer no fim de semana, então, aos sábados e domingos ficavam perguntando para mim as coisas e eu tive que responder porque eles estavam fazendo no horário disponível deles eu não tinha coragem de dizer não.

Com isso, constatamos que, a fim de que o aprendizado das crianças ocorresse, foram necessários empenho das educadoras por meio de estratégias diferenciadas, bem como disposição para atender às famílias em qualquer dia ou horário, seja fora de seu horário habitual e até mesmo aos fins de semana.

Além disso, foram essenciais o empenho e a dedicação das famílias quanto à orientação dos filhos, à busca dos materiais com as atividades na escola, ao preparo do espaço da casa para que os filhos participassem das aulas e ao incentivo a fim de que cumprissem uma rotina de estudos. Vejamos as falas das professoras com relação a tais aspectos:

Professora Águia - E as famílias que tiveram recursos, você vê que muitos se dedicaram muito. Falo que se não fossem as famílias terem caminhado conosco, eu não teria visto tanto avanço nesta turma. Então, eu agradeço muito a parceria deles. Teve mães que adequaram o quarto delas, compraram... tinham computador, arrumaram uma cadeirinha para a criança. Na telinha eu via tudo isso. Então, elas adequaram a sala de aula na casa delas, a rotina, ao horário marcado, mas porque tinham mais recursos, estavam trabalhando em casa.

Professora Coruja - sim porque as famílias, a maioria era muito comprometida, então eu tinha devolutiva quinzenal realmente das atividades e eles buscavam as atividades lá direitinho.

Brito e Alves (2021, p. 810) destacam o papel das famílias como importantes personagens no que se refere ao ERE:

O papel dos pais tem sido fundamental para manter o ritmo de estudo das crianças, uma vez que a maioria das atividades são realizadas em casa. No entanto, existem muitos pais que não participam da rotina escolar do filho, seja pela falta de tempo, por não ter conhecimento suficiente ou simplesmente por manter o ultrapassado pensamento de que o processo ensino e aprendizagem dos estudantes é responsabilidade apenas da escola.

O aprendizado das crianças foi avaliado pelas professoras por sondagens realizadas de maneira virtual/*on-line*/síncrona, como podemos ver nos próximos excertos:

Professora Águia – Por Sondagem [...] Individual. Nesse primeiro momento foi individual que eu fiz até uma sondagem, fiz uma conversa com eles para saber como que eles estavam. Então foi tudo individual neste primeiro momento.

Professora Coruja – Para fazer ali, realmente. Eu fazia o ditado, mandava eles escreverem: “Ô, mostra pra mim.” Eles mostravam. “Manda a foto agora pra mim.” Mandava. E aí, junto comigo. E aí, eu fechava, que fase da escrita que a criança estava, como que estava, tudo. Mandava fazer uma continha de mais, uma de menos, uma de vezes e ditava uma frase inteira, e ali, eu avaliava a criança para poder fechar o relatório do trimestre.

Por meio dessas avaliações, as professoras constaram que o número de crianças que aprenderam no ERE foi maior em relação aos que não aprenderam:

Professora Águia – [...] Com uns quatro que ficaram no meio do caminho, que não foram alfabetizados, porém eles não tiveram presencial na alfabetização. Foram os que vieram para o segundo ano, não eram da turma.

Professora Coruja – [...] Aqueles que não entregaram... Esquece porque fechou o ano Zero a Zero, não avançou mesmo. Mas eram poucos casos que a gente ficava ali insistindo [...] Aquelas crianças que a família não se comprometeu, foi mais complicado mesmo. Mas eram assim uns três casos mais graves.

Assim, segundo as professoras, o não aprendizado de algumas crianças no ERE deveu-se sobretudo à não entrega das atividades propostas por parte de algumas poucas famílias, o que interferiu na avaliação do aprendizado delas. Ainda

sobre isso, observamos uma preocupação manifestada pela professora Coruja e que julgamos importante destacar. Vejamos:

Professora Coruja: [...] Agora, eu diria assim. O que nós não conseguimos de jeito nenhum? A socialização. Isso ficou faltando. Ficou faltando demais. E a dependência da mãe, de uma pessoa perto deles porque eles ficaram muito dependentes. [...] Porque tinha criança que quando eu estava conversando com eles, eles olhavam para a mãe. Eu estava ali fazendo uma chamada individual, porque eu fazia chamada individual para fechar um trimestre. E ali, eu avaliava a criança para poder fechar o relatório do trimestre, a sondagem. [...] Nesse momento, eu via o quanto que tinha criança que era dependente da mãe. Então, teve criança que não pensava. Ele queria a resposta pronta. E isso a gente está vivendo até hoje. Nós estamos com um novo grupo de crianças que eles querem a resposta pronta. [...] uma geração que, às vezes, teve também muita resposta pronta. E eles estão preguiçosos para raciocinar, para pensar.

Pesquisadora - Você atribui isso ao ERE?

Professora Coruja - Sim, porque eles ficaram muito dependentes de alguém do lado. [...] Então, eu acho que a mãe tinha menos paciência. Ela falava é isso, isso e isso. E pronto. E a criança pensou menos.

Pesquisadora – Muito importante esta observação.

Professora Coruja - A criança trabalhou menos o raciocínio. Ele trabalhou menos essa questão de elaborar uma resposta. [...] Imagino que falava “Acaba estava logo com isso. Tira a foto e manda para a sua professora.” É. “Vai brincar agora” e pronto. Em alguns casos a gente vê que a criança não pensava não.

Pesquisadora - E você consegue ainda ver isso na sua turma atual?

Professora Coruja - Sim. E quando pegamos essa turma mesmo. No segundo semestre, eles foram voltando aos poucos. Era facultativo no começo. A mãe que quisesse mandar, mandava. Depois já começou a ficar mais obrigatório mesmo. Para ficar em casa só quem tivesse laudo médico. [...] E eles foram voltando. Então, no final do ano eu estava com o grupo, já, quase todo mundo. E ali eu via isso. E esse ano, eu vejo mesmo, que realmente é uma geração que ficou muito, assim, querendo tudo muito pronto. E faltou a socialização. Então hoje eles brigam mais, eles partilham menos, sabe? Não sabem dividir, eles querem tudo só para eles. Parece que é uma geração de filhos únicos, mas mesmo que não sejam, mas é aquela geração que parece que cada um ficou muito egoísta.

Pesquisadora - Uma observação bem interessante.

Professora Coruja – Nas brincadeiras eles brigam mais. Pode perguntar para o professor de educação física. As crianças estão mais briguentas, elas estão menos tolerantes. Aliás, vamos falar a verdade, eu acho que não só as crianças. Eu acho que isso é algo que tomou conta da sociedade. A sociedade ficou muito intolerante. Eu acho que aquele tempo de recluso mexeu muito com as pessoas.

Esta questão nos faz refletir que o ERE teve limitações reais e trouxe consequências que levarão um longo período para serem resolvidas. Uma delas, a

falta da socialização, impediu que as crianças aprendessem informações decorrentes da cultura de pares (Corsaro, 2009), considerando a si e ao outro, justificando, a nosso ver, o comportamento intolerante no retorno para as aulas presenciais, já que, como tratado, ela é fator essencial em um contexto escolar. Outra consequência, a dependência das crianças a um adulto ou a querer respostas prontas. As famílias assumiram um papel na tentativa de auxiliar os filhos no contexto das aulas remotas, isto posto, é importante salientar que elas não tinham conhecimento ou repertório a respeito de como o aprendizado da criança acontece. Talvez tenha faltado uma comunicação mais próxima entre professoras e famílias, onde pudessem ser explicitadas questões relevantes a respeito do aprendizado das crianças, e de como o acompanhamento, por parte das famílias deveria ser realizado, no entanto, não podemos nos esquecer que ninguém estava preparado para isso.

A partir das discussões deste eixo, é possível afirmar que, mesmo em um contexto diferenciado, a aprendizagem no ERE ocorreu. Nesse contexto, foi primordial o empenho das professoras, assim como das famílias das crianças, no que tange à orientação e organização da rotina pedagógica dos filhos.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, pretendemos elaborar, no formato de *e-book*, um material de apoio a professores, com estratégias consideradas bem-sucedidas, sob a ótica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas no período do ERE, durante a pandemia. Uma vez que, atualmente, o meio digital é uma das formas mais acessíveis e mais utilizadas por professores e crianças, avaliamos que um produto digital atenderá bem à nossa proposta. A seguir apresentamos as quatro seções previstas:

Na primeira, faremos uma apresentação do produto, procurando destacar sua organização.

Na segunda, serão abordados os conceitos de criança e infância, tendo como base os autores que tratam da temática, referenciados nesta pesquisa.

Na terceira, caracterizaremos o ERE durante a pandemia da covid-19, destacando as facilidades e dificuldades encontradas pelas crianças e professoras. Ademais, forneceremos elementos que possam apoiar outros professores na elaboração de estratégias com vistas a auxiliar as crianças a avançarem nos estudos.

Na quarta seção, apresentaremos as atividades referenciadas pelas crianças como as que mais promoveram seu envolvimento. Nelas, procuraremos evidenciar os aspectos relevantes, dentre os quais destacamos: a importância das interações, a ludicidade, a afetividade e o acompanhamento da família. Vale ressaltar que as atividades melhor apreciadas ocorreram em momentos síncronos; logo, o acesso às conexões (internet) foi fundamental.

Por último, arrolamos as referências teóricas utilizadas no produto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder ao problema de pesquisa que suscitou o presente estudo — Como foi, sob a ótica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o período de Ensino Remoto Emergencial na pandemia da covid-19 — , realizamos inicialmente um levantamento de estudos abrangentes, produzidos no período de 2020/2021 e divulgados pela mídia. Nesse momento, constatou-se que vários segmentos da escola foram ouvidos, além de Secretarias Municipais e Estaduais, porém não encontramos estudos que analisassem o que foi o Ensino Remoto Emergencial sob a ótica das crianças.

Seguindo nossa investigação, procuramos trabalhos relacionados à temática, consultando revistas científicas, por meio das ferramentas de busca “Google Acadêmico”, “Capes”, BDTD e “SciELO”, definindo o período de 2020 a 2022. Nessa busca, encontramos oito trabalhos: cinco relacionados às crianças da Educação Infantil; e três, a alunos do Ensino Fundamental. Todos consideraram os desafios encontrados pelas escolas, famílias e alunos durante o ERE, em virtude da suspensão das aulas e do isolamento social. Todavia, nenhum respondia à nossa pergunta de pesquisa. Desse modo, formulamos o objetivo geral da presente pesquisa, ou seja, investigar, sob a ótica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como foram as aprendizagens no período de Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da covid-19.

Dando prosseguimento às discussões do tema, buscamos a fundamentação teórica para os conceitos de criança, infância e educação, bem como uma pedagogia adequada a tais conceitos, recorrendo a autores como Moss (2002), Formosinho (2007) e Corsaro (2009). Além disso, refletimos sobre questões relacionadas às concepções de ensino e aprendizagem, apoiando-nos nos estudos de Mizukami (1986), Lerner (2000), Nóvoa (2007) e Corsaro (2011). Quanto ao aporte para as discussões acerca do ERE, pautamo-nos em Saldanha (2020) e Behar (2020). Definimos, como participantes da pesquisa, crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, como universo, a Escola Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, no município de Santo André (SP).

Para a efetivação da pesquisa, de cunho qualitativo e de natureza exploratória, seguimos quatro etapas: levantamento de estudos abrangentes, divulgados pela mídia no período de 2020 e 2021; busca de pesquisas correlatas;

rodas de conversas com as crianças participantes da pesquisa e entrevista com as professoras das crianças nos referidos anos de pandemia; e, por fim, a análise documental. Os dados coletados e a análise das correlações entre eles nos trouxeram elementos para responder aos objetivos aqui especificados.

Pela ótica das crianças, as experiências durante o período em foco foram únicas. Ainda que, no início, a pandemia não as tenha afetado tanto — considerando que vivenciaram as peculiaridades da infância protegidas em seus lares —, com o passar do tempo e com a continuidade do distanciamento social, a convivência com pessoas da família acometidas pela doença, a perda de familiares, a falta dos colegas da escola e do ambiente escolar influenciaram de maneira negativa, levando-as a classificar a experiência como ruim, de maneira geral.

A implantação do ERE, alguns dias após ter sido decretado o distanciamento social, pelo que nos parece, trouxe um pouco de acalento, tanto para as crianças quanto para as famílias. Isso porque o contato com a escola, na pessoa da Professora Águia, pareceu, naquele momento, figurar como relação com o mundo real, tirando-as daquele panorama de incerteza e remetendo-as a algo conhecido, seguro e familiar, isto é, à escola.

Com relação à maior dificuldade para a efetivação do ERE, alguns pontos merecem destaque, por exemplo, a falta de um sistema de rede de internet que funcionasse adequadamente e a carência de algumas famílias, que se desdobraram para que os filhos pudessem acompanhar as aulas com os poucos recursos que tinham.

As facilidades referenciadas pelas crianças apontam para aulas que remeteram ao universo lúdico, à descontração, à brincadeira. Talvez por estarem confinadas e isoladas, essas atividades trouxeram-lhes um pouco de alegria e descontração. Entretanto, sabemos que a ludicidade é fator essencial e inerente à infância, o que nos leva a afirmar que as aulas que considerem esse elemento facilitam a aprendizagem.

No que tange às vantagens das aulas remotas, evidenciou-se a preferência das crianças pelas aulas presenciais, ou seja, estar na escola, um lugar de convívio social, interação, socialização, relações e até mesmo de conflitos, fatores essenciais que levam ao crescimento e ao aprendizado da vida.

Apesar de ter sido implantado praticamente do dia para a noite — sem ter havido um planejamento mais efetivo e sem que as professoras tivessem tido tempo

de formação a respeito, que só ocorreu com o ERE em andamento — e de ter iniciado com recursos precários por boa parte das famílias — já que exigiu delas o uso de celulares, *tablets* e computadores pessoais, além de seus dados de internet etc. (recursos e internet foram fornecidos posteriormente) — o ERE conseguiu atender às necessidades de aprendizagem das crianças naquele contexto

Chegamos a tal conclusão uma vez que elas aprenderam, ainda que não todo o conteúdo previsto par um ano letivo normal, mas o que se pode ensinar naquele contexto. Ademais, podemos dizer que nem todas as crianças aprenderam, já que o aprendizado, naquele momento, esteve diretamente relacionado à disposição e ao envolvimento das famílias, bem como aos recursos que tinham.

Afora toda a dificuldade de conexão ou baixa qualidade de sinal de internet relatadas pelas crianças, a tecnologia foi fator essencial para que o ERE pudesse ocorrer. Nesse sentido, considera-se sua utilização para as aulas *on-line* simultâneas, para o contato das professoras com as crianças e familiares via aplicativos, assim como para propostas de ensino não simultâneo e envio de arquivos e orientações a respeito de atividades.

Além da tecnologia, foi essencial o trabalho conjunto entre a Secretaria Municipal de Educação, os gestores, as famílias — que se esforçaram e se dedicaram para que seus filhos pudessem aprender — e sobretudo as professoras — que, com seu empenho, estiveram dispostas e disponíveis a atender às necessidades das famílias e crianças, criando as mais diversificadas estratégias a fim de facilitar o aprendizado.

Em situação semelhante, vislumbramos a necessidade de se fornecer mais suporte aos envolvidos, com melhor acesso à tecnologia, a uma rede de internet mais robusta e funcional, além da formação de professores para tal modalidade e, em especial, a escuta das crianças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS E. O. A Viralização Da Educação *Online*: A Aprendizagem Para Além Da Pandemia Do Novo Coronavirus. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 334-355, jul./set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **UFRGS – Coronavírus**. 06 jul 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Ano letivo e Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: CONSED, 2021. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em: 22 set 21.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro /1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Senado Federal. Brasília, DF. 2017. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 17 dez.21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. A educação é a base**. [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRITO, C. M.; ALVES, F. I. B. M. A Educação Infantil no Contexto da Pandemia: O Processo Ensino e Aprendizagem fora das Escolas. **Id on Line Rev. Psic.**, v..15, n.57, p. 808-815, out.2021.

CALDERAN, A.; MAFRA CALDERAN, A. Educação em tempos de pandemia: a (in)visibilidade da Infância na realização do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil. **Ipê Roxo**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2021.

CORADINI, F. dos S. As urgências, insurgências e emergências da educação a distância, do Ensino Remoto Emergencial à educação online: a disrupção entre a presencialidade e virtualidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2020, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17614/1125613616> . Acesso em 19 dez. 21

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez. 2009. p. 31-50.

FGV EESP CLEAR, Centro De Aprendizagem Em Avaliação E Resultados Para O Brasil E A África Lusófona. **Síntese de Evidências FGV Clear Pandemia de covid-19**: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais? São Paulo, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/sintese-de-evidencias-clear-lemann.pdf> Acesso em: 21.set. 21

FERENHOF. H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SF. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC, v.21, n 3, p. 550-563, ago/nov. 2016.

FETTERMAN, J, TAMARIZ, A.D.R. Ensino Remoto e Ressignificação de Práticas e paéis na educação. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte v.14. n. 1.e24291. 2021. p. 1/10

FONTELLES *et al.* Metodologia da Pesquisa Científica: Diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa, 2009. **Biblioteca Virtual em Saúde**. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>. Acesso em 22.10.22

FORMOSINHO, J. O. Pedagogia(as) da infância: reconstruindo uma práxis de participação, *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia>. Acesso: 26 set. 21

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf . Acesso em: 21 set. 21

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar Argumentos para uma falsa oposição. *In: CASTORINHA, J. A. et al. (Orgs.). Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo, SP: Ática. 2000. p. 86-139.

LOPES *et al.* Infância e Educação em Tempos de Pandemia. *In: I ENCONTRO NACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2020, [on-line]. Anais [...]* Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=_O8OEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA59&dq=Inf%C3%A2ncia+e+Educa%C3%A7%C3%A3o++em+Tempos+de+Pandemia&ots=ypjryrUWhb&sig=IEH-5ZzYVT-B1cQeQULHa2Qri1c#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 out. 2022

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 2015. p. 29-52.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Abordagens Qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 2015. p. 13-28.

MANZOLI, I. Anos iniciais do ensino fundamental em tempos de isolamento social, 2021. **Estudo Geral.** Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/96535>. Acesso em: 23 out.2022.

MELO, M. L. A. de. COVID-19: Experiência do Ensino Remoto Emergencial com crianças pequenas. *In: SANTANA, O. M. M. L. de. et al. (Orgs.). Educação do Ceará em tempos de pandemia: Experiências Municipais.* Fortaleza: EdUECE, 2021.

MIZUKAMI, M. G N. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MOURA, A.B.F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da educação**, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 03.09.22

PELOSO, F. C. Infância e crianças: contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky para compreender a criança como sujeito histórico e social. XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7816_5530.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

RAMOS, T. I. P. **O cotidiano das crianças em tempos de pandemia: (des) construções**, 2021. 125 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro. v. 17, n 50, 2020.

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2016**. ANO BASE, 2015.

SANTO ANDRÉ (São Paulo). *In: Wikipédia*: a enciclopédia livre. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Andr%C3%A9_\(S%C3%A3o_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Andr%C3%A9_(S%C3%A3o_Paulo)) Acesso em: 08 nov. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Projeto Político Pedagógico**. EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro. 2020-2021

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**. v. 45, n. 0, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado de São Paulo. **O impacto da Pandemia na Educação Avaliação Amostral da aprendizagem dos Crianças**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>. Acesso em: 27 set. 21

SILVA. A. C. O; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J.B.F de. O Ensino Remoto Emergencial na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set/dez. 2020.

SOUZA, W. R. de. **Ensino Remoto Emergencial de Emergência: Percepção do impacto emocional nas crianças, pais e professores do ensino fundamental II**, 2021.

122 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Educação e Tecnologias digitais) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

TREVISOL, J.; MAZZIONE, L. A universalização da educação básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**. Santa Catarina. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18 dez. 2021

USCS, Universidade de São Caetano do Sul; UNICID, Universidade Cidade de São Paulo; PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de covid-19**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/noticias/ppge-pesquisa-pandemia>. Acesso em 28 out. 21.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA

Roteiro para a Roda de Conversa com os (as) alunos (as):

1. Por conta da pandemia tivemos que nos afastar dos familiares, dos amigos e das atividades que estávamos acostumados a fazer. Tivemos que ficar em casa. Como foi esta experiência para vocês?
2. Do que menos gostaram nesta experiência?
3. Houve algo positivo? Se sim, o quê?
4. Já que não podíamos ficar juntos e as aulas teriam que continuar, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial. O que foi mais difícil para vocês no período do Ensino Remoto Emergencial?
5. O que foi mais fácil para vocês no período do Ensino Remoto Emergencial?
6. Do que vocês sentem saudades das aulas remotas?
7. O que foi uma boa aula do Ensino Remoto Emergencial?
8. Dê um exemplo de uma aula que vocês gostaram muito.
9. E uma aula que vocês não gostaram muito.
10. Como foi a volta para as aulas presenciais para vocês?
11. Comparando com as aulas presenciais, qual a diferença com o Ensino Remoto Emergencial?
12. Quais as vantagens das aulas remotas?
13. E as desvantagens?
14. Quais as vantagens das aulas presenciais?
15. E as desvantagens?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Roteiro para a entrevista com as professoras dos anos de 2020 e 2021:

1. Como você organizou o Ensino Remoto Emergencial?
2. Quais as mudanças que ocorreram no seu estilo de ensinar?
3. Quando as crianças não tinham acesso, o que você fez?
4. Sobre sua ótica, como foi o aprendizado das crianças?
5. Como você avaliou o aprendizado das crianças? Exemplifique.
6. O que você aprendeu com Ensino Remoto Emergencial?
7. Você trabalhou com aulas online?
8. Se sim, como as organizou?
9. Como foi a participação das crianças?
10. Quais mudanças foram necessárias fazer para atender as necessidades de aprendizagem das crianças?
11. Quais estratégias foram necessárias para atender as necessidades das crianças.
12. As crianças conseguiram se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial?
13. Que avanços você notou nas crianças que participaram do Ensino Remoto Emergencial?
14. Em sua opinião qual ou quais aulas as crianças mais apreciaram?
15. Em sua opinião quais atividades as crianças tiveram mais facilidades em realizar? E as que tiveram mais dificuldades?
16. Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades das crianças? E as facilidades?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou responsáveis legais)

Título da pesquisa: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome do(a) pesquisador(a) responsável: Ana Lucia Rodrigues Cardoso Abrantes
Orientadora e Colaboradora da pesquisa: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Seu filho está sendo convidado a participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não que seu filho participe desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais ele (a) passará.

Esta pesquisa tem como objetivo” Investigar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foi o período do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia”. Será realizada na EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, com a turma em que seu (sua) filho (a) participa. Será realizada durante horário normal de aula. A proposta é de realizar rodas de conversa com os alunos da turma, com a intenção de recolher relatos deles e conhecer as histórias vivenciadas no período da pandemia. A duração das rodas de conversas serão de 20 a 30 minutos e periodicidade de 1 a 2 rodas de conversa por semana. Vale salientar que a quantidade de rodas de conversa realizadas serão de, no máximo, 4.

Será gravado áudio das rodas de conversas, em dispositivo de propriedade da pesquisadora para posterior transcrição por parte dela. Os dados gravados serão armazenados em dispositivo também de propriedade da pesquisadora, com acesso apenas aos pesquisadores envolvidos. Não será utilizada gravação utilizando-se de plataformas virtuais.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, no entanto, avaliamos que existe um risco mínimo, uma vez que a participação na roda de conversa, poderá causar constrangimento para elas, bem como trazer à memória experiências ou situações que possam causar desconforto. No entanto, os riscos se justificam pelo benefício que este estudo poderá trazer, em forma de informações a respeito do que foi positivo, do que funcionou ou não para o aprendizado das crianças e o levantamento de quais dificuldades foram encontradas, de forma que possa auxiliar o professor da turma, bem como de outras turmas, a reorganizarem seus planejamentos atendendo as necessidades atuais destes alunos. Os

procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de recusar a participação do seu filho (a) em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você ou para ele (a) e poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto 99712-4534, ou pelo e-mail ana.abrantes@uscsonline.com.br. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, garantindo o sigilo da identidade e voz de seus filhos (as).

Não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso sinta que seu (sua) filho (a) seja prejudicado (a) em decorrência desta pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) possa participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e incômodo que ela possa acarretar, autorizo a participação do meu (minha) filho (a).

Nome da criança: _____

Santo André, _____ de _____ de 2022

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de 2022

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora Águia)

Título da pesquisa: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome do(a) pesquisador(a) responsável: Ana Lucia Rodrigues Cardoso Abrantes

Orientadora e Colaboradora da pesquisa: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS (CEP- USCS), de acordo com a exigência Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-la e esclarecê-la de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo” Investigar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foi o período do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia”. Para tanto, gostaria de entrevistar você a respeito do Ensino Remoto Emergencial com sua turma de alunos da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro em 2020.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está sendo entregue de forma presencial e o recebimento dele, após sua leitura, será da mesma forma, no entanto, a proposta é realizar a entrevista utilizando a plataforma Google Meet, em horário que lhe for conveniente e diferente do seu horário de trabalho. Será uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, gravada para posterior transcrição. Será realizado download dos dados gravados para um dispositivo eletrônico de propriedade da pesquisadora e apagado todo e qualquer registro da referida plataforma virtual.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, no entanto, avaliamos que existe um risco mínimo, uma vez que você poderá ficar constrangida em responder as questões, bem como poderá trazer à memória situações desconfortáveis vivenciadas por você naquele período. No entanto, os riscos se justificam pelo benefício que este estudo poderá trazer, em forma de informações a respeito do que foi positivo, do que funcionou ou não para o aprendizado das crianças e o levantamento de quais dificuldades foram encontradas, de forma que possa auxiliar o professor da turma, bem como de outras turmas, a reorganizarem seus planejamentos atendendo as necessidades atuais destes alunos. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você e poderá pedir informações sobre a pesquisa através do meu telefone número 99712-4534, ou pelo meu e-mail ana.abrantes@uscsonline.com.br.

Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, garantindo o sigilo se sua identidade.

Ao participar desta pesquisa você não terá despesa e nem compensação financeira, bem como não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre como foi o Ensino Remoto Emergencial sobre a ótica das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que o conhecimento produzido a partir deste estudo possa contribuir com informações a respeito do que foi positivo, do que funcionou ou não para o aprendizado das crianças e o levantamento de quais dificuldades foram encontradas, de forma que possa trazer elementos para auxiliar o professor atual da turma, bem como de outras turmas, a reorganizarem seus planejamentos atendendo as necessidades atuais destes e de outros alunos. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicada em decorrência deste estudo.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e desconforto que esta possa acarretar, aceito participar.

Santo André, _____ de _____ de 2022

Assinatura da participante

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de 2022

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora Coruja)

Título da pesquisa: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome do(a) pesquisador(a) responsável: Ana Lucia Rodrigues Cardoso Abrantes

Orientadora e Colaboradora da pesquisa: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS (CEP- USCS), de acordo com a exigência Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-la e esclarecê-la de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo” Investigar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foi o período do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia”. Para tanto, gostaria de entrevistar você a respeito do Ensino Remoto Emergencial com sua turma de alunos da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro em 2021.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está sendo entregue de forma presencial e o recebimento dele, após sua leitura, será da mesma forma, no entanto, a proposta é realizar a entrevista utilizando a plataforma Google Meet, em horário que lhe for conveniente e diferente do seu horário de trabalho. Será uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, gravada para posterior transcrição. Será realizado download dos dados gravados para um dispositivo eletrônico de propriedade da pesquisadora e apagado todo e qualquer registro da referida plataforma virtual.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, no entanto, avaliamos que existe um risco mínimo, uma vez que você poderá ficar constrangida em responder as questões, bem como poderá trazer à memória situações desconfortáveis vivenciadas por você naquele período. No entanto, os riscos se justificam pelo benefício que este estudo poderá trazer, em forma de informações a respeito do que foi positivo, do que funcionou ou não para o aprendizado das crianças e o levantamento de quais dificuldades foram encontradas, de forma que possa auxiliar o professor da turma, bem como de outras turmas, a reorganizarem seus planejamentos atendendo as necessidades atuais destes alunos. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você e poderá pedir informações sobre a pesquisa através do meu telefone número 99712-4534, ou pelo meu e-mail ana.abrantes@uscsonline.com.br.

Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, garantindo o sigilo se sua identidade.

Ao participar desta pesquisa você não terá despesa e nem compensação financeira, bem como não terá nenhum benefício direto. Entretanto esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre como foi o Ensino Remoto Emergencial sobre a ótica das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que o conhecimento produzido a partir deste estudo possa contribuir com informações a respeito do que foi positivo, do que funcionou ou não para o aprendizado das crianças e o levantamento de quais dificuldades foram encontradas, de forma que possa trazer elementos para auxiliar o professor atual da turma, bem como de outras turmas, a reorganizarem seus planejamentos atendendo as necessidades atuais destes e de outros alunos. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso se sinta prejudicada em decorrência desta pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos ou incômodo que esta possa acarretar, aceito participar.

Santo André, _____ de _____ de 2022

Assinatura da participante

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de 2022

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE F – CONVITE À PESQUISA

Olá, tudo bem com você?

Quero convidá-lo para fazer parte de uma pesquisa. Os seus pais sabem que nós estamos convidando você para participar deste estudo.

Para isso, antes de responder se você quer participar, apresentamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Muito obrigada!

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Meu nome é Ana Lucia, sou professora da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro, no período da tarde. Também sou estudante da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e estou fazendo uma pesquisa.

O nome da pesquisa é “Ensino Remoto Emergencial sob ótica das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.” E o objetivo da pesquisa é descobrir como foi para vocês a experiência em vivenciar o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Gostaria de saber o que deu certo, o que não deu certo, entre outras coisas. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Gostaria muito que você participasse, mas você só participa se quiser e não terá nenhum problema se não quiser. Para participar você precisa ler atentamente o que está escrito abaixo e, se concordar, deverá assinar este documento e ficará com uma cópia dele.

A pesquisa será feita durante seu horário de aula na EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro. Pretendemos fazer a pesquisa com Rodas de conversa, ou seja, vamos sentar eu você e alguns de seus colegas de sala em roda e conversaremos sobre o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Estas Rodas de conversa terão a duração de 20 a 30 minutos. Faremos de uma a quatro conversas, no máximo. Talvez você se sinta um pouco desconfortável ou constrangido (a) em falar sobre o assunto e pode se lembrar de algumas coisas de não foram muito agradáveis, mas coisas boas também podem acontecer porque, a partir do que você e seus colegas responderem, podemos descobrir coisas importantes que possam ajudar outros professores a como fazer melhor as aulas remotas se tiverem novamente, ou descobrirem o que não foi bom e ajudar vocês e outros alunos a progredirem no estudo.

Você poderá desistir de participar a qualquer momento e não terá nenhum problema. Se você tiver alguma dúvida, você pode me ligar no número 99712-4534, ou me perguntar no e-mail ana.abrantes@uscsonline.com.br. Você poderá também ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Caetano do Sul (CEP-USCS) pelo telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou enviar mensagem por e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Eu vou fazer uma gravação de voz do que conversarmos em um aparelho meu, para que depois eu possa transcrever, mas tudo o que você falar durante as

Rodas de conversa ficará apenas entre você, seus colegas que estão participando da roda de conversa e os pesquisadores envolvidos. Os resultados da pesquisa serão publicados futuramente quando eu terminar o estudo, mas sem identificar seus dados como nome, idade ou voz.

Se quiser você poderá saber os resultados da pesquisa. Para conhecer os resultados, basta você me ligar no número 99712-4534 ou enviar e-mail para ana.abrantes@uscsonline.com.br. Os resultados poderão ser apresentados ou publicados em reuniões de pesquisadores (congressos) e revistas científicas (que são lidas por pesquisadores).

Você gostaria de participar da pesquisa?

Caso concorde e queira participar do estudo, você deverá assinalar em “sim, li o termo de assentimento livre esclarecido e aceito participar da pesquisa”. Caso você não concorde em participar, basta assinalar “eu não quero participar da pesquisa”.

- Sim, li o “Termo de Assentimento livre esclarecido e aceito participar da pesquisa
- Eu não quero participar da pesquisa

Santo André, _____ de _____ de 2022

Assinatura do (a) menor

Assinatura do pai, mãe ou responsável
legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de 2022

Assinatura da pesquisadora responsável