

Raquel de Moraes Martins  
Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan  
Jarles Lopes de Medeiros  
O r g a n i z a ç ã o

# Educação em Tempos de **Pandemia**



## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

### CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

#### Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil  
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil  
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil  
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil  
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil  
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil  
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

#### Conselho Internacional

Antônio José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal  
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América  
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal  
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América  
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha  
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América  
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México  
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França  
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile  
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

**REITOR** - Hidelbrando dos Santos Soares

**VICE-REITOR** - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

### EDITORA DA UECE

**COORDENAÇÃO EDITORIAL** - Cleudene de Oliveira Aragão

### CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso  
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá  
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucilí Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima  
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne  
Mária Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Raquel de Moraes Martins  
Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan  
Jarles Lopes de Medeiros

Organização

# Educação em Tempos de Pandemia

ALANE DE MORAIS DOS SANTOS  
ANA THÍFANE BRAGA DE ABREU  
EDITE COLARES (APRESENTAÇÃO)  
FABIANA MENDONÇA LIMA  
IDEVALDO DA SILVA BODÍAO  
JARLES LOPES DE MEDEIROS  
JÉSSICA SOUSA MENEZES  
JULIANA SILVA SANTANA  
LARISSA PIETRA EVANGELISTA FERNANDES  
MARIA ANITA VIEIRA LUSTOSA KACZAN  
MARIA MIRELLE MARTINS LOPES  
OFÉLIA ALENCAR DE MESQUITA  
PEDRO ROGÉRIO SOUSA DA SILVA  
SILVIA CRISTINA COSTA GOMES  
TAFNES DA SILVA ROCHA  
TALIGIEN MEDEIROS DE MORAIS  
VANESSA SILVA FELICIANO  
VICTÓRIA RÉGIA DA SILVA NEPOMUCENO

  
EdUECE  
1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2022

## EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

© 2022 *Copyright by* Raquel de Moraes Martins, Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan e Jarles Lopes de Medeiros (org.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) – E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



Coordenação Editorial  
*Cleudene de Oliveira Aragão*

Projeto Gráfico e Capa  
*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

Revisão Vernacular e Normalização  
*Jarles Lopes de Medeiros*

---

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

M386e Martins, Raquel de Moraes

Educação em Tempos de Pandemia/ Raquel de Moraes Martins;  
Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan; Jarles Lopes de Medeiros (org.). -  
Fortaleza: EdUECE, 2022.

258p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-85-7826-863-3

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3>

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Martins, Raquel de Moraes. 4. Kaczan,  
Maria Anita Vieira Lustosa. 5. Medeiros, Jarles Lopes de. I. Título.

CDD 370

---

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO • 7**

Edite Colares

### **UNIDADE I**

Educação de Crianças e Práticas Pedagógicas  
em Contexto de Pandemia sob o Olhar Docente

#### **1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOCENTES • 13**

Larissa Pietra Evangelista Fernandes  
Jarles Lopes de Medeiros

#### **2 O USO DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO A PARTIR DAS FALAS DAS PROFESSORAS • 45**

Victória Régia da Silva Nepomuceno  
Juliana Silva Santana

#### **3 O BRINCAR LIVRE EM TEMPOS DE PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA WALDORF • 73**

Taligien Medeiros de Moraes  
Fabiana Mendonça Lima

### **UNIDADE II**

Letramento Digital, Ensino Remoto Emergencial  
e Práticas Educativas no Ensino Superior

#### **4 LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE E AS AGRURAS DO ENSINO REMOTO • 115**

Ofélia Alencar de Mesquita  
Jéssica Sousa Menezes  
Alane de Moraes dos Santos

**5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA, NO ENSINO SUPERIOR, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 • 135**

Ana Thífane Braga de Abreu

Silvia Cristina Costa Gomes

**UNIDADE III**

Educação no Campo e na Cidade: Trabalho Docente na Educação Básica em Contexto de Pandemia

**6 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO • 159**

Vanessa Silva Feliciano

Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan

**7 PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA CIDADE DE FORTALEZA • 177**

Maria Mirelle Martins Lopes

Idevaldo da Silva Bodião

**8 TRABALHADORES DO MAGISTÉRIO DE FORTALEZA-CE NA PANDEMIA (2020-2021): SOFRIMENTO, RACISMO E CRISE EMPREGATÍCIA • 214**

Tafnes da Silva Rocha

Pedro Rogério Sousa da Silva

# APRESENTAÇÃO

## **EDITE COLARES**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), mestrado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (1997), doutorado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (2008). É PhD pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Atualmente, é Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas (CNPq) e Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Artística, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação a distância, cultura popular, estética, ensino de arte e ludicidade. É Diretora do Centro de Educação da UECE, desde dezembro de 2020.

E-mail: edite.marques@uece.br



livro que aqui apresentamos demonstra como a pesquisa pode ser parte de uma concepção de educação e formação docente que compreenda que o conhecimento acadêmico no campo pedagógico deve responder as questões educacionais que se nos coloca o cotidiano educacional, porque trazemos aqui o resultado de reflexões e ações docentes de educadores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em período de pandemia de COVID-19 em Fortaleza, estudado por estudantes e professores universitários do curso de Pedagogia da UECE.

Nos fundamentamos em pensadores que precognizam a teoria crítica da educação, para dizer que no decorrer da pandemia, o entrelaçamento entre teoria e prática foi primordial na perspectiva do fazer universitário e docente, o que nos exigiu educar pela pesquisa, pela investigação, em busca dos fatores educativos que impedião o sucesso do ensino/aprendizagem frente aos desafios que o afastamento social colocou ao processo educativo nos anos iniciais da escola básica naquele período.

Entrelaçar pesquisa à educação de crianças e formação docente foi chamar os docentes e estudantes de Pedagogia para a reflexão e ao debate acadêmico nor-teado pela busca de alternativas educacionais capazes de oferecer trilhas para abordagens metodológicas de

ensino aqui tematizado nos trabalhos de acadêmicos de Pedagogia no período letivo em questão.

Os estudos aqui trazidos são resultados de pesquisas, qualitativas, com coletas de dados nas quais o uso de ferramentas tecnológicas digitais, compôs com o quadro de utilização de ferramentas digitais para efetivar o ensino durante o período de pandemia da COVID-19, ou seja, as tecnologias foram facilitadores que permitiram que as atividades acadêmicas pudessem ocorrer sem maiores prejuízos, pois com tais instrumentos pudemos avançar para uma prática pedagógica capaz de evitar a estagnação que a sua ausência poderia forçar

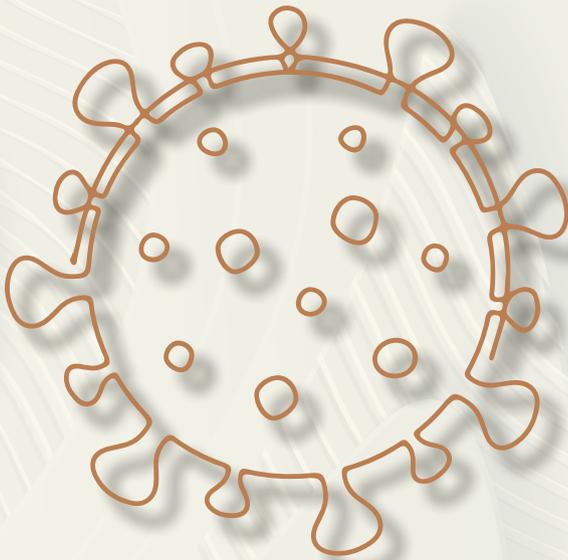
O que queremos dizer é que no momento de pandemia pelo qual passamos a educação básica e o ensino infantil tiveram a pesquisa e o real como fonte de conhecimento e que o princípio dialético e dialógico teve que ser vivido como práxis educativa, numa educação que buscou avançar na aprendizagem de crianças, jovens e adultos no Brasil.

Os autores trazem como temas a alfabetização de crianças, a brincadeira, a literatura infantil, o letramento digital e as práticas pedagógicas no ensino superior no curso de Pedagogia, da UECE durante a período de afastamento social no decorrer da pandemia de COVID-19. A educação do campo também foi trazida para reflexão em face aos desafios que o ensino remoto emergencial colocou em especial neste contexto, bem como aborda o exercício da docência na cidade de Fortaleza e finaliza com uma reflexão sobre aspectos como o sofrimento, o racismo e a crise empregatícia enfrentada pelos trabalhadores do magistério, na pandemia.

Compreendemos com esta leitura deste, que em situação emergencial os recursos tecnológicos foram uma alternativa importante, porém, ela destaca o fosso econômico que no Brasil impõe à classe trabalhadora grandes dificuldades para garantir as condições materiais de acesso aos recursos necessários exigidos por um ensino remoto como o normatizado no período de pandemia. Por outro lado, cabe destacar que compreendem aqui que a relação interpessoal presencial, professor estudante, é fator indispensável de fortalecimento da aprendizagem, do qual não se pode prescindir, especialmente nos níveis de ensino aqui abordados.

**UNIDADE I**

Educação de Crianças e  
Práticas Pedagógicas em  
Contexto de Pandemia  
sob o Olhar Docente



# 1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOCENTES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap1>

## **LARISSA PIETRA EVANGELISTA FERNANDES**

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora polivalente.

E-mail: [larissa.pietra@aluno.uece.br](mailto:larissa.pietra@aluno.uece.br)

## **JARLES LOPES DE MEDEIROS**

Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF) e licenciado em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Eficaz. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

E-mail: [jarlelope@gmail.com](mailto:jarlelope@gmail.com)

## Introdução

Este artigo aborda as possibilidades e os desafios vivenciados com o fechamento das escolas e a adoção das aulas remotas em decorrência da pandemia da COVID-19. Essa situação de aulas remotas trouxe para os docentes uma realidade totalmente atípica, necessitando se reinventar em suas práticas pedagógicas e adquirir conhecimento tecnológico necessário para ministrar aulas de maneira remota. Tem como objetivo analisar as experiências vivenciadas por professoras alfabetizadoras no processo de ensino em tempos de pandemia.

A pandemia afetou praticamente todas as áreas, e os impactos causados por ela serão sentidos por muitos anos. Tal situação se repete dentro da área da educação, que necessitará de estratégias para recuperar os déficits de aprendizagem ocorridos ao longo do período em que se passou ministrando aulas remotas.

Por conta da situação atípica, faz-se necessária a realização de estudos e pesquisas que facilitem a compreensão de todas as variantes envolvidas no processo, com a finalidade de traçar metodologias e formas de superar os desafios advindos da pandemia.

Docentes do Brasil e do mundo tiveram que adequar suas aulas para o modelo remoto, muitos tiveram dificuldades por não dominarem as ferramentas tecnológicas. Essas situações criam novas variantes para o ensino, trazendo novos objetos de estudos e problematizações.

Dessa forma, partiremos, inicialmente, das ponderações de Abalf (2020), que pontua questões sobre o planejamento do ensino remoto de forma emergencial, tendo em vista as diferentes realidades sociais e de acesso às tecnologias das crianças, jovens e adultos; e também a adaptação de estratégias de interação, afetividade e alfabetização para o formato remoto.

Além das problematizações elencadas pelo autor, também acrescentaremos outras, como: quais foram os maiores desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores durante a pandemia? Quais estratégias e ferramentas eles utilizaram para efetivar o ensino? Como se dá o processo de alfabetização no contexto da pandemia, com as aulas remotas? E quais aprendizagens estes profissionais irão levar quando as aulas retornarem de maneira presencial? Essas são algumas questões que este estudo procurou elucidar.

Nesse sentido, a pesquisa buscou não só entender quais foram os desafios enfrentados, mas, também, averiguar quais foram as ferramentas utilizadas pelos docentes, e se essas metodologias serão implementadas pelos professores quando as aulas retornarem ao formato presencial.

A metodologia adotada foi de uma pesquisa de campo qualitativa, que teve como público-alvo docentes que estavam ministrando aulas na primeira série

do ensino fundamental e que vivenciaram as mudanças ocorridas no modo de ensinar. As docentes entrevistadas eram lotadas em uma escola de ensino privado, localizada na cidade de Fortaleza, Ceará.

## **Percursos metodológicos**

Este estudo se tratou de uma pesquisa exploratória, visto que buscou investigar questões sobre o processo de alfabetização na pandemia e levantar hipóteses e novos enfoques sobre o tema, nesse caso as dificuldades e aprendizagens surgidas no novo contexto de ensino em virtude da pandemia.

Como procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para fundamentação do tema, utilizando-se do estudo de teóricos que discutem os conceitos e a história da alfabetização, como os seguintes autores: Azenha (2006), Behrens (2011), Freire (1996), Ferreira (1999), Gonçalves (2016), Moraes (2007), Mukhina (1995), Soares (2004), dentre outros que possuem trabalhos relevantes na área de interesse deste trabalho.

Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo realizada em uma escola particular localizada na cidade de Fortaleza, Ceará. A pesquisa visou coletar fatos e fenômenos para relacionar com a fundamentação teórica apresentada.

O instrumento de coleta de dados consistiu em questionário aplicado de maneira remota, utilizando como ferramenta o *Google Forms*. Através do questionário, buscou-se analisar como está sendo para os(as) professores(as), lotados(as) em séries iniciais do fundamental I o processo de alfabetização dos(as) seus(as)

alunos(as) nesse contexto pandêmico. O questionário consistiu em cinco questões contendo perguntas abertas e fechadas.

Este estudo teve como amostra quatro professoras que estão ministrando aulas em turmas do primeiro e segundo ano do fundamental I. O período de aplicação da pesquisa de campo foi o primeiro semestre do ano de 2021.

Os resultados obtidos no questionário foram analisados de forma qualitativa. Os dados foram discutidos e analisados com base na interpretação dos dados adquiridos e comparação com as informações obtidas através dos autores utilizados na fundamentação teórica.

## **A importância da alfabetização para o pleno desenvolvimento do educando**

O processo de alfabetização é um dos mais importantes na vida educacional de uma criança. É nesse período que ela irá fazer suas bases para os próximos níveis e etapas de escolarização. Uma alfabetização realizada de maneira satisfatória ajudará na aprendizagem das demais matérias e disciplinas, abrindo um mundo novo de possibilidades para o educando.

O conceito de alfabetização vem se alterando ao longo do tempo, passando de um processo baseado única e exclusivamente na memorização e repetição mecânica das letras do alfabeto, para um processo mais ampliado que demandaria do educando a construção de conhecimentos conceituais (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007).

Atualmente, percebe-se que, para se alfabetizar uma criança, ela necessariamente precisará não somente identificar o que é a escrita, mas, também, de como essa escrita representa a linguagem. A alfabetização é caracterizada como um:

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas - procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

É necessário ter consciência de que o processo de alfabetização é uma construção que acontece de maneira contínua, e que não ocorre exclusivamente dentro do ambiente escolar, pois a criança exercita os conhecimentos adquiridos dentro da escola nos vários espaços que frequenta, aumentando, assim, seu repertório e pronúncias.

Logo, o processo de alfabetização não pode ser visto apenas como uma situação de associação entre o som e as letras, pois a convivência diária que temos com diversos tipos de textos, sejam eles impressos em rótulos de embalagens, cartazes, livros e aparelhos eletrônicos nos propiciam uma familiarização com o texto escrito, estabelecendo vários tipos de relações, que facilitam o processo de alfabetização e letramento do indivíduo.

É bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos

cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Trabalha-se muito com o termo alfabetização e letramento, em que a alfabetização seria caracterizada pela habilidade da criança em decodificar os elementos constituintes da escrita. Já o letramento seria um processo mais profundo do que a alfabetização, pois envolve a interpretação e o domínio da língua, e não apenas sua decodificação. Quando o aluno é capaz de entender um texto, interpretar uma história, falar com clareza e se expressar de forma eficaz por meio das palavras empregadas por ele, torna-se, então indivíduo letrado (KLEIMAN, 2005).

De acordo com Soares (2004), o processo de alfabetização deve ocorrer, prioritariamente, a partir da pré-escola, que é quando a criança começa a ter contato com o mundo escolar. Esse contato pode se iniciar até mesmo antes, na creche, que atende crianças de zero até três anos, no entanto, é a partir da pré-escola que a matrícula se torna obrigatória para o educando, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

O processo de alfabetização se caracteriza por ser multifacetado e deve ser construído junto ao aluno, dando-lhe oportunidade de ser um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, ressignificando, assim, a sua aprendizagem e ampliando o conceito de alfabetização para o de letramento. Quanto a isso, Moraes e Albuquerque explicam:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 47).

Esse momento de aprendizagem se transfigura de uma importância descomunal, pois é quando se farão as bases que ajudarão e guiarão as demais etapas que se seguirão dentro da educação básica. Uma alfabetização, que ao fim desta, torne o aluno letrado, abrirá novas perspectivas e facilitará a aprendizagem das demais disciplinas.

Se ao contrário, a alfabetização for deficitária causará sérias dificuldades nas próximas etapas de escolarização, gerando um atraso na aprendizagem que refletirá, até mesmo, na interação do aluno com seus colegas e professores. Ao não ser alfabetizado a contento, a criança terá dificuldades de acompanhar os novos conhecimentos apresentados pelo professor ao longo do ano letivo.

## **A contribuição do docente para a alfabetização**

O processo de alfabetização possui grande importância para o pleno desenvolvimento e inserção do educando na sociedade moderna. Ser alfabetizado é um direito constante nos documentos mais importantes da educação nacional. Apesar de termos contato com a cultura escrita em praticamente todos os espaços que transitamos ao longo do dia, é na escola onde esse pro-

cesso ocorre de maneira estruturada e diretiva, tendo como principal vetor o professor.

Esse profissional vem se adaptando junto com a evolução da própria educação, pois a práxis docente também se alterou com o passar dos anos, e o professor deixou de ser visto pelo aluno como o único detentor do saber. Hoje, o saber é compartilhado com o aluno, levando-se em consideração as aprendizagens progressas destes, aprendidas nos mais variados espaços e contextos. Caldeira e Zaidan (2010) afirmam que:

[...] a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento (CALDEIRA; ZAI-DAN, 2010, p. 2).

Essa alteração da relação entre o professor, o aluno e o conhecimento, foi uma grande evolução dentro da educação, pois deram novos rumos ao processo educativo, como bem pontua Freire (1996, p. 25) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. Ideia também compartilhada por Behrens (2011, p. 55), ao afirmar que “[...] o ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo”.

Atualmente, o foco da alfabetização reside no processo utilizado pela criança para aprender, e não mais no método utilizado pelo professor. Essa mudança gerou novas demandas para o professor, que teve que buscar novos conhecimentos para melhorar as suas

intervenções. Na atualidade, o professor tem o papel de alfabetizar a criança utilizando, para isso, as práticas de letramento.

Inclui-se o termo letramento, pois, diversos autores, dentre eles Soares (2001), acreditam que existe uma grande impossibilidade de dar um sentido mais amplo ao termo alfabetização, pois, segundo a autora, “[...] não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita” (SOARES, 2001, p. 45).

Como podemos ver, a autora afirma que o aluno que não possui esse letramento pode até ser alfabetizado, no entanto, ele não conseguirá desenvolver as competências necessárias para utilizar-se de tal ferramenta em seu cotidiano.

Para alcançar esses objetivos, os professores se utilizam de técnicas e ferramentas que auxiliam o processo de aprendizagem dos educandos. Para isso, os docentes se utilizam de ferramentas lúdicas não impositivas:

O pré-escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Para o adulto, o estudo é algo muito diferente do jogo. Influenciada pelo adulto a criança vai mudando de atitude: o estudo passa a ser algo desejado. Ao mesmo tempo, cresce sua capacidade de estudar (MUKHINA, 1995, p. 166).

Ao adotar metodologias lúdicas, que incentivam a participação e despertam o interesse do aluno, o professor consegue se aproximar do aluno e iniciar o seu

processo de letramento e alfabetização, sem necessariamente utilizar aquela metodologia arcaica de repetição de vogais e sílabas, preparando-o melhor para os próximos níveis de ensino que se sucederão. E o brincar, na educação infantil, é fundamental, como nos diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em seu eixo do brincar:

- a) É imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições;
- b) A brincadeira é uma linguagem infantil;
- c) No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser;
- d) Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando;
- e) O principal indicador da brincadeira entre as crianças é o papel que assumem enquanto brincam;
- f) Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca;
- g) O brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto;
- h) Os conhecimentos da criança provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc.;
- i) É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando

consciência disto e generalizando para outras situações;

j) Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus parceiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (BRASIL, 1998, n.p).

Este documento foi um marco para a valorização do ato de brincar e sua utilização no processo de letramento do aluno, pois, ao tipificar esse momento de construção do conhecimento, fez com que se buscasse, cada vez mais, entender as suas implicações para o desenvolvimento integral do educando, fazendo com que, atualmente, esse ato dentro da escola seja mais incentivado e trabalhado como um auxílio efetivo a aprendizagem do aluno.

## **A alfabetização em tempos de pandemia**

A pandemia de COVID-19 pegou o mundo todo de surpresa, gerando uma imensa adaptação que já dura mais de um ano. Em todo o mundo, comércio e serviços foram suspensos, e as pessoas foram isoladas pelos governos em suas casas, visando à diminuição da circulação do vírus. Rapidamente o vírus se espalhou da China para todos os países do mundo:

Em dezembro de 2019, a cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na China, vivenciou um surto de pneumonia de causa desconhecida. Em janeiro de 2020, pesquisadores chineses identificaram um novo coronavírus (SARS-CoV-2) como agente etiológico de uma síndrome

respiratória aguda grave, denominada doença do coronavírus 2019, ou simplesmente COVID-19 (Coronavirus Disease - 2019) (CAVALCANTE *et al.*, 2020, p. 2).

As escolas foram uma das primeiras atividades suspensas, gerando uma necessidade muito grande de adaptação dos professores para transformar seus planos de aula de presenciais para virtuais. Tendo também que aprender a manusear as novas tecnologias para conseguir manter o contato com os seus alunos.

Grandes foram os desafios dentro de todos os níveis e etapas que compõem a educação básica em nosso país, no entanto, principalmente os desafios enfrentados pelos professores e alunos, da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, como bem pontua Cavalcante (2020):

As aulas remotas fazem com que o ensino se torne mais complexo; devido a distância e a falta de recursos, os(as) professores(as) usam os meios que podem e que sejam capazes de alcançar o maior número de crianças. Dessa forma, reconhecemos que se a alfabetização não é um processo fácil tão pouco se tornará sendo realizado à distância. As aulas remotas ou *on-line* que acontecem, muitas vezes, por meio da internet já eram um recurso utilizado por universidades e cursos de ensino superior ou técnico, mas não era de domínio de alunos(as) e professores(as) da educação básica; estes tiveram que se adaptar as novas ferramentas e novas formas de se relacionar nesse novo contexto (CAVALCANTE, 2020, p. 23).

Como é uma situação muito nova, poucos estudos relacionam as dificuldades enfrentadas pelos profes-

sores frente aos processos de alfabetização das crianças em tempos de pandemia. Ainda se carece também aprofundarem-se os debates sobre os impactos em longo prazo destas aprendizagens realizadas de maneira remota.

É necessário investigar mais acerca destas temáticas, procurando ouvir principalmente os docentes que foram os que mais necessitaram de reinvenção neste período pandêmico, dando um enfoque maior nos docentes que ministram aulas nas primeiras etapas da educação básica.

Buscando enveredar por esta temática tão desafiadora, que foi o ensino em tempos de pandemia, realizou-se uma entrevista com professoras que ministram aulas na faixa etária que atualmente compreende o período de alfabetização. De início, optou-se por traçar o perfil destas docentes para em seguida aprofundar-se mais acerca dos desafios e possibilidades enfrentadas por estas profissionais em relação ao processo de alfabetização que se desenvolveu ao longo da pandemia de COVID-19.

Optou-se pela denominação feminina quando falamos do público alvo desta pesquisa. Esta escolha foi realizada em função de que todas as entrevistadas que compõem o presente estudo são mulheres. Tal situação não ocorreu por livre escolha da pesquisadora, mas por conta de que na faixa etária palco de nossa pesquisa, as mulheres são a grande maioria, como explicaremos detalhadamente a seguir.

Neste sentido, as mulheres são a totalidade dos entrevistados. Fato que encaixa perfeitamente com a pesquisa realizada por Carvalho (2018), tal pesquisa

traz dados interessantes em relação a esta distribuição por sexo dentro da educação básica, onde a participação feminina é maioria durante todo o percurso educacional, mas vai perdendo gradativamente espaço à medida que a escolarização vai avançando. Como mostra Carvalho (2018, p. 20):

A proporção entre mulheres e homens vem alterando-se, como se pode observar, à medida que progridem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas. Na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% em 2017 (respetivamente). Já a participação dos homens progride de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio.

Esta situação é explicada por diversos fatores, dentre eles pode-se citar a historicidade do ensino em nosso país, que em seus primórdios, ocorriam nas chamadas escolas domésticas, onde o ensino era desenvolvido dentro das próprias residências das professoras, que ensinavam e orientavam as crianças. Quando a educação primária foi institucionalizada na República, estas professoras se tornaram servidoras públicas e a profissão de docentes nesta etapa passou a ser uma nova possibilidade de emprego para estas mulheres, situação que se ampliou ao longo de todo o século 20, à medida que a oferta da educação pública ia gradativamente aumentando, até chegar ao ensino médio (VIANA, 2001).

A faixa etária, das entrevistadas variou entre os 35 anos até os 53 anos. O resultado aferido está em consonância com a pesquisa realizada por Polena e Gouveia em 2013, que buscou traçar o perfil do professor, utilizando como parâmetros o espaço de tempo compreendido entre os anos de 2007 e 2011, tal estudo apontou que a faixa etária predominante dentro da docência na educação básica se encontra entre os 30 e 49 anos, no entanto, possuindo uma grande possibilidade de aumento gradativo desta faixa etária, apontando para um envelhecimento destes profissionais. Souza (2013) também segue esta mesma linha de raciocínio ao afirmar que:

[...] os docentes são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho (SOUZA, 2013, p. 70).

A estas profissionais foi indagado o tempo que cada uma tinha de docência, onde se obteve como resultado 50% afirmando possuir entre cinco a dez anos de docência, 25% possuíam mais de 10 anos de docência, e apenas 25% das entrevistadas tinham menos de 3 anos de docência.

Compilando os resultados, podemos visualizar que, a grande maioria das entrevistadas, ou seja, 75% destas, tinham mais de 5 anos de experiência docente, em relação a isso, Salgueiro (2001, p. 76) afirma que “[...] a experiência profissional é um processo contínuo de aprendizagem profissional, que é construída e apro-

priada pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, resultantes de sua prática”.

Logo, quanto mais tempo de docência, mais aprendizagem profissional o professor possui, o que lhe ajudará bastante em sua prática profissional.

Finalizando o perfil profissional das entrevistadas, indagou-se quanto tempo estas atuavam na faixa etária destinada para a alfabetização. Todas as entrevistadas afirmaram possuir o mesmo tempo de docência e de alfabetização. Nenhuma havia trabalhado nas séries finais dos anos iniciais, nem trabalhado em creches.

Ao percebermos a uniformidade das respostas encontradas, indagou-se o motivo que levava a estas profissionais focarem seus anos de atuação somente em uma faixa de ensino, elas responderam gostar muito de ajudar a dar os primeiros passos no mundo da leitura para seus alunos, situação que as faziam sentir lembradas e importantes para seus alunos.

[...] ao longo das trajetórias e do exercício da profissão das professoras alfabetizadoras, os motivos que as levam à escolha e permanência, por opção, nas classes de alfabetização, são os mais variados, mas o que foi citado de maneira mais recorrente, diziam respeito a possibilidade de preparação dos alunos para as demais etapas da Educação Básica, conseguindo assim influenciar seus alunos de maneira positiva por todo o seu percurso educacional (GIOVANNI, 2007, p. 78).

Também se percebeu que as professoras entrevistadas se sentiam muito orgulhosas por terem a possibilidade de abrirem um mundo novo para seus alunos, mundo este o da leitura. Na sociedade contemporânea,

os estímulos visuais de leitura estão cada vez mais presentes, sejam em livros, outdoors, e principalmente em celulares, TVs, computadores e *tablets*, ao ensinar seus alunos a ler, estas profissionais oportunizam a entrada destes em um mundo cheio de descobertas e possibilidades.

Dando prosseguimento a pesquisa, iniciam-se as perguntas voltadas para os desafios e as possibilidades que estas docentes enfrentaram ao longo da pandemia para efetivarem os processos educacionais. É bem verdade que a realidade mudou em virtude da pandemia, relações presenciais tiveram que ser realizadas a distância, os trabalhos feitos de maneira remota, e a educação foi uma delas, as aulas da educação básica antes 100% presenciais, tiveram que ser adequadas para a maneira remota.

Tal situação acarretou grandes mudanças dos professores, alunos e família, que precisaram se adequar as novas maneiras como a escola chegava as suas vidas. Neste sentido, perguntou-se como foi para as docentes a adequação necessária de seus planejamentos para as aulas remotas.

Todas as entrevistadas afirmaram terem passado por uma grande dificuldade inicial, pois todas disseram não ter pleno domínio das ferramentas digitais solicitadas e utilizadas para a efetivação das aulas. O domínio destas ferramentas restringia-se ao básico, não contemplando, por exemplo, gravação e edição de vídeos, aulas dadas de maneira assíncrona utilizando para isso as ferramentas como o Google Classroom, ou aplicativos de reunião *on-line* como o Zoom, bem como produção e aplicação de materiais de maneira remota.

A adaptação dos professores que passaram do ensino presencial para o ensino virtual, foi uma das dificuldades encontradas por eles, as práticas educativas são diferenciadas e isso dificulta a forma de educar. Além disso, os professores ainda precisam desenvolver estratégias para as salas virtuais, com adequações didáticas e pedagógicas (FEY, 2020, p. 35).

Modificar uma prática realizada ao longo de toda uma vida profissional, realmente foi um grande desafio para estas professoras. Tal situação deriva de certa resistência de muitos docentes em incorporar em suas aulas as novas tecnologias, fazendo delas uma aliada e não uma coisa a ser combatida e proibida dentro do ambiente escolar (FRIZON; LAZZARI, 2015, p. 158).

Os recursos tecnológicos em sala de aula podem oferecer uma grande contribuição para a aprendizagem, além de valorizar o professor que, ao contrário do que possa vir a pensar, poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extraclasse do aluno (SOUZA; PATARRO, 2009, p. 18).

As docentes entrevistadas responderam que apesar desta dificuldade inicial, conseguiram adequar suas aulas que eram planejadas de maneira exclusivamente presencial, o que em consequente levava em consideração as interações inerentes ao ambiente presencial para a maneira remota, as maneiras utilizadas por estas docentes foram elucidadas na pergunta seguinte.

Indagou-se que tipos de adaptações foram necessários para que estas pudessem efetivar o ensino no período da pandemia. A primeira adaptação foi referente ao planejamento e execução das aulas, visto que, em

função da pandemia não podia ser realizado momentos presenciais, sendo efetivados de maneira remota.

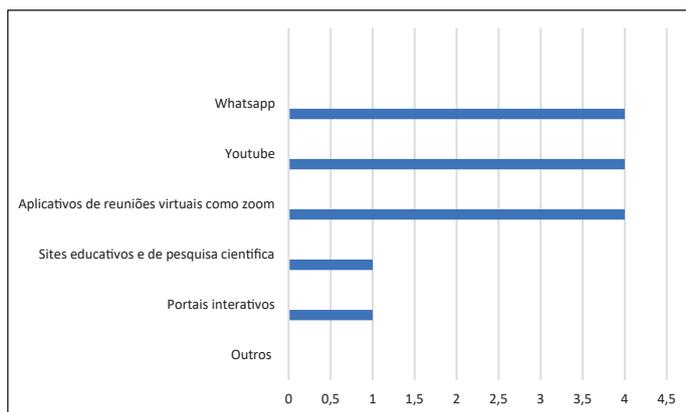
As professoras que trabalham nas séries iniciais tiveram que fazer com que suas aulas *on-line* fossem as mais lúdicas e chamativas possíveis, para que pudessem chamar bastante atenção dos alunos, que também estavam em processo de adaptação, tendo suas aulas realizadas em frente ao celular ou computador.

Por conta da idade dos alunos, as docentes afirmaram que estes perdiam rapidamente o foco e atenção, sendo necessárias novas maneiras de manter essa atenção nos ensinamentos, fazendo com que não se perdesse as aprendizagens ali apresentadas.

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico (CORDEIRO, 2020, p. 6).

A adaptação e aprendizagem dos docentes em relação a manipulação e utilização das ferramentas escolhidas para que a escola pudesse continuar chegando aos alunos foram desafiadoras, mas de certa forma rápida. Em menos de um mês, as aulas já estavam ocorrendo de maneira remota na escola palco desta pesquisa. E as professoras já conseguiam manipular, mesmo que de maneira simples, as ferramentas digitais.

### Gráfico 1 – Ferramentas digitais utilizadas para efetivar o ensino



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 1 têm-se quais ferramentas digitais as professoras lançaram mão para conseguir efetivar suas aulas de maneira remota. Os aparelhos utilizados pelas professoras entrevistadas assemelham-se com os dados colhidos pelo o Observatório Socioeconômico da COVID-19, que é um projeto realizado pelo Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que realizou um estudo das ferramentas digitais por professores no atual momento de pandemia.

Percebe-se que 100% das professoras entrevistadas utilizaram o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. A escolha deste aplicativo por todas as docentes é facilmente explicada em razão de ser um aplicativo que já estava instalado na grande maioria dos celulares, como mostra a pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box, de 2020. Outro ponto positivo é a possibi-

lidade de se enviar fotos dos conteúdos abordados nos livros, enviar arquivos em PDF, possibilitando também que as docentes recebessem as respostas das atividades dos alunos, além disso, é um aplicativo que apresenta um baixo consumo do pacote de dados dos celulares.

Quanto a funcionalidade do aplicativo WhatsApp dentro do âmbito educacional, Kochhann (2015, p. 479) afirma que:

O WhatsApp assim como qualquer outra mídia pode auxiliar e favorecer o estreitamento entre professores e alunos, auxiliando no processo de ensino e facilitando o contato entre ambos, diminuindo assim a distância entre professor e aluno (KOCHHANN, 2015, p. 479).

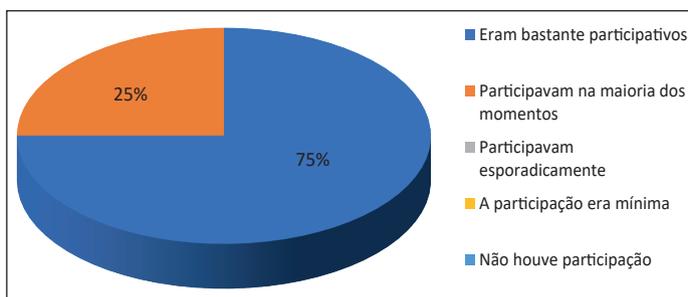
Temos também como resultado no Gráfico 1 o YouTube sendo citado por todas as entrevistadas. Esta ferramenta é escolhida pelas professoras tanto pela possibilidade de utilizar vídeos já existentes previamente na plataforma, como também as docentes têm a oportunidade de gravarem e enviarem seus vídeos para um canal próprio, saída que foi adotada por muitas delas, buscando manter o laço afetivo construído entre a professora e o aluno (COSTA, 2014).

Outro recurso utilizado pelas docentes foram os aplicativos que permitem reuniões e aulas síncronas, ou seja, com todos os participantes integrados de maneira simultânea no ambiente virtual. Estes aplicativos que existem com certa abundância dentro das lojas de aplicativo são em sua maioria gratuitos, e seu uso se explica facilmente por conta das aulas *on-line* e também das reuniões pedagógicas que necessitaram ser feitas em função do distanciamento social.

Reuniões entre o corpo docente, e o núcleo gestor foram rotineiras, sejam para alinhar pontos de acompanhamento pedagógico dos planos de aulas das docentes, para traçar estratégias de busca ativa dos alunos evadidos, para decidir as formas e maneiras de avaliar os alunos, dentre outras coisas, da rotina pedagógica escolar (ARRUDA, 2020). Portais interativos e *sites* de pesquisa ou educativos também foram citados pelas docentes como ferramentas utilizadas em suas aulas remotas.

Dando prosseguimento as perguntas realizadas, indagou-se as professoras como foi a participação dos alunos nas aulas remotas, o resultado obtido foi transformado em gráfico para melhorar sua discussão.

### Gráfico 2 – Participação dos alunos nas aulas remotas



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se no Gráfico 2 que a maioria das entrevistadas afirmam que seus alunos eram bastante participativos, e somente uma entrevistada afirmou que seus alunos participavam da maioria dos momentos de aula. Compilando-se as respostas aferidas chega-se à conclusão que praticamente todas as professoras en-

trevistadas afirmaram que seus alunos participavam das aulas de maneira periódica.

Este resultado está de acordo com o encontrado por Idoeta (2020), que realizou uma pesquisa sobre a participação dos educandos nas aulas remotas, realizando um comparativo entre a participação nas escolas particulares, onde aferiu que praticamente todos os alunos participavam, e nas escolas públicas, onde ficou perceptível segundo a autora, que poucos alunos conseguiam efetivamente participar das aulas remotas.

Existem diversas situações que explicam esta disparidade entre as escolas públicas e as particulares frente à participação de seus alunos nas aulas remotas. É fato que os alunos oriundos de escola particulares possuem algumas situações que lhe facilitaram o acesso e participação nas aulas, dentre estes podemos destacar, de maneira sucinta, o acesso mais fácil a aparelhos eletrônicos, primordiais para a efetivação das aulas, bem como, a internet de qualidade, um acompanhamento mais próximo dos pais e/ou responsáveis e um acesso a materiais educacionais para a realização das atividades propostas pelas professoras (IDOETA, 2020, p. 27).

A autora também afirma que os fatores acima relacionados como facilitadores para a participação dos alunos da rede privada nas aulas remotas se tornam fatores dificultosos para os alunos da rede pública, que tem a falta destes como praticamente certa, ou seja, falta-lhes o acesso aos meios eletrônicos nas aulas, um acompanhamento mais próximo dos pais e materiais que os auxiliem nesta busca pelo conhecimento (IDOETA, 2020).

Finalizando o questionário, perguntou-se qual seria para elas a maior aprendizagem profissional que esta pandemia lhes proporcionara, para a maioria das entrevistadas (75%), a maior aprendizagem foi relacionada a interação que estas aprenderam a ter com os meios eletrônicos, que lhes abriu novas portas e possibilidades para interagir com os alunos, melhorando em consequente a sua prática pedagógica.

[...] não há como negar ou resistir ao uso das tecnologias, ao contrário, é fundamental fazer uso delas e compreender que há diversas formas de disseminar o conhecimento aos alunos, formando-os, de maneira consciente, ao uso de informações, sendo que a internet é o caminho mais rápido e eficaz nesse momento (BACICH, 2018).

Também foi citado pelas entrevistadas que nada conseguirá em momento algum substituir a interação presencial entre o professor e o aluno. O ambiente *on-line* tem seus benefícios e potencialidades, mas não conseguirá substituir a presença física do professor interagindo com seus alunos, e a interação entre os próprios docentes envolvidos neste processo. Quanto a isso, Paniago (2017, p. 102) arremata dizendo “a educação é feita de pessoas e para pessoas, logo a interação é fator preponderante deste processo”.

As docentes entrevistadas também ressaltaram que o contato e a interação existentes na sala de aula ajudam demais no processo de alfabetização das crianças, e que mesmo existindo o contato visual entre as docentes e os alunos via rede de computadores, o contato humano nesta etapa da escolarização é primordial para que a aprendizagem possa ocorrer de maneira eficaz.

## Considerações finais

Ao fim deste trabalho, ficou nítido que a pandemia fez com que as docentes tivessem que fazer uma verdadeira revolução nos seus processos de ensino e aprendizagem. A pandemia gerou enormes mudanças nas relações antes tão distantes entre os docentes e as tecnologias. Se por muito tempo as professoras eram de certa forma, resistentes a utilização destas ferramentas em suas aulas, foi somente através delas que os impactos causados puderam ser diminuídos e as aulas continuadas.

Rapidamente estas docentes adaptaram suas aulas presenciais para o ambiente remoto, lançando mão dos mais variados recursos, como vídeos no Youtube, aplicativos de reuniões e aulas *on-line*, bem como grupos de WhatsApp, que funcionavam como verdadeiras salas de aulas remotas.

As estratégias e metodologias adotadas pelas docentes foram eficazes, visto que, a maioria dos seus alunos participavam das aulas e a interação ocorria, sendo necessário das docentes a mudança e criação de novas metodologias constantemente, para assim sempre chamar a atenção e despertar a curiosidade dos seus alunos, situação, segundo elas, bem parecida com a vivenciada de maneira presencial, pois os alunos que compõem a faixa etária, palco de estudo deste trabalho, são bem dinâmicos, o que gera uma necessidade de estarem sempre sendo desafiados, para que a aprendizagem ocorra de maneira mais dinâmica.

As docentes entrevistadas externaram que esse período, apesar de ter sido bastante desafiador, tam-

bém lhes proporcionou grandes aprendizagens, principalmente no tocante a utilização destas tecnologias digitais quando as aulas retornarem de maneira 100% presencial. As docentes agora entendem que as novas tecnologias, longe de ser objeto de proibição, podem ajudá-las a fazer com que suas aulas presenciais ganhem mais ludicidade, o que ajudará os seus alunos a se alfabetizarem de maneira mais eficaz e prazerosa.

Ficou também latente que nenhum tipo de tecnologia, por mais fantástica que esta possa ser, conseguirá substituir a figura central do professor. E que a educação deve cada vez mais se abrir para a utilização das tecnologias, transformando as dificuldades em possibilidades de aprendizagem de todos os envolvidos, não só os alunos.

Espera-se que a educação saia desta pandemia fortalecida, e os professores mais abertos a utilização das tecnologias para aproximar mais as aulas do cotidiano e da realidade do educando.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. *Posicionamento da ABALF sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica*. Florianópolis, SC: ABALF, 2020. Disponível em: [https://28473cfl-9f63-40b0-b-146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da\\_02d84c-489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf](https://28473cfl-9f63-40b0-b-146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_02d84c-489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf). Acesso em: 6 maio 2021.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em

tempos de COVID-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreira*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. *Prática pedagógica*. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/328.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CARVALHO, M. R. V. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CAVALCANTE, J. R. *et. al. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020*. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020.

CORDEIRO, K. M. A. *O Impacto da Pandemia na Educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino*. Manaus, AM: Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20>

DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%-  
C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20  
DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMEN-  
TA%20DE%20ENSINO.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

CORRÊA, V. R. Método silábico: do passado à atualida-  
de. In: FARIA, D. S. (Org.). *Alfabetização: práticas e re-  
flexões subsídios para o alfabetizador*. Brasília, DF: Uni-  
versidade de Brasília, 2003.

COSTA, S. M. *A influência dos recursos tecnológicos no  
processo de ensino aprendizagem*. 2014. 43 f. Trabalho  
de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamen-  
tos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplina-  
res) – Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, Para-  
íba, 2014.

FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo:  
Cortez, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritu-  
ra en el desarrollodelniño*. México: Siglo XXI, 2006.

FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na história:  
vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas,  
1993.

FEY, A. F. Dificuldades na transposição do ensino  
presencial para o ensino *on-line*. In: SEMINÁRIO DE  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2020,  
Caxias do Sul. *Anais [...]* Caxias do Sul: ANPED, 2020.  
p. 1-15.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessá-  
rios a prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra,  
1996.

FRIZON, V. *et. al.*. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]* Curitiba, PR: EDUCERE, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806\\_11114.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf). Acesso em: 06 jun. 2021.

GIOVANNI, L.; MARIN, A. J. *Continuidades e descontinuidades na problemática da formação docente para os anos iniciais da escola básica no Brasil*. Porto: Universidade do Porto, 2007.

GONÇALVES, I. B. Sá. O processo de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: concepções e práticas. *Revista Científica da FASETE*, Paulo Afonso, BA, v. 4, p. 53-67, jan/jun, 2016.

IDOETA, P. A. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. *BBC News Brasil*. São Paulo, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52208723>. Acesso em: 5 jun. 2021.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCHHANN, A.; FERREIRA, K. C. B.; SOUZA, J. M. O uso do WhatsApp como possibilidade de aprendizagem: uma experiência no ensino superior. *Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 473-483, 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5493>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MELO, E. P. C. B. N. *PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. *Construir Notícias*, Recife, PE, v. 7, n. 37, p. 5-29, nov./dez., 2007.

MORAIS, M. A. C.; SILVA, F. L. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. R. L. *Alfabetização no Brasil: uma História de sua História*. Marília: UNESP, 2012. p. 265-281.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *on-line*. *Revista UFG*, Goiás, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. Santa Maria, RS: UFSM, Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PANIAGO, R. N. *Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*. Curitiba: Appris, 2017.

PESQUISA PANORAMA MOBILE TIME. *Mensageria no Brasil*: fevereiro de 2020. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/mensageria-no-brasil-fevereiro-de-2020/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

POLENA, A.; GOUVEIA, A. B. Perfil do professor: análise de série histórica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. *Anais [...]* Recife: ANPAE, 2013.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALGUEIRO, A. M. C. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Brasília, DF, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, R. J.; PATARO, P. R. M. *Vontade de saber Matemática*. São Paulo: FTD, 2009.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

## 2 O USO DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO A PARTIR DAS FALAS DAS PROFESSORAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap2>

### **VICTÓRIA RÉGIA DA SILVA NEPOMUCENO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará — UECE. Atua como professora na Educação Básica.

E-mail: victoriaregia123@hotmail.com

### **JULIANA SILVA SANTANA**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) – Bolsista CAPES. Professora do Centro de Educação (UECE) no curso de Pedagogia. Membro-colaboradora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores ([www.proinclusao.ufc.br](http://www.proinclusao.ufc.br)), do Grupo de pesquisas e estudos em educação, movimentos sociais, políticas públicas e diversidade (GPEEMPODERAR — UEVA) e colaboradora do Projeto Mama África (UFCG).

E-mail: juliana.santana@uece.br

## Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE em 2021, período em que se vivenciou intensamente o contexto da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo e, gravemente o Brasil, causando milhares de mortes e sofrimento. Em decorrência dessa situação político-sanitária, as escolas permaneceram fechadas, visto a necessidade de cumprir o isolamento social e, portanto, as práticas de ensino foram alteradas para adequar-se à nova demanda de ensinar remotamente, afetando alguns aspectos do ensino e das aprendizagens. Assim, dedicou-se a averiguar, a partir das falas das professoras, como o uso da literatura infantil influencia na aprendizagem das crianças na Educação Infantil e anos iniciais.

Os dados apresentados neste artigo foram construídos a partir de um questionário *on-line*. Devido ao isolamento social rígido, fez-se necessário traçar estratégias que pudessem ser aplicadas de forma remota, possibilitando o desenvolver da pesquisa. Assim, o instrumento foi divulgado entre as professoras via e-mail

e WhatsApp, que tiveram um prazo médio de duas semanas para respondê-lo.

As análises apoiaram-se nas contribuições de Brandão e Rosa (2010); Cademartori (2010); Lajolo (2008); Lajolo e Zilberman (2007); Zilberman (2008), dentre outros.

Considera-se o uso da literatura infantil um importante recurso devido ao benefício em potencial que pode gerar aos estudantes e aos professores, visto que neste país o hábito da leitura e o seu estímulo na escola ainda apresentam um déficit. Assim, os estudos na área da literatura infantil podem auxiliar os professores a reconhecerem-se enquanto agentes transformadores e ativos no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que essas práticas auxiliam na compreensão de mundo, na mediação de conhecimentos, no processo de alfabetização e na imaginação, dentre outros e, ainda, na comprovação de que a utilização da literatura infantil pode influenciar crianças, formando-as leitoras.

Dessa forma, a escrita está organizada em quatro seções, sendo a primeira uma discussão teórica sobre Literatura infantil; a segunda, uma reflexão sobre o uso da literatura infantil nos espaços escolares, a terceira seção a destacar aspectos relacionados à escolha das obras literárias e às formas de uso por professores e estudantes em sala de aula e a quarta, em que fora apresentada uma situação de campo, com as respostas das professoras aos questionamentos, sendo esses dados analisados à luz do referencial teórico. Conclui-se o artigo apresentando, ainda, as considerações finais.

## Literatura infantil: breves considerações históricas

A literatura infantil surgiu no século XVII com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura voltada ao bem moral a ser aprendido e o mal a ser abandonado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e até os textos contemporâneos mantinham essa perspectiva. Assim, a literatura infantil foi agente das transformações sociais e repercutiu no meio artístico (SILVA, 2008).

Charles Perrault foi um dos percussores no mundo da literatura infantil, visto que trouxe histórias que desenvolviam os aspectos morais e se encaixavam aos padrões editoriais. Segundo Silva (2008), os contos de fada ou encantamento, conhecido hoje em dia, surgiram na França, ao final do século XVII, justamente com Perrault. Ele redigiu as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses e pelos aldeões, retirando as partes consideradas impróprias e imorais.

Assim, pressupõe-se que, antes da tendência pedagógica, houve o propósito de leitura e apreciação pelo público adulto. A história de “Chapeuzinho Vermelho” foi uma das obras em que Charles Perrault se encarregou de tornar moralizadora e adequada aos ambientes sociais que conviviam na época, ainda sendo utilizada e modificada por outros autores ao longo do tempo. A história da menina, de sua vovó e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm (SILVA, 2008).

A coleção dos textos de Perrault constitui-se em um dos textos mais célebres da literatura francesa e, também, um dos textos mais referidos e menos comen-

tados pela crítica literária. Os contos chegam à família Perrault por meio de contadores que, na época, integravam-se à vida doméstica. É preciso levar em conta que se trata de um momento histórico de grande tensão entre as classes. O burguês Perrault despreza o povo e as superstições populares. Seus contos, caracterizavam sarcasmo em relação ao povo e foram marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica. Apesar do pretendido distanciamento com que Perrault trata o popular, isso não impediu de aderir àquelas personagens carentes, caracterizadas no início da narrativa pelo estado de precariedade. Suas personagens tornam-se triunfantes no final, estereótipo que se encontra na maioria dos contos orais e que refletem, sem dúvida, as tensões e as soluções sonhadas pelos camponeses vítimas do Antigo Regime (CADERMATORI, 2010).

O trabalho de Perrault é o de um adaptador: parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, adapta-os aos interesses pedagógicos burgueses (CADERMARTORI, 2010).

Segundo Cadermatori (2010), no século XIX, as coletas de contos populares continuaram sendo realizadas. Dessa vez, na Alemanha, os irmãos Grimm expandiram a coleção dos contos de fadas com os títulos “João e Maria” e “Rapunzel”. Através das narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio e Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o

inglês Lewis Carroll (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), os escoceses James Barrie (Peter Pan) constituíram padrões literários infantis.

Os autores da segunda metade do século XIX, confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista, sendo responsáveis por definir seu papel e garantir sua continuidade. Quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças na Europa apresenta um acervo enriquecido e amplamente difusor de características em comum. Dentro desse panorama, mas respondendo a exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral (LAJOLO; ZILBERMAM, 2007).

Já no século XX, o Brasil, que se movimentava na direção da redemocratização, discutia na virada dos anos 70 para os anos 80 a leitura na escola e o papel da literatura no ensino. O surgimento de associações, como a de Professores de Língua e Literatura e de Leitura do Brasil, entre o final dos anos 70 e o começo dos anos 80, remete ao envolvimento de educadores e pesquisadores na discussão voltados aos problemas de ensino e aprendizagem no âmbito escolar e às políticas públicas, capazes de promover uma ação simultaneamente democratizada apta a beneficiar docentes e discentes (ZILBERMAN, 2008).

É neste contexto que se verifica um movimento amplo, envolvendo sobretudo pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia, preocupados com os rumos da escola brasileira, a qualidade de ensi-

no, a qualificação do professor e os resultados da aprendizagem, que, transcorrida uma década da reforma da educação brasileira, datada de 1970, se mostravam não apenas insuficientes, mas – e principalmente – alarmantes, já que o horizonte futuro prognosticava pioras, e não melhoramento ou superação dos problemas (ZILBERMAN, 2008, p. 12).

Dessa forma, cabe, a partir desse contexto, lançar olhar sobre a Literatura Infantil agora na perspectiva do seu uso em espaços escolares.

## **O uso da literatura infantil nos espaços escolares**

Segundo Zilberman (2008), as discussões sobre a Literatura Infantil no Brasil passaram a envolver a aprendizagem e o uso da língua portuguesa. A literatura passou por uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. No entanto, entende-se que o texto dirigido às crianças, compreendido como literário, não deve estar reduzido à ação pedagógica, pois desta forma estaria perdendo sua essência estética que permeia as vivências. Deve ser levado em consideração que nem tudo que se lê, mesmo que na escola, seja necessário passar por uma discussão, avaliação ou interpretação.

O texto literário, ao ser trabalhado em sala de aula, corre o risco de uma submissão à escolarização. O professor, como sujeito capaz de promover a fantasia ao indicar obras e conseguir escolher boas obras, irá incitar e fertilizar o imaginário da criança (OLIVEIRA, 2010).

A restrição do texto literário em sala de aula e o seu uso voltado apenas para atividades pedagógicas que visem trabalhar a interdisciplinaridade ou o desenvolvimento da linguagem, da ortografia e da gramática, ao invés de buscar desenvolver integralmente a própria criança, tem dificultado a criação de possibilidades para que as mesmas se relacionem de forma prazerosa com a leitura. A leitura em sala de aula domina uma vertente que relaciona a capacidade de procedimento de diálogo da criança com o mundo, sendo extremamente necessária e valorosa quando bem desenvolvida. As crianças, ao terem contato com a literatura, vão estabelecer relações entre o texto lido e o mundo que as cerca, além de exercitar sua formação leitora.

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

É importante que as crianças tenham acesso à Literatura infantil, de forma que possam explorar o momento, o livro e a história como um todo, propiciando seu desenvolvimento como leitor e seu imaginário, ao fantasiar o universo literário criado por cada autor em suas narrativas.

Entende-se que o tratamento da literatura infantil, visando somente a habilidade de leitura e o desenvolvimento da moral, não se adequa à função de formação de um leitor literário. O leitor deve estar envolvido e interagindo com a obra literária, obtendo significado ao ler, além de buscar compreender o texto e relacioná-lo com o mundo à sua volta e com as suas experiências. Mediante essa concepção, a leitura pode contribuir na comunicação e no desenvolvimento intelectual. Para isso, torna-se necessário que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil.

A concepção de que a literatura só deve agir como agente formador provoca uma disparidade com a literatura capaz de dar espaço para a fantasia, a imaginação, a vivência interior e o posicionamento intelectual. Através do texto literário é possível introduzir um universo que possibilita ao aluno a reflexão sobre seu cotidiano, incorporando novas experiências.

*A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante com-*

pleta, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Na vida cotidiana é costumeiro deparar-se com os caminhos da leitura motivados por situações diversas. Sabendo que a leitura é fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano, deve-se considerar que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor e o desenvolvimento integral da criança, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura. Nesse sentido, Lajolo (2008, p. 106) destaca a importância da literatura no currículo escolar, pois “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”.

É importante, portanto, que a escola possibilite o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. Lajolo e Zilberman (2007, p. 75) destacam que:

Os laços da literatura infantil com a escola foram indicados antes: ambas são alvo de um incentivo maciço, quando são fortalecidos os ideais da classe média. Para esse grupo, a educação é um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que

marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização. Como já se observou, a ficção para a infância engloba um elenco abrangente de temas que respondem a exigências da sociedade, ultrapassando o setor exclusivamente escolar (LAJÓLO; ZILBERMAN, 2007, p. 75).

A Literatura infantil brasileira e a escola demonstram uma relação de concomitância. Os livros infantis têm, na escola, o espaço ideal para despertar a atenção de seus leitores e o uso deles pode (e deve!) ser utilizado para desenvolver integralmente as crianças, permitindo que a linguagem, as emoções e as suas representações possam fluir.

### **A escolha das obras e a leitura dos textos literários realizada pelos professores e estudantes**

A leitura de histórias e textos literários com a mediação do professor que discute o texto com as crianças, ajuda na formação de leitores por representar influência na busca por uma produção de significados (BRANDÃO; ROSA, 2010). Ainda segundo as autoras, as rodas de contações de história passam a ser uma oportunidade para mostrar para as crianças o que significa ler, contribuindo para a formação de ouvintes participativos, engajados na vivência de construir sentido nos textos lidos pelo professor. As crianças que vivenciam experiências de leitura na Educação Infantil podem tornar-se aptas a abordarem os textos de um modo dife-

rente e de forma autônoma, passando de ouvintes ativos e participativos a leitores ativos.

A leitura do texto deve ser planejada pelos professores e é no processo de planejamento da aula que se envolve a decisão do texto que será lido. A partir desse planejar, os professores imaginam como escolher o texto literário e quais critérios devem ser levados em consideração.

De acordo com Brandão e Rosa (2010), três caminhos se interligam nesse processo de seleção, sendo eles as afinidades estéticas do professor, as preferências demonstradas pelas crianças, além do conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso. Sendo assim, é importante que as escolhas do professor estejam em uma relação mútua com suas próprias exigências estéticas enquanto leitor, levando em consideração que a obra como um todo tem potencial para ser recebida pelo leitor.

O que seria qualidade literária nas produções que têm como leitor presumido as crianças pequenas? Em primeiro lugar, um bom texto de literatura interessa não só às crianças, como também aos jovens e adultos. Outra questão é que as crianças pequenas apreciam as narrativas desde que sejam incluídas nas interações. O fato de não se expressarem através da fala ou falarem pouco não significa que os textos destinados a elas tenham que ser fragmentados, incoerentes, sem coesão ou progressão. Por sua vez, a qualidade não está na extensão. As crianças desempenham sua autonomia quando são ouvidas, quando partilham e reelaboram os significados atribuídos nas interações com o outro, estando elas na Educação Infantil ou nos anos iniciais.

É relevante observar a obra e perceber como ela permite que o leitor infantil identifique as referências do livro e os elementos da narrativa, tais como: personagens, trama, tempo, espaço, foco narrativo, em que o leitor possua condições de se identificar e relacionar elementos como os que configuram espaço, tempo, foco do narrador. Se o conjunto dos elementos que constituem a história permite que o leitor vivencie a obra, a narrativa possivelmente terá maior chance de adequação temática a ser trabalhada com elas (CADERMATORI, 2010).

A leitura mediada não tem idade. Lê-se para bebês, crianças, jovens, adultos, idosos. Ouvir e contar histórias nos constitui enquanto sujeitos. Além de favorecer o pensamento sobre a existência, a história de vida, constituídos pela linguagem a partir dos vínculos narrativos que se recebe ou que se recolhe. Ouvir e contar histórias que aconteceram conosco e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, vai formando a subjetividade de cada um e construindo cada indivíduo.

*Alguma forma de surpresa, alteração, renovação do olhar um livro deve trazer. Sabemos o quanto os pequenos gostam de rejeitar as normas, mantendo-se, no entanto, perfeitamente consciente delas. O prazer reside exatamente em saber quais são as regras e subvertê-las. As variadas formas de subversão da realidade, que livros para crianças costumam fazer, não anulam, é claro, o que é real, apenas jogam com ele, deixando-o em suspensão no espaço e tempo da leitura. A ideia de ordem estrita de fatos e fenômenos, sem formas de extensão ou analogia, é insuportável para as*

crianças. Por isso, a ficção e a poesia são formas viáveis – e prazerosas – de lidar com as diferentes faces do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos. Lidam, desse modo, com a realidade concreta, por meio da que foi simbolicamente construída. A linguagem recorta o mundo, a literatura o modela (CADERMATORI, 2010, p. 22).

Quando uma criança entra em contato com a Literatura infantil, ela tem acesso a um novo mundo; sua imaginação é capaz de visualizar novo espaço, tempo, personagens e compreender a narrativa através dos argumentos desenvolvidos pelo autor. Um bom texto é capaz de atrair atenção das mais variadas idades, pois seu caráter lúdico e exploratório permite que cada sujeito possa fazer sua interpretação, além de se entreter com o enredo de cada história, assim como a ampliação dos conhecimentos de mundo, culturais e sociais que podem ser alcançados através da literatura, mesmo que não seja o objetivo específico da mesma, é algo que se desenvolve mutuamente à medida que a leitura e a contação aconteçam.

Assim, considerando as discussões sobre Literatura infantil e seu uso nos ambientes escolares, considerando sobretudo a escolha das obras e a forma como a leitura é realizada em sala de aula pelas crianças e seus professores, refletir-se-á sobre como esses processos se deram no contexto pandêmico, de isolamento social e utilização de tecnologias para que professores acessassem as crianças.

## O uso da literatura infantil e as aprendizagens das crianças no contexto da pandemia da Covid-19: uma reflexão a partir das falas das professoras

Os enfoques diferenciados que se podem assumir no trato com os sujeitos participantes da pesquisa exigem uma abordagem de pesquisa que permita conhecer as ações e as reações, assim como outras particularidades que possam surgir. Sendo assim, a abordagem utilizada para realizar este estudo foi a pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particularidades. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21).

Trata-se, ainda, de estudo de caso que, segundo Gil (2002, p. 54), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

As professoras participantes desse estudo tinham que atuar na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental e ter experiência de pelo menos dois anos como professora. Sua colaboração aconteceu via questionário *on-line*, pois em decorrência da pandemia

e da orientação por isolamento social rígido, fez-se necessário traçar estratégias que pudessem ser aplicadas de forma remota, para que as professoras e as pesquisadoras pudessem desenvolver a pesquisa. Quatro professoras aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, dentre outros, garante a confidencialidade da identidade delas. Sistematizaram-se, no quadro a seguir, as informações gerais sobre as professoras participantes:

**Quadro 1 - Dados sobre as professoras entrevistadas**

Nome fictício	Idade	Formação	Ano em que atua
Sol	23	Pedagogia	Infantil V
Arco íris	27	Pedagogia e Psicopedagogia	1º ano do Ensino Fundamental
Nuvem	50	Pedagogia	1º ano do Ensino Fundamental
Estrela brilhante	53	Pedagogia (Regime especial)	Infantil V

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As professoras participantes da pesquisa possuem experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, especificamente nas turmas de infantil V e 1º ano. Todas têm graduação em Pedagogia e uma das professoras concluiu a formação continuada em Psicopedagogia. Atuam em uma escola da rede privada de Pacajus, município do estado do Ceará.

Inicialmente, questionou-se às professoras sobre o uso de Literatura infantil nas suas aulas, a frequência em que era utilizada e como isso acontecia. As mesmas relataram:

*“Ajuda a relaxar os alunos após o recreio, pois eles voltam muito agitados. Leio as historinhas e, em seguida, eles realizam algumas atividades” (PROFESSORA NUVEM).*

*“Semanalmente. Faço uso da contação de histórias para estimular a imaginação e criatividade” (PROFESSORA SOL).*

*“Fazemos leitura de uma história por semana” (PROFESSORA ARCO ÍRIS).*

*“Utilizo com bastante frequência para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. Realizo a leitura de contos, fábulas, lendas, etc. e costumo sempre encenar o texto com eles” (PROFESSORA ESTRELA BRILHANTE).*

De acordo com os relatos das professoras, percebe-se que uma delas utiliza a literatura infantil como um recurso para tranquilizar os alunos, chamar a atenção, para depois realizar “atividades”. Através dessa fala, é notável que a contação não foi considerada uma atividade regular e sim uma forma de retomar a concentração. As demais professoras destacam a importância de utilizar a Literatura infantil para estimular o aluno, criativamente, além de aguçar sua imaginação.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências

transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 19).

Para descobrir sobre as motivações das professoras quanto à escolha dos textos literários utilizados em sala, destacaram-se os seguintes itens: i. originalidade do texto; ii. a presença de ilustrações sem estereótipos e preconceitos; iii. textos que expressam pedagogismo e moralismo; iv. a inclusão de obras emancipadoras; e v. outros. A escolha por esses itens se deu a partir das leituras e das experiências cotidianas que apontam essas direções como possíveis critérios utilizados pelos professores na escolha dos textos que trabalharão com as crianças.

Especificamente no contexto pesquisado, constatou-se que uma das professoras, Sol, considera a originalidade dos textos para decidir qual obra trabalhará junto às crianças. Já as três outras, Estrela Brilhante, Arco Íris e Nuvem, destacam a presença de ilustrações sem estereótipos e preconceitos que despertem na criança o raciocínio, a imaginação e a criatividade. Essa escolha pode estar relacionada com a vontade das professoras em permitir que as crianças possam explorar o recurso literário de maneira que suas emoções e suas ações possam ser exteriorizadas, deixando as crianças serem protagonistas de suas histórias durante a leitura.

Considerando os caminhos para o processo de seleção de textos expostos por Rosa e Brandão (2010), entendeu-se que as professoras pesquisadas utilizam as suas afinidades estéticas e o acervo a que têm acesso enquanto, aparentemente, desconsideram as preferências das crianças.

Quando as professoras foram indagadas sobre como deve ser um bom texto para ser trabalhado com as crianças em sala, elas informaram:

*“Que contenha bastante diálogo e imagens para que possa interagir perante a turma”* (PROFESSORA NUVEM).

*“Com bastante imagens, com uma história bem contada e com uma mensagem”* (PROFESSORA SOL).

*“Considero um bom texto aquele que podemos refletir sobre o assunto”* (PROFESSORA ARCO ÍRIS).

*“Deve ser bem claro e objetivo para que as crianças possam entender a mensagem”* (PROFESSORA ESTRELA BRILHANTE).

Ao analisar as falas de cada professora, é possível perceber que cada uma possui uma visão diferente sobre a forma como o texto vai atingir a criança, assim como cada elemento vai produzir um destaque diferente. No caso, a professora Nuvem e a professora Sol agregam valor nas imagens para que possa haver interação, enquanto a Estrela brilhante, acredita que o texto precise ser objetivo para que seja compreendido.

É amplamente conhecida a importância existencial das narrativas clássicas para as crianças. A apresentação sintética, simbólica e essencial de conflitos que atingem as personagens nos contos de fadas permite aos ouvintes a elaboração, igualmente simbólica, dos seus. Desse modo, os contos, clássicos ou populares, facultam, não só a identificação, como também possibilitam uma prospecção, ou seja, a reformulação das expectativas pela apresentação de perspectivas no-

vas. Trata-se de discursos que encontram ampla receptividade por parte do público infantil - o que seria ingênuo considerar gratuito - e constituem-se em ponte entre as vivências lúdicas pré-escolares e as experiências que a escola pretende facultar (CADEMARTORI, 2010, p. 42).

A autora ressalta, ainda, que um bom texto vai apresentar recursos e assuntos que representem uma interatividade entre a história contada e a criança, assim como seu desenvolvimento nos mais variados aspectos, como: comunicação, imaginação, interação e vivências escolares e pessoais cheias de novas perspectivas.

Na medida em que o texto oportuniza o desenvolvimento da criança e das suas habilidades, assim como a interação entre enredo e leitor, é interessante saber se os textos utilizados em sala pelas professoras e pelas crianças fazem parte de algum projeto da escola ou se quem uma escolha individual da docente.

É comum aos educadores se depararem com projetos escolares que visem otimizar os processos de letramento e alfabetização, utilizando como recurso pedagógico o livro infantil. Dessa forma, foi importante analisar se esse seria o caso da escola e das professoras em estudo ou se elas tinham a possibilidade de planejarem suas ações e seus projetos sozinhas, sem esse tipo de interferência, ao que constatou-se que três delas podem fazer suas escolhas e seu planejamento de forma individual, podendo levar em consideração sua realidade de trabalho, assim como a necessidade de sua turma e preferências em particular de suas turmas, enquanto uma utiliza as obras escolhidas para a realização de um projeto escolar.

Nesse caso, as professoras Estrela Brilhante, Arco Íris e Sol pontuaram que a escolha se trata de uma experiência particular, voltada para a realidade da própria turma e a professora Nuvem aplica como um projeto escolar.

É possível ainda constatar que, mesmo sendo as escolhas feitas pelas professoras, ao invés de colocarem os interesses das crianças como ponto central, elas visam, na maior parte dos casos, atingir algum objetivo pedagógico criado por elas. São raras as vezes em que o interesse, a escolha feita pelos estudantes ou algo que vise atrair sua atenção e propiciar um momento com foco no prazer de ler algo configurem as motivações das professoras para a escolha das obras; questão importante de ser ressignificada.

Tais análises podem ser confirmadas, ainda, nas falas das professoras ao relatarem suas estratégias para trabalhar com Literatura infantil em sala de aula:

*“Caracterização, cenários e objetos”* (PROFESSORA NUVEM).

*“Deixo-os escolherem e conto fantasiando para que elas possam se sentir importantes e parte da história”* (PROFESSORA SOL).

*“Começamos com um Círculo de Cultura, fazemos a contação da história, pedimos que as crianças interajam fazendo o reconto da história onde vamos associando aos dias atuais, em seguida, as crianças fazem o desenho e a dramatização”* (PROFESSORA ARCO ÍRIS).

*“Faço encenação; peço para completarem o texto; peço para eles narrarem com as próprias palavras etc.”* (PROFESSORA ESTRELA BRILHANTE).

A partir de histórias simples, a criança pode reconhecer e interpretar sua experiência da vida real. Foi possível observar tal propósito na fala das professoras, ao descreverem como prática a criação de projetos e ações desenvolvendo a fantasia, a interpretação, o relato e a associação com a atualidade.

Sabendo que a maneira que os livros e a literatura infantil são utilizados em sala de aula podem influenciar as experiências vivenciadas pelas crianças, resolveu-se questionar as professoras sobre “Quais potenciais podem ser trabalhados com as crianças durante uma prática pedagógica envolvendo Literatura infantil?”. As professoras responderam:

*“A parte da concentração e interação com a turma” (PROFESSORA NUVEM).*

*“Criatividade, imaginação, autonomia, convivência e participação” (PROFESSORA SOL).*

*“Podemos levar as crianças a refletirem sobre os temas trabalhados. Abordamos temas que levam a refletir por exemplo: a alimentação saudável, prevenção a doenças, entre outros são inúmeros os temas que podemos trabalhar na Educação infantil” (PROFESSORA ARCO ÍRIS).*

*“Emocional, Social e Cognitivo” (PROFESSORA ESTRELA BRILHANTE).*

Diversos potenciais podem ser trabalhados com as crianças durante a prática pedagógica envolvendo Literatura infantil, principalmente no que se diz respeito ao desenvolvimento de criatividade, autonomia, proatividade e reflexão. Como dito por Zilberman (2008), a literatura infantil proporciona uma ação ativa que envolve afetivamente e ao mesmo tempo que desenvolve

a linguagem e explora conhecimentos e entendimentos de mundo.

A poesia e a narrativa oferecem à criança em fase de alfabetização a oportunidade de experimentar a potencialidade linguística, descobrindo as diversas possibilidades de nomeação que mediará sua exploração e entendimento do mundo. O livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções. (CADERMATORI, 2010, p. 63).

A forma que as habilidades podem ser afloradas à medida que os potenciais são trabalhados durante as ações pedagógicas depende da maneira que serão vivenciados por cada criança. No entanto, como já salientado antes, as professoras participantes da pesquisa estavam vivenciando tais práticas imersas no contexto da pandemia de COVID-19, o que inevitavelmente trouxe particularidades, mudanças e permanências às suas práticas. Assim, considerou-se relevante indagar às professoras, como a Literatura infantil está sendo utilizada especificamente nesse contexto de pandemia e de ensino remoto emergencial.

*“De forma que os alunos possam se distrair e se interessar por coisas diferentes” (PROFESSORA NUVEM).*

*“Tenho realizado a leitura por vídeo e imagino que elas estão ouvindo e interagindo comigo” (PROFESSORA SOL).*

*“Como todas as nossas aulas têm sido on-line o recurso mais utilizado tem sido as videoaulas. Solicitando a devolutiva das crianças através de desenhos e vídeos” (PROFESSORA ARCO ÍRIS).*

*“Tenho utilizado para alertar sobre os cuidados que devemos ter em relação ao Coronavírus e para trabalhar o emocional da criança” (PROFESSORA ESTRELA BRILHANTE).*

É sabido que se vive atualmente um momento bastante difícil de crise humanitária e sanitária que modificou a rotina de todos, assim como a maneira de desenvolver as atividades pedagógicas. Mesmo diante desse cenário, as professoras mostraram utilizar a Literatura infantil para distrair, para gerar interação, para informar. É importante que as práticas envolvam essa relação histórico-afetiva com as crianças e que tragam a possibilidade de deleitar-se junto aos autores, aos enredos, à imaginação, para além dos objetivos curriculares de cada série. Conforme relatado por Cardoso (2019), quando se fala em “atividade”, o termo não está centralizado em desenvolvimento de tarefas gramaticais, produções textuais, podendo haver momentos de leitura sem deleite, ou apenas a exploração da leitura, pois já se trata de uma atividade rica em oportunidade e experiências.

A literatura infantil é capaz de estimular a criança, gerando momentos lúdicos, onde torna-se mais possível desenvolver criatividade, imaginação, concentração, fantasia, além de desenvolver aspectos cognitivo, emocional e social, através, dentre outros, de experiências que visem ampliar a oralidade, a expressão e o senso crítico.

A literatura infantil tem a capacidade de trazer um emaranhado de emoções, sentimentos, sentidos e significados, a partir da sua interação com o meio em que a criança vive, através dos livros adaptados para o perfil dessa criança. Nesse instante, inicia-se o encantamento da criança pela literatura, porque está num período de mesclar fantasia e realidade, e, nesse sentido, a literatura infantil propicia o desenvolvimento da imaginação, de pensamentos e de valores morais de maneira prazerosa. A literatura transmite valores positivos, como o respeito ao próximo, solidariedade, o respeito à natureza e a autonomia, tendo uma contribuição importante para a criação de cidadãos mais solidários (CARDOSO, 2019, p. 13).

A literatura infantil tem um papel valioso quando se trata do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, visto que é possível trabalhar a ludicidade, o encantamento, a articulação de ideias e imaginação, a fantasia e a ação. A mesma ainda é capaz de favorecer a cultura, o conhecimento de mundo, a interação entre sujeito e enredo, a aprendizagem de valores éticos e morais, os quais a criança pode levar para sua vida, além de seus fins pedagógicos. Visto de maneira mais ampla, seus benefícios são capazes de desenvolver a criança integralmente, desde que sejam bem trabalhados e de acordo com a intencionalidade pedagógica.

## **Considerações finais**

A Literatura Infantil é uma temática que atrai a atenção de muitos professores e pesquisadores. É importante salientar que a introdução e a acessibilidade da literatura não são unicamente uma responsabilidade

escolar, no entanto é nesse espaço que circulam muitos livros infantis e com eles as possibilidades de acesso, de desfrute, de aprendizagens diversas.

O fato de a Literatura infantil proporcionar a ludicidade, a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem são exemplos que embasam a nossa defesa de que ela é fundamental para o desenvolvimento da criança podendo ser, essa responsabilidade de apresentação e uso literário, compartilhada entre escola e família, ampliando as oportunidades de conhecimento de obras das crianças.

A partir das falas das professoras participantes dessa pesquisa, compreende-se melhor como a Literatura Infantil vem sendo utilizada pelas professoras e pelas crianças no contexto escolar, bem como, de que forma ela influencia na aprendizagem dos estudantes. As professoras destacaram, principalmente, a relação das histórias infantis ao estímulo da criatividade, das interações com os outros e com o meio em que vivem, da possibilidade de interligar-se aos conteúdos didáticos e da expressão lúdica, dado que num contexto difícil como o vivenciado durante a pandemia, a literatura também foi via de (sobre)vivência e aprendizagens.

Incentivar a leitura é sempre importante e quando envolve crianças vale lembrar que o exemplo é sempre o melhor caminho. A leitura precisa estar presente nos lares e nas famílias, para que as crianças possam vivenciar todo o universo que a leitura pode oferecer.

As professoras enquanto mediadoras nas contações de histórias, na apresentação de livros literários e na leitura deleite, proporcionarão à criança um papel ativo com a leitura. A criança deve ser apresentada o

mais cedo possível ao universo dos livros, para que sintam satisfação em manuseá-los e descobrir os prazeres da leitura e das contações.

## Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Antártica: ensino fundamental e ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

CADEMARTORI, Lúgia. O que é literatura infantil. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARDOSO, Ana Paula de Bernardi. A importância da literatura no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. *Revista Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/21537>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História & Histórias. São Paulo: Ática, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Antártica: ensino fundamental e ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Aline Luiza. *Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade*. Marília: UNIVEM, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*, Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 23 abr. 2022.

### 3 O BRINCAR LIVRE EM TEMPOS DE PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA WALDORF

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap3>

#### **TALIGIEN MEDEIROS DE MORAIS**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Educação Infantil de Fortaleza (rede particular)

E-mail: taalih.17@gmail.com

#### **FABIANA MENDONÇA LIMA**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da FACED, vinculada à linha de pesquisa: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança. Especialista em Alfabetização de Crianças pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Educação Infantil no Município de Maracanaú.

E-mail: fabianaana@gmail.com

## Introdução

A importância do brincar é essencial nas propostas pedagógicas direcionadas para as crianças da primeira infância. No entanto, sabe-se que ao passar da Educação Infantil para o Fundamental I, há um rompimento, em que o brincar, mesmo que direcionado pedagogicamente, deixa de ser a prioridade, dando espaço a orientações como as avaliações, que em muitos casos surgem em formato de provas escritas. Seguindo a mesma lógica, as atividades de classe e casa, acabam traduzindo uma espécie de treino para que as crianças sejam alfabetizadas e tenham um resultado satisfatório nas etapas posteriores do Ensino Fundamental. Assim, o brincar e principalmente o brincar livre torna-se atividade secundária.

Os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil do Brasil trazem uma visão de criança como um sujeito de múltiplas possibilidades e potencialidades. Isso fica evidente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009), quando define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia,

constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (MEC, 2009, p.12)

Dessa forma, refletir concepções e práticas pedagógicas que considere a criança a partir desse olhar, torna-se algo urgente para as vivências da EI. Vale lembrar que segundo as DCNEI (2009), as brincadeiras e as interações devem ser os eixos norteadores centrais da referida etapa. Assim, compreende-se que as brincadeiras devem atravessar todos os momentos, todas as experiências e todas as práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, o presente artigo traz um recorte da discussão feita no Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), intitulado “Brincar Livre: as concepções das professoras de educação infantil de uma escola Waldorf” e apresentado no ano de 2021.

Assim, para o trabalho acima objetivou-se compreender o papel do brincar livre na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Waldorf a partir dos documentos legais e concepções das professoras. Com isso, os objetivos específicos, organizam-se em: Conhecer os fundamentos pedagógicos que fomentam a educação infantil na perspectiva da Pedagogia Waldorf, explicitando o brincar livre como ferramenta de desenvolvimento integral no primeiro setênio; Examinar os documentos legais, elencando os principais destaques desse currículo a partir das experiências com o brincar livre;

Analisar as concepções das professoras da EI acerca das possibilidades e potencialidades do brincar livre a partir da Pedagogia Waldorf.

Este artigo tem como finalidade trazer aspectos centrais de tal discussão, contextualizando as concepções ao período histórico vivido, diante da pandemia da COVID-19 que exigiram etapas de isolamento e distanciamento social. Com isso, as crianças pequenas e bem pequenas tiveram que vivenciar o ambiente da Educação Infantil de forma bem diferenciada. Importante dizer que a pesquisa de campo, tendo como instrumentos principais a observação e a entrevista com professoras da Educação Infantil de uma escola Waldorf, se deu em um período de flexibilização do isolamento social, contando com o retorno de atividades presenciais.

Importante dizer que para este trabalho trazemos como destaque a Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner na Alemanha, em 1919, momento caótico, pois findava ali a Primeira Guerra Mundial. Ela propõe um currículo com aspectos diferentes das demais pedagogias, pois além de trazer a Arte como base pulsante de suas propostas pedagógicas, defende a formação de seres humanos livres, que sejam capazes de traçar seu caminho com propósito. Defende ainda, que o professor deve ser digno de imitação, sendo considerado um modelo de hábitos, valores e atitudes pelos alunos.

As instituições que fazem uso da pedagogia Waldorf são inspiradas nos princípios básicos da Antroposofia, denominada por Rudolf Steiner, seu criador, como uma “ciência espiritual”. Seus princípios são descritos em sua obra *A Filosofia da Liberdade*, escrita em 1893. Portanto, as escolas Waldorf, traduzem não só

um método de ensino, mas uma filosofia de vida. Sua abordagem traz a liberdade da criança em sua essência e aponta o brincar livre como principal ferramenta de desenvolvimento da educação infantil, contemplando atividades artísticas, culturais e o respeito e convívio com a natureza como parte do seu currículo.

Para o debate, torna-se relevante destacar também que no Brasil, tem-se como principais documentos oficiais a Constituição Federal (CF/1988) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96) que regularizam a organização da educação brasileira, definindo a EI como primeira etapa da Educação Básica. Outros documentos devem ser considerados na hora de pensar o currículo e as propostas pedagógicas da EI, como as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular/2017).

Assim, no que se refere à estrutura deste artigo tem-se um tópico introdutório; na sequência, tem-se aspectos do caminho metodológico. Posteriormente, os tópicos que trazem o desenvolvimento do trabalho, estando eles divididos em dois momentos. No primeiro tem-se a discussão acerca da importância do brincar na primeira infância, os fundamentos da Pedagogia Waldorf e os aspectos acerca dos documentos legais e sua relação com o brincar livre. No segundo, análise dos dados extraídos através das observações, questionários e entrevistas e que tem as seguintes divisões: O professor e o brincar; a criança e o brincar; as potencialidades e possibilidades do brincar livre na escola Waldorf. Por fim, tem-se as considerações finais.

O presente trabalho tem como intenção contribuir para o desenvolvimento de propostas pedagógicas significativas e potentes na Educação Infantil, assim como colaborar para o enriquecimento das pesquisas científicas do âmbito educacional de tal etapa. Para isso traz como destaque as experiências e concepções com o brincar livre a partir do olhar da Pedagogia Waldorf, mesmo em um período histórico com tantos desafios, como foi aquele proporcionado pela fase mais crítica de contaminação da COVID-19.

### **Caminhada metodológica**

Tendo em vista a realidade da pesquisa e seu processo para compreender o desenvolvimento da criança na primeira infância, visando o brincar como principal ferramenta de evolução na perspectiva da Pedagogia Waldorf, a presente pesquisa se apresenta com de natureza qualitativa, pois abordou “[...] o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p. 15).

O método qualitativo tem caráter subjetivo e faz uso da coleta de dados direta, os quais são analisados a partir das observações e conclusões do pesquisador. Segundo Farias e Silva (2009, p. 41) “este enfoque se fundamenta nos princípios da provisoriedade, da flexibilidade, reconhecendo o conhecimento como uma produção sempre situada e dinâmica”.

A pesquisa de campo se desenvolveu em uma Escola Waldorf, instituição privada, situada na cidade de Fortaleza-CE. Esta instituição escolar é sede anexa

à situada em outro bairro da referida cidade que tem maior estrutura física, composta de núcleo infantil, ensino fundamental I e II. O lócus da pesquisa é composto de apenas duas salas, uma de maternal (crianças de 2 a 4 anos) e uma de jardim (crianças de 4 a 6 anos). Assim, fez-se uso de observação, questionário e entrevista semiestruturada, aplicada com as professoras, como técnica para coleta de dados.

Ter a possibilidade de aliar entrevista e observação, significa alcançar um olhar mais apurado, podendo conciliar o olhar das professoras entrevistadas que já vivem aquela realidade e a entendem como uma necessidade para as crianças, junto ao olhar curioso, observador e interpretativo do(a) pesquisador(a), que busca compreender o brincar livre como principal ferramenta do desenvolvimento da criança na primeira infância.

Ao longo da pesquisa de campo, teve-se a oportunidade de acesso ao Planejamento anual da escola, assim como Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado pela última vez em 2016, que atualmente se encontra em processo de reformulação por parte da comunidade escolar como um todo. Nestes, constam aspectos gerais sobre como se configura a escola, princípios da Pedagogia Waldorf, organização e desenvolvimento curricular; além das abordagens metodológicas do trabalho pedagógico realizado na instituição e as estratégias de gestão administrativa que visam viabilizar tal trabalho.

Dessa maneira, o tópico referente a análise da pesquisa terá como destaque as concepções das professoras acerca do brincar livre e as potencialidades e possibilidades deste brincar dentro de uma instituição Waldorf. Para isso, a observação, os questionários e as

entrevistas semiestruturadas são norteadores de tal análise.

## **A importância do brincar na primeira infância**

As crianças usam a brincadeira como um processo natural e através dela, têm a chance de se desenvolver em diversos aspectos, pois ao passo que se divertem de forma livre, também aprendem a lidar com determinadas situações e criam autonomia. Segundo Oliveira (2010):

*A brincadeira, seja ela qual for, é algo de sumo importância na infância. Pelos pais, ela deve ser vista não apenas como um momento de entretenimento e lazer de seus filhos, mas também como uma oportunidade de desenvolver nas crianças hábitos e atitudes que os façam amadurecer se tornando responsáveis (OLIVEIRA, 2010, p 14.)*

A importância do brincar é defendida há muito tempo, todavia, sua garantia como um direito da criança ainda tem um longo caminho a ser percorrido. A partir da pedagogia liberal de Fröebel (1782-1852) iniciaram-se as discussões sobre o brincar livre. Um século depois, o educador e filósofo John Dewey (1859-1952), veio defender este brincar como forma de atender as necessidades e interesses da criança.

Hoje, o brincar é garantido por diversas leis, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que estabelece em seu art. 24 “o direito ao repouso e ao lazer”; a Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, que confere o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportu-

nidade de brincar e se divertir” e ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990) em seu art.16º que estabelece o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

No entanto, o brincar como um direito social ainda possui muitos desafios. Segundo o observatório, “De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalhavam no Brasil naquele ano. Deste total, 54,4% (998 mil) estavam em situação de trabalho infantil, sendo 190 mil por terem de 5 a 13 anos”. Falar sobre o brincar e a sua importância é essencial nesta sociedade tão desigual e repleta de injustiças sociais.

Sabe-se que é a partir dele que a criança não só revela, mas desenvolve suas habilidades sociais, táteis, motoras, afetivas, cognitivas, entre outros. Vygotsky (1984) nos lembra que:

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Desta forma, faz-se necessário haver uma compreensão não somente dos professores, mas também das famílias, acerca do papel da brincadeira como um processo essencial e natural da criança. Nela as crian-

ças criam suas próprias regras e estórias para desenvolver a brincadeira, potencializando sua memória, criatividade, interação social, entre outros.

Assim, temos um aspecto importante a ser observado na brincadeira que é a socialização. Para Vygotsky (1996), a socialização da criança ocupa um papel importante no brincar. Através das interações adulto-criança ou criança-criança, ela leva suas experiências para a brincadeira e a partir disso imita, cria e recria o universo simbólico que a rodeia. Ao imitar, a criança procura compreender a realidade em que vive, expressando a partir disso sua cultura, tentando entender o “mundo adulto”.

É por isso que enxergamos com tanta urgência a necessidade do brincar livremente, sem uma intencionalidade direta e imediata. É preciso resgatar o tempo livre, o brincar livre, as potencialidades que liberdade pode proporcionar para a criança. Assim, como possibilidade pedagógica real apresentamos a Pedagogia Waldorf, na qual abordaremos com maior detalhe no ponto a seguir.

## **Mapeando a Pedagogia Waldorf**

A Pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner na Alemanha, em 1919. Momento histórico caótico no país e em todo o mundo, pois findava ali a Primeira Guerra Mundial. O filósofo Steiner, também criador da Antroposofia, deu início a esta vertente pedagógica, após uma série de palestras que proferia para os empregados de uma fábrica de cigarros, sobre temas sociais e educativos.

[...] Após a derrubada das formas sociais existentes, aqueles que se esforçavam em construir o futuro da Europa, buscavam novas orientações. Nessas circunstâncias, Rudolf Steiner tentou contribuir com novas perspectivas para as primeiras tentativas de autogestão, impulsionando no seio do movimento social de iniciativas da cidadania (FEWB, 2020).

De acordo com o Cichocki (2016), ao passo que Steiner ministrava sua palestra, os trabalhadores atentos, concluíam que havia sentido em tudo que o filósofo discursara, no entanto, não teriam capacidade de educar seus filhos daquela forma. O diretor da fábrica, então, percebeu a pulsante necessidade de criar uma escola para os filhos dos operários de sua fábrica, segundo a concepção socioantropológica que Steiner citava.

Segundo Fewb (2020), a primeira escola Waldorf começou a funcionar em setembro de 1919, na Alemanha, após intensos estudos acerca da pedagogia, didática e metodologia com os docentes que trabalharam com Steiner. Propuseram então uma pedagogia com um olhar diferenciado, que buscava desenvolver o ser humano de forma integral, buscando aliar os aspectos cognitivos e intelectuais do ser em formação, com os aspectos emocionais e corporais:

[...] Para isso, deve-se enfatizar o aspecto meio-ambiental e multicultural da educação. As ferramentas que irão prover tal educação deverão procurar uma flexibilidade, uma qualificação básica multidisciplinar, um interesse ativo por todos os aspectos da vida e uma vontade comprometida com o social. (FEWB, 2020).

No Brasil, a primeira Escola Waldorf foi fundada em 27 de fevereiro de 1957, em São Paulo. Em abril de 1998 foi fundada a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), em que um dos objetivos é consolidar a Pedagogia Waldorf na sociedade brasileira. Estas Escolas encaminham o processo de ensino-aprendizagem seguindo alguns princípios básicos, são eles: a liberdade individual é a maior riqueza do homem; o ensino só pode ser vivo e luminoso se for livre; o ser humano atual é fruto de acontecimentos que remontam aos primórdios da humanidade. (FEWB, 2016)

A maior parte das escolas Waldorf são organizações sem fins lucrativos. Geralmente, são os próprios pais de alunos e professores que ao formar comissões para cada assunto necessário vão gerindo a escola. Nesse sentido, a ideia principal é o professor também fazer parte da administração da escola, buscando se responsabilizar por todos os processos no qual está inserido.

O professor Waldorf trabalha em consonância com as necessidades essenciais do ser humano, de maneira a relacionar o seu trabalho com a fase de desenvolvimento dos seus alunos, assim temos uma Pedagogia centrada na relação aluno-professor. Para isto, existe uma formação Waldorf, em que o educador vai ser preparado para atuar dentro dessa pedagogia, vejamos:

[...] para que o educador possa desenvolver capacidades artísticas e de expressão corporal, o curso de formação em Pedagogia Waldorf, oferece em sua grade curricular várias disciplinas como música (canto e instrumental), arte da fala, euritmia (arte de movimento), artes plásticas e trabalhos manuais. Acredita-se na importância

dos processos artísticos na vida do educador, para que seu trabalho seja uma constante busca, um constante desejo de conhecer-se e conhecer também as crianças em sua totalidade, levando ao refinamento de seus sentimentos e expressões (MANZANO, 2005, p. 23).

Diante disso, o professor Waldorf precisa desenvolver sua consciência pedagógica e para que isso aconteça com êxito é importante praticar sempre a autoeducação. Pois, “o professor coloca-se disposto a aprender a se desenvolver integralmente como ser humano. As crianças percebem isto e imitam. É na imitação do outro que a criança constrói a si mesma.” (MARILINS, 2015).

O currículo das escolas Waldorf é pautado na antroposofia. A partir dessa ciência Steiner pretendia observar de maneira integral a realidade do homem, considerando vida e matéria. A forma em que ele compreende o homem, fundamenta sua Pedagogia. Para a nossa maior compreensão acerca da antroposofia trazemos Marilins (2015) que expõe:

A prática Antroposófica está atrelada ao autodesenvolvimento, a autoeducação, levando o Homem, ao livre pensar, proporcionando a sua libertação. Esta ciência considera o homem como união de matéria e espírito, considerando todos os aspectos da realidade humana (MARILINS, 2015, p.17).

Assim, como sugere Silva (2015, p. 15) “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. Para compreender a Proposta Curricular da Pedagogia Waldorf é importante

saber que ela, atribui significativa relevância às fases de desenvolvimento do ser humano. Portanto, sua proposta e currículo baseiam-se nestas fases. A Proposta Curricular da Pedagogia Waldorf (1998) revela que:

*A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf propõe uma concepção sobre o homem que abrange todas as dimensões humanas, em íntima relação com o mundo; explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas setênios (PCPW, 1998, p.17).*

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa maneira, tem-se a educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses, sendo obrigatória a partir dos 4) e ensino fundamental (obrigatório, com duração de nove anos divididos entre I e II).

Dentro de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf propõe essa divisão a partir de uma abrangente concepção que trata das mais diversas dimensões humanas em que acreditam e sua relação com o mundo; “explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de 7 anos, denominadas setênios” (FEWB, 2020).

Antroposofy (2020) explica que cada setênio, é composto por um ciclo individual de cada indivíduo, de sete anos. Sendo assim, o primeiro setênio, compreende a criança dos 0 aos 7 anos; o segundo setênio, dos 7 aos 14 anos; e o terceiro setênio, dos 14 aos 21 anos. Cada

setênio, como se pode imaginar, apresenta momentos totalmente diferentes das fases da vida desse ser, em que se encontra motivações, interesses e necessidades distintos. No entanto, nesse trabalho, nos reservaremos a vislumbrar melhor apenas os princípios do primeiro setênio, pois se trata do ciclo que corresponde à nossa educação infantil.

Diante disso, importante saber que dentro das escolas Waldorf, o primeiro setênio é dividido em apenas dois subgrupos: Maternal e Jardim. A visão apresentada é de que as crianças não sejam segregadas por idade, dessa maneira os mais novos aprendem com os mais velhos. Além disso, as Escolas Waldorf procuram ser uma extensão do lar, e em casa, os irmãos e primos convivem entre si, em idades diferentes e crescem e aprendem juntos, além de cuidarem uns dos outros e exercerem influência de forma bilateral.

Neste formato, o maternal engloba crianças de 2 a 4 anos. No jardim, estão as crianças de 4 a 7 anos. Ou seja, em uma sala de Maternal e/ou Jardim encontramos crianças com idades diversificadas. Em uma mesma sala de maternal teremos juntas, crianças de 2, 3 e/ou 4 anos, assim como numa sala de jardim, temos crianças de 4 a 7 anos.

A criança do primeiro setênio é um ser de puro movimento. Observamos nessa fase que a criança se desenvolve pelo ato de experimentar, movida por uma curiosidade e vontade de conhecer o mundo em sua volta. Respeitando esse desenvolvimento motor, corporal, expansivo da criança, as escolas Waldorf trazem em seu currículo uma possibilidade de grande imersão nesse mundo do movimento, de acordo com Fewb

(2020) “No primeiro setênio (0-7anos), a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda sua volição através de intensa atividade corporal.”

Por isso, as salas das escolas Waldorf são pensadas de acordo com essa necessidade de desenvolvimento das crianças. O ambiente deve ser aconchegante e interessante, de maneira que a criança esteja ali movida pelo querer e prazer. Tanto os ambientes internos, como o externo à sala, precisam trazer diversas vivências e experiências para as crianças, potencializando a fantasia para exercer esse brincar, além de trazerem uma conexão com a natureza.

A importância do brincar, e essencialmente o brincar livre, é destacada na Pedagogia Waldorf pela imitação, pois a grande expressão imitativa da vida infantil é o brincar, indo de encontro aos documentos oficiais. Dessa forma, compreende-se que o ideal para as crianças dessa idade é que ela esteja em contato com a natureza, os trabalhos primordiais, ampla movimentação e experiências sensoriais.

Surge assim, a necessidade de um Jardim de Infância, que é considerado uma solução emergencial nos dias de hoje, em que as crianças estão cada vez mais conectadas às telas e brinquedos eletrônicos, reduzindo assim sua capacidade de imaginação e expansão de movimento. A maior preocupação com esta etapa, não seria de ensinar ou instruir a criança, mas, dar-lhe espaço, condições e estímulos de qualidade. Assim, temos a seguinte descrição:

*Assim a tarefa para o jardim de infância é introduzir os trabalhos da vida cotidiana de modo que*

possam ser integrados da atividade da criança para os jogos. É preciso introduzir a vida, os afazeres cotidianos, nas atividades desenvolvidas no jardim-de-infância. Não devemos inventar atividades que somente ocorram em circunstâncias específicas da vida e que somente sejam corretamente adquiridas mais tarde, quando precisarmos aprendê-las para acrescentá-las ao que foi adquirido de maneira natural. Podemos ver, por exemplo, como as crianças são levadas a fazer cortes numa folha de papel, e depois pintá-los de vermelho, azul e amarelo, de modo a surgir do papel colorido, algo como uma tecelagem. O que conseguimos com isso, por meio dessa atividade mecanizante, é impedir que a criança entre numa atividade normal de vida. Pois o que se deve fazer diretamente com os dedos é realizado normalmente, de forma primitiva, em atividades como costurar ou bordar. As coisas executadas pelas crianças devem ser extraídas diretamente da vida, e não ser inventadas pela cultura intelectual do adulto. O que é justamente importante para o jardim de infância é que a criança precisa imitar a vida (STEINER, 2000, p.74).

Entendemos, portanto, que o Jardim de Infância deve ser um ambiente calmo, seguro e desafiador, onde a atividade educativa essencial é o brincar livre. A sala contida nesse jardim, deve ser um ambiente bonito, aconchegante, agradável e seguro, que remeta ao lar. Como explica Marilins (2015), o objetivo desse jardim é possibilitar às crianças uma boa infância, dando oportunidade para que elas se desenvolvam com plenitude.

Os brinquedos presentes, devem ser simples e naturais, para que a criança consiga ser ativa ao se interagir com eles. Desta maneira, os brinquedos que encontramos nos jardins são uma infinidade de materiais

os mais naturais e vivos possível, como: árvores que possam subir e saltar; tocos de madeira, de diferentes formas, para que as crianças possam empilhar, montar, escalar, pular, empurrar; os mesmos toquinhos podem virar barcos, carros, pratinhos, colheres; caixas de areia que podem virar cozinhas, rios, mares, fortalezas; entre outras coisas.

Nas salas, a perspectiva é a mesma, brinquedos de madeira como carrinhos, blocos de diversas formas e tamanhos; panos de algodão que podem ser transformados em capas, vestidos, saias, coroas; bonecas de pano, sem olhos, nariz e boca, para que desperte a imaginação da criança e ela possa dar a expressão que lhe for necessária na brincadeira; frutas e animais de feltro, crochê ou tricô; dentre outras coisas. Em sua maioria os brinquedos são coletados da própria natureza, ou fabricados manualmente pela própria professora.

[...] A sala se compõe de pequenos ambientes, como o “quarto das bonecas” ou a “cozinha”. Há mesas grandes para que as crianças tenham uma vivência do social nas refeições e algumas outras atividades, como a culinária ou aquarela. Há cavaletes e panos para a construção de cabanas, circo. Os brinquedos são de madeira e as bonecas são de pano. Há ainda sementes, conchas, pedras, toquinhos de madeira, lã de carneiro, capas, saias, panos, giz de cera e cera de abelha para que a criança possa criar e usar a fantasia que lhe é inerente. A área externa é muito arborizada com árvores frutíferas inclusive e flores. Há caixas de areia, água, balanços, escorregadores, gangorras e pontes. Há muito espaço onde a criança poderá desenvolver a motricidade (ANTROPOSOFY, 2020).

Assim, podemos vislumbrar que ao concluir o primeiro setênio, que corresponde a todo o processo da educação infantil, a criança deverá ter alcançado um elevado grau de apropriação do seu corpo. “A motricidade, a fala, a memória e o pensar deverão estar adequadamente desenvolvidos para que ela possa adentrar de modo mais saudável e integral na vida cultural e social de seu povo e de seu tempo.” (FRS, 2020)

A partir de uma percepção de criança como ser potente e repleto de possibilidades ao experimentar o brincar livre nas escolas Waldorf, vemos o que dizem os documentos legais a respeito de questões acima anunciadas.

## **Orientações curriculares da criança no primeiro setênio**

A partir das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) as instituições para a primeira infância têm o objetivo de garantir às crianças acesso a processos de apropriação do conhecimento e aprendizagens, a partir de práticas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p. 37).

Nesse sentido, o cotidiano das crianças do primeiro setênio, inseridas nas instituições Waldorf está amparado em tal orientação, na qual compreende o significativo papel das interações e brincadeiras e concorda com Borba (2007) quando afirma que a brincadeira, é espaço para novas formas de criação e significação e permite às crianças elaborarem sua compreensão do mundo e de si.

Outro documento basilar, atualmente, da EI é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), nele tem-se definidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular desta etapa está estruturada em cinco campos de experiência que são especificados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como nosso enfoque está nas crianças do primeiro setênio, iremos conduzir a reflexão focando nas crianças bem pequenas e crianças pequenas. Um dos pontos que a BNCC (2017) aborda é a intencionalidade pedagógica do professor ao propor determinados momentos em sala:

*Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).*

Logo, compreende-se que temos orientações de incentivo acerca da autonomia, autoconhecimento, interações com o outro, a cultura e a natureza, além da experiência com materiais e espaços diverso. O brincar apresenta-se na BNCC (2017) como um direito de aprendizagem, pois isso potencializador de desenvolvimento das crianças. Sobre ele o documento revela:

*Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).*

Desta forma, o papel do professor imerso nessa realidade é de suma importância, pois exercendo adequadamente sua função, pode viabilizar um ambiente adequado para as crianças se desenvolverem de forma integral. Segundo (BRASIL, 2018, p. 39), o trabalho docente junto as crianças “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”.

Assim, pode-se dizer que a DCNEI (2009) e a BNCC (2017) traduzem uma educação integral, que desenvolve autonomia, criticidade, sociabilidade, psicomotricidade, dentre outras coisas, a partir de uma educação lúdica e significativa, que têm como base norteadora a brincadeira e a interação. Concluindo assim, que o brincar livre deve ser vivência essencial na Educação Infantil, como defende a Pedagogia Waldorf e os docu-

mentos oficiais que orientam e norteiam as práticas cotidianas da EI no Brasil.

## **A Escola Waldorf e o brincar**

A partir dos estudos e observações feitas ao longo da pesquisa, foram escolhidos dois instrumentos de investigação, que nortearam as análises das concepções das professoras sendo eles questionário e entrevista semiestruturadas. Vale lembrar que foram escolhidas, intencionalmente, quatro professoras da educação infantil de uma Escola Waldorf situada na cidade de Fortaleza. Estas, responderam separadamente seus questionários e foram entrevistadas de forma individual, a fim de compreendermos as convicções e pensamentos das professoras, acerca do brincar livre e de suas possibilidades e potencialidades.

O questionário expõe questões objetivas pessoais e profissionais, enquanto a entrevista busca entender as concepções das professoras em relação ao brincar livre a partir das suas práticas pedagógicas. Nelas tem-se questões sobre como elas compreendem ser professor na perspectiva da pedagogia Waldorf; quais as práticas pedagógicas relacionadas à essa pedagogia; como compreendem o brincar livre; qual o papel que este ocupa no cotidiano das crianças da escola; bem como quais são as possibilidades e potencialidades que esse brincar é capaz de desenvolver.

A referida escola hoje, conta com um quadro de professoras, na educação infantil, excepcionalmente feminino, o que significa dizer que todas as professoras entrevistadas são mulheres. De uma forma geral, divi-

dem-se em idades entre 31 e 50 anos. A primeira professora a ser entrevistada, a qual chamaremos de Professora 1, possui entre 41 e 50 anos e professa a religião católica. Sua formação acadêmica se deu antes da Pedagogia com o curso em engenharia sanitária e ambiental, possuindo mestrado na área de recursos naturais. Posteriormente, formou-se em Pedagogia, especializando-se em Gestão escolar e fazendo o curso de formação Waldorf. Atualmente, a professora 1 acompanha uma turma de Jardim na Escola Micael. Sua primeira atuação na educação foi nesta mesma escola, onde leciona há quatro anos, sempre em salas de jardim.

A professora 2, numa idade entre 41 e 50 anos, professa a fé católica e possui graduação em Filosofia e Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil e a formação Waldorf. Professora também do jardim de infância, atua na educação infantil há 22 anos, destes, 6 são na educação infantil da referida escola, nas salas de jardim.

A professora 3, tem aproximadamente entre 31 e 40 anos, denomina-se sem religião. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará e em Pedagogia pela FIC, pós-graduada em psicopedagogia clínica e finalizando o curso de formação Waldorf. Seu tempo de docência é de 8 anos, destes, 5 são na escola pesquisada, todos na educação infantil, divididos entre maternal e jardim, onde está atualmente.

A última entrevistada foi a professora 4, que tem entre 31 e 40 anos e tem como crença as religiões afro-brasileiras. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, tem pós-graduação incompleta em Psicopedagogia e está finalizando seu curso de for-

mação Waldorf. Atua na área da docência há aproximadamente 12 anos, em que 8 são na Educação Infantil, e destes, 3 são na escola lócus da pesquisa.

O questionário nos revelou professoras com uma formação pedagógica e também uma formação voltada para a pedagogia específica Waldorf o que revela uma maior solidez e compreensão de suas práticas pedagógicas cotidianas. Outro dado relevante é o tempo de docência especificamente de atuação na etapa de Educação Infantil, ambas revelaram um trabalho contínua em tal etapa.

A partir de suas falas, delineamos temas centrais de como o professor percebe e vivencia esse ato de brincar na infância, o que ele compreende sobre o que é brincar livremente e quais as possibilidades e potencialidades apontadas por ele acerca desse brincar livre.

#### A) O professor e o brincar

A relação entre o professor e as crianças na pedagogia Waldorf acontece de forma diferente das demais pedagogias. Em um primeiro olhar, é possível apontar diversos aspectos que se diferem, como o costume de as crianças chamarem as professoras de “dona”. Isso se deve não só ao respeito, mas ao fato de que os educadores Waldorf buscam aproximar o ambiente escolar ao de um lar. A disposição da sala, seus móveis e brinquedos, remetem sempre a um lar muito aconchegante, como explicou a Professora 2:

[...] Você tem que mudar o parâmetro do que é ser professor. Porque na educação infantil você não ensina. A proposta pedagógica do jardim de infância e do maternal é imitar o ambiente de uma casa, onde o adulto que trabalha e organiza

os trabalhos manuais, alimentação, os cuidados com as crianças, ficam cuidando desse ambiente e proporcionando um brincar livre para as crianças e algumas atividades manuais que as crianças imitam e fazem juntos [...] (P2).

Na educação Waldorf, é muito comum ouvirmos as professoras falando de autoeducação, e essa autoeducação pode chegar a diversos campos do nosso ser. Desde a alimentação, à postura, ao andar, ao falar, ao se portar diante das crianças. O(a) professor(a) Waldorf deve estar muito consciente dos seus gestos e falas, essencialmente na educação infantil, pois a pedagogia compreende que a criança pequena aprende através da imitação, por isso dizem que o professor deve ser alguém digno de ser imitado.

Com essa autoeducação e constante vigília de si, por consequência acontece também o autocuidado. As professoras relatam que é necessário cuidar do nosso ser para estarmos bem para essas crianças. Acerca disso, a Professora 1, em sua entrevista, cita que:

É fundamental estar consciente de tudo que eu faço com eles, desde entregar um copo d'água na "mãozinha" até meus gestos, até como eu chego na escola, como eu entro na sala de aula, como eu me coloco na presença deles, [...] é fundamental também o meu cuidado comigo, né? Fora da escola também, para que a questão do meu sono, do meu alimentar, da minha saúde.... para que eu possa estar bem com eles [...] (P1).

O aspecto de vigilância das professoras maternas e jardineiras acontece também em relação ao brincar das crianças. Com a não intervenção do adulto nesse brincar, as professoras citam um olhar de con-

templação, mas também de observação, com uma avaliação constante do desenvolver das crianças, como ponderou a Professora 3:

*Através do brincar, observa-se o desenvolvimento fluido e harmônico das crianças, nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e cognitivos. Além disso, evidencia-se uma maior autonomia e confiança em si mesma, quando se oferece a possibilidade de um brincar sem interferências (P3).*

Para esta pedagogia, é inerente a liberdade das crianças de se expressarem e se desenvolverem através do brincar, partindo de uma brincadeira livre, em que o adulto não dite regras ou condições. As crianças escolhem o que, com o que ou quem brincar, e isso acontece de forma natural. Ao longo da manhã as brincadeiras vão tomando forma e naturalmente se modificando, integrando mais crianças ou as dividindo em grandes e pequenos grupos, e tudo acontece sem que o professor precise orientá-las. A professora 4 explica que desta forma “As crianças manifestam também um maior contentamento em virtude das conquistas que surgem, tanto em relação aos aspectos motores quanto a aspectos de interação social, enriquecendo e fortalecendo o seu universo emocional e cognitivo”.

Para que esta prática pedagógica aconteça conforme trata a pedagogia Waldorf, as Professoras 3 e 4 expressam sua concepção de forma clara, acerca da constante vigília de si e do ambiente, da sintonia constante entre o falar e o fazer, além de estar sempre em consonância com as famílias, fator importante dentro dessa pedagogia. Em resumo, a Professora 3, elenca três grandes pontos que são essenciais:

Primeiro seria uma observação atenta, neutra, [...] e a gente consiga realmente enxergar a criança. Um segundo ponto é essa parceria com as famílias, porque [...] faz muito sentido quando a gente traz essa relação mesmo de dialeticidade entre casa e família [...]a terceira coisa é realmente se ater ao estudo desses princípios, da filosofia mesmo, da pedagogia Waldorf e conseguir colocá-las em prática (P3)

O brincar como ferramenta principal de desenvolvimento das crianças, na concepção dessas professoras foi discorrido, quando a Professora 1 relatou:

Considero a experiência de vivenciar o brincar com as crianças algo muito especial no jardim de infância. O brincar é um pulsar de vida para as crianças, algo sagrado, um alimento fundamental para esse vir a ser do ser humano. Através do brincar a criança conhece o mundo e vive seu processo de individualização. O brincar é uma ferramenta essencial para nós pedagogos, ele nos possibilita acompanhar o desenvolvimento das crianças e suas necessidades (P1).

Segundo Piaget (1946), a criança dos dois aos sete anos encontra-se na fase pré-operatória, essa fase se constitui por um período de muita fantasia, criação, comunicação e afetividade. Nas escolas Waldorf, as crianças vivenciam e desenvolvem esses aspectos através do brincar livre, em que podem criar suas próprias histórias e regras, fantasiando falas e afazeres, comunicando-se entre eles, aprendendo a respeitar os colegas quando não querem algo e a se expressarem, dizendo não ou sim para cada situação, superando assim o ego-centrismo comum que permeia a idade.

Assim, podemos compreender um pouco de como se dá essa relação entre as professoras e o brincar nesta Escola Waldorf, através de suas concepções e organização pedagógica para tornar possível a autonomia, liberdade e expressividade das crianças através do brincar livre, com a não interferência do adulto em relação às brincadeiras e ao estar nesse ambiente de desenvolvimento proporcionado às crianças da escola.

#### B) A criança e o brincar

Como se pode perceber, o brincar dentro do currículo da educação infantil nesta pedagogia é essencial, de forma que este se torna a principal ferramenta para o desenvolvimento das crianças. Para isso, é necessário o preparo do ambiente e dos espaços, para que a escola seja, além de um lugar seguro e acolhedor, um local de desafios e estímulos. Além disso, o brincar é respeitado para que aconteça conforme a criança o direcionar e não o adulto, por isso é chamado de brincar livre. Sobre isso, a Professora 1 pontua seu olhar:

Brincar livre, ele para mim é algo sagrado, é o que possibilita a criança ter um mundo paralelo, é um mundo para além do tempo, do espaço, é onde eles conseguem vivenciar essa unidade ainda que eles têm com o mundo, experimentar o mundo. E a cada movimento, a cada brilho no olho, a cada conquista se consolidando nesse vir a ser humano. O brincar é o alicerce de tudo, não só dessa infância, onde ele vai trazer todo desenvolvimento da motricidade fina, da motricidade grossa, o fortalecimento da fantasia, a concentração, o socializar. Isso tudo passa pelo brincar, mas esse brincar é o que vai trazer para a criança essa criatividade futura, esse estar na sociedade, esse cuidar do outro,

então brincar para mim é algo que constitui o ser humano (P1).

Com essa fala podemos notar que a compreensão da professora traz um olhar sobre o brincar de forma linear e progressiva, em que este não traduzirá um progresso e desenvolvimento apenas momentâneo, mas um preparo para uma vida. Essa concepção foi traduzida de diversas formas ao longo das entrevistas, com pontuações singulares, mas todas com um entendimento de que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Uma das formas que a escola proporciona uma diversidade desse brincar sem haver a intervenção do professor, é alternância dos espaços, dentro e fora de sala, no jardim. Desta forma, as crianças têm a oportunidade do contato com a natureza, como ela é, com as plantas, os bichinhos que visitam o quintal, a areia, a grama. Podemos citar também a oportunidade de brincar em sala, com materiais que são derivados da natureza, ou trazidos do brincar fora. Muitas vezes as crianças colhem folhas e flores, galhos e gravetos, pedrinhas ou sementes e levam para o brincar em sala. Acerca dessa alternância, a Professora 3 explica:

Acho que dentro da Pedagogia Waldorf a gente entende um pressuposto básico, que é a questão de alternância de ritmos no sentido de proporcionar à criança momentos de contração e momentos de expansão. Isso significa que a todo instante ela vai ter essa oportunidade de conseguir através dessa alternância, desenvolver em si, esses aspectos de introspecção e de expansão, de um brincar que é um pouco mais organizado no sentido de concentrado, com elementos me-

nores, assim em um ambiente mais acolhedor; e outro momento que ela está brincando de uma forma mais expansiva. E aí, outros movimentos são colocados ali em questão, né? Como a questão de equilíbrio, questão de coordenação motora ampla, enfim, que são elementos que vão colaborar para essa maturação, e a partir desse brincar livre a criança vai conseguir desenvolver a sua imaginação, a sua fantasia, e que mais tarde isso daí vai colaborar para o desenvolvimento cognitivo, questão da memória, raciocínio, enfim (P3).

Um das características apontadas também sobre o brincar, é a de que ele é imitativo. A pedagogia Waldorf explica que a criança aprende através do brincar e da imitação, e isso parte da imitação das outras crianças, dos adultos, do contexto que as cercam, entre outros fatores. Desse modo, compreendemos que a cultura vivenciada, o contexto vivido, suas experiências e vivências, são formadores desse ser, como explicou também a professora 3:

[...] O brincar imitativo, através da imitação dos adultos ou de outras crianças, aquela criança em específico, a partir dos elementos que ela traz também do seu mundo existe um fator de agregação, de integral, do que ela já traz também de uma forma mais inata, e de acordo com sua cultura, com seu histórico familiar e com o que ela imita também das outras crianças e do próprio professor. Então a partir dessa imitação, ela vai desenvolvendo também a sua própria fantasia e sua própria criatividade (P3).

Os brinquedos, por sua vez, que devem ser o mais naturais possível, de maneira que o movimento da criança para com o brinquedo seja de ação, de cria-

ção e não de um mero estado contemplativo, em que as crianças apenas observam o brinquedo brincar sozinho. Brinquedos muito prontos, que não dão à criança a chance de imaginar o que pode ser feito ou de dar a ele inúmeras formas de ser usado, tiram da criança a chance de desenvolver ali sua imaginação e fantasia. Nessa mesma linha de pensamento, a Professora 3 explica sobre o uso das telas e tecnologias, que deve ser ao máximo evitado para a criança:

[...] a importância também de que a criança não tenha tanto acesso as telas, ou de preferência nenhum! Porque as telas e os personagens midiáticos, e toda essa coisa, eles vão trazer uma massificação desse brincar, né. A gente não tem uma disposição mesmo da criança em criar, em modificar, em transformar... já que já veio aquela história muito prontinha, então ela só vai fazer uma reprodução daquilo, porque foi o que ela viu. E aí, esses mesmos elementos que essa criança viu, foi que a outra viu, e a outra viu, e assim por diante (P3).

Percebe-se então, a preocupação em que o brincar da criança seja essencialmente uma expressividade dela, ao invés de uma mera reprodução de algo que já chegou pronto a essa criança. Essa reprodução também, muitas vezes pode tornar-se “robótica”, levando em consideração que as crianças que têm acesso a esses meios, basicamente assistem as mesmas programações, e reproduzem os mesmos movimentos, resultando nessa “massificação” do brincar, que a professora se refere.

Outro elemento que é muito citado na fala das professoras é o contato com a natureza durante esse

tempo. A professora 3, ressaltou a necessidade que as crianças têm do contato com a terra, a areia, as plantas, a madeira, e proveniente também desse contato, os brinquedos são pensados de maneira que sua matéria prima seja encontrada na natureza. Blocos e carrinhos de madeira, tecidos, capas, roupinhas de algodão para brincarem em sala, tudo isso traz uma qualidade maior para o brincar. Ela explica que o desenvolvimento dos sentidos acontece de forma mais natural e com mais significado, quando esses elementos estão presentes no cotidiano:

Um outro elemento desse brincar livre, é também o contato com a natureza, no que diz respeito tanto a questão da expansão, questão da própria respiração que se torna diferente nesse ambiente, quanto ao contato né... com materiais e brinquedos mais naturais possíveis, para desenvolver o tato de uma forma autêntica, que ela tenha realmente contato com madeira, com areia. enfim. Todos os outros elementos que a gente encontra na natureza e que vão proporcionar essa descoberta de um tato verdadeiro, autêntico e que conhece os elementos reais e não só o que é plástico que já é plastificado, que já é industrializado (P3).

Além disso, esses materiais que permeiam o brincar, trazem às crianças um acolhimento, de maneira que estas têm a chance de reproduzirem brincadeiras mais universais, que permearam gerações, como ressaltou a professora 2:

Quando você olha para as crianças aqui em Fortaleza, brincando você remete a sua própria infância, e você se remete a muitas outras situa-

ções de brincar que você vê no mundo inteiro. As crianças brincam das mesmas coisas, isso é muito interessante, claro que elas inventam brincadeiras inusitadas, mas tem algumas brincadeiras que são universais, por exemplo, brincar de fazer comidinha nas panelinhas, de pegar as folhas no chão para fazer essas comidinhas, é uma brincadeira universal que aparece muito! Pegar toquinhos para fazer um carrinho e sair imitando, dizendo que é um carrinho ou rolar um pneu e achar que aquilo ali é um carro[...] brincar de fazer bolinho de aniversário e cantar parabéns para o colega ou a professora, então tem muitas brincadeiras, infinitas brincadeiras assim de caráter Universal que aparece, que a gente vai e percebe que por mais que o tempo mude. e que por mais que a tecnologia avance, e por mais que a infância né... esteja sendo espremida e muitas vezes até sendo desrespeitadas, quando você vir o brincar livre de uma criança na escola Waldorf, você vê que ali tem vida né... que existe realmente uma preservação da Infância e que a gente vai cuidando mesmo para manutenção desse brincar (P2).

Acerca da não intervenção do adulto, a Professora 2 nos explicou que isso vai muito além do simples fato de deixar que a criança ocupe seu lugar de fala e de ação, mas vai de encontro ao desenvolvimento da formação do ser, de sua autonomia, de se perceber parte da própria escolha, de compreender desde muito cedo que temos opções e saber quais delas nos fazem bem, como na alimentação, na higiene, no brincar, no socializar.

Essa não intervenção do adulto é fundamental, porque o adulto já tem muitos conceitos, muita intelectualidade, muitas coisas já formatadas,

né... A criança, ela está se construindo, ela é um ser em devir, um ser em construção. Então, a não interferência do adulto é realmente possibilitar essa originalidade da expressão da criança, não sou eu que vou guiar e dizer é melhor brincar disso, e não disso, ou entrar e conduzir a brincadeira, dizer: nesse trenzinho a gente vai viajar para tal canto, porque o tal canto é o que eu gosto, ou eu conheço e aí eu vou limitando e podando e engessando a imaginação e a criatividade das crianças (P2).

Portanto, segundo a compreensão das professoras é necessário permitir a autonomia da criança, e isso pode ser feito através do brincar e das atividades primordiais que são exercidas na escola, como lavar roupa, desenhar, cozinhar, além de organizar a sala e os brinquedos. Todas essas atividades são parte do currículo da educação infantil e trazem possibilidades e potencialidades do brincar em atividades da vida diária.

## **Considerações finais**

Diante dos resultados obtidos compreendemos que o papel do brincar para a Pedagogia Waldorf permeia todo o seu currículo infantil, considerado parte majoritária das atividades cotidianas. O brincar nesta pedagogia, caracteriza-se como brincar livre, pois não há intervenção do professor ao decorrer da brincadeira, nem em sua elaboração. Dessa forma, o brincar proporciona à criança uma liberdade e expressividade que são essenciais ao desenvolvimento integral, estando assim coerentes com os documentos legais como LDB (1996), DCNEI (2009), BNCC (2017).

As professoras, por sua vez, trazem em suas concepções a necessidade de uma autoeducação, que traduz vigilância, principalmente ao falar e fazer, procurando manter uma coerência entre o que se diz e o que se faz, para que a criança não se confunda ao observar a professora. Não só no contexto escolar, mas fora também, as professoras relatam a importância do autocuidado, em relação ao descanso, alimentação, saúde emocional e psicológica, e as demais áreas, pois para estar bem com as crianças e para as crianças, é necessário ter saúde física e emocional.

As Escolas Waldorf propõem uma visão de espaço educacional que é extensão do lar, por isso presam por uma consonância entre a família e o corpo pedagógico. As professoras ressaltam a importância desse contato próximo, para que as atividades de casa e da escola possam estar em concordância e complementar-se entre si, o que é visto como ponto importante para o desenvolvimento das crianças.

Portanto, os fundamentos pedagógicos que fundamentam as Escolas Waldorf, estão alicerçados em uma base que une, escola e família e têm a criança como o centro do processo educacional. Percebe as necessidades da criança e busca corresponder ao que é esperado para cada fase do seu desenvolvimento, possibilita ainda experiências que possam desafiar as crianças, respeitando seu limite e proporcionando segurança para cada uma.

Dito isto, pode-se compreender que o brincar e as interações sociais através desse brincar livre são os eixos norteadores vivos nas escolas Waldorf e presente de forma coerente entre a fala, concepções e práticas

pedagógicas planejadas pelo corpo docente. Aspecto importante a destacar, principalmente neste período de isolamento e distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19, é a importância atribuída as interações com o outro. Dessa forma, o encontro presencial, o olhar, o tocar o outro são ações inegociáveis dessa pedagogia.

Pode-se concluir, portanto, que as Escolas Waldorf resgatam o sentimento real de infância e oportuniza aos educandos uma vasta experiência, respeitando os direitos que cabem às crianças, de brincar, socializar e se desenvolver. Para além disso, traz à criança um contato singular com a natureza em suas vivências durante toda manhã, além de integrar à natureza aos brinquedos de sala, priorizando materiais de madeira, pano de algodão, e objetos resgatados pelas crianças no quintal, resguardando-as das telas e tecnologias, que mesmo não sendo saudável, compõe grande parte das atividades das crianças atualmente.

Por fim, reconhece-se a importância de que mais pesquisas sejam realizadas nessa área, a fim de discutir importância do brincar, sendo este, priorizado como principal ferramenta de desenvolvimento na primeira infância. Ressalta-se a urgência em pesquisar e discutir o assunto com a seriedade a qual o mesmo deve ser tratado. Além da importância no meio acadêmico e nas instituições de ensino, se faz necessário levar os estudos até a “instituição família”. Desta forma, a consciência de que o brincar não é apenas um “passa tempo” para a criança, mas uma forma natural e significativa de se desenvolver nas mais diversas formas.

## Referências

ANTROPOSOFY. *Biblioteca Virtual da Antroposofia*. Disponível em: <http://www.Antroposofy.com.br/fórum/a-pedagogiaWaldorf/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BORBA, A.M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45.

BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDB*. 9394/1996.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 14 mar. 2020.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

CICHOCKI, M. *É tempo de brincar: Pedagogia Waldorf. Formação de professores: Conselhos, sentidos e práticas.* 2016. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23003\\_14239.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23003_14239.pdf). Acesso em: 12 dez. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. *Pesquisa e prática pedagógica II.* Fortaleza: RDS, 2009.

FEWB. *Federação das Escolas Waldorf no Brasil.* Disponível em: [http://www.fewb.org.br/pw\\_fontes\\_historicas.html](http://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html). Acesso em: 14 dez. 2020.

FRS - FACULDADE RUDOLF STEINER. Disponível em: <http://frs.edu.br/cursos/pos-graduacao/educacao-infantil-Waldorf/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

MANZANO, E. *A importância do movimento na Educação Infantil Waldorf.* Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.* In: MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

OLIVEIRA, Maria Miguel de. *A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.* *Revista Ciências da Educação.* Maceió, ano I, vol 02, n. 01, abr./jun. 2013.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação.* 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990 (1946). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

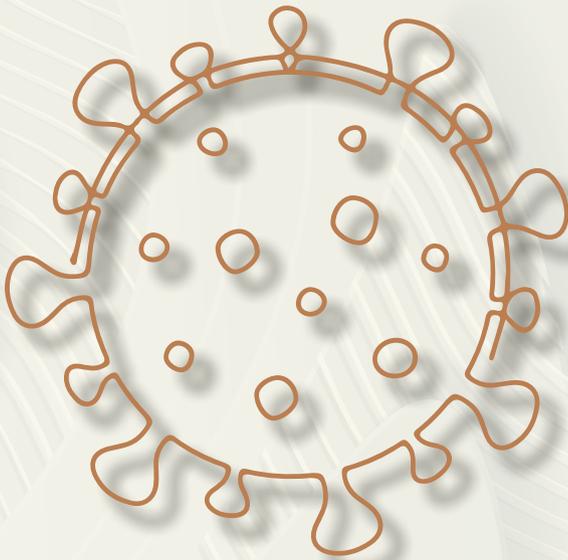
PROPOSTA EDUCACIONAL WALDORF PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1998.

STEINER, R. *Palestra proferida em 28 de agosto de 1922*. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/index.php/aforismos/46-desenvolvimento-social>. Acesso em: 1º dez. 2020

STEINER, Rudolf. [1923]. *Andar, falar, pensar*. A atividade lúdica, textos escolhidos. São Paulo: Editora Antroposófica, 1996.

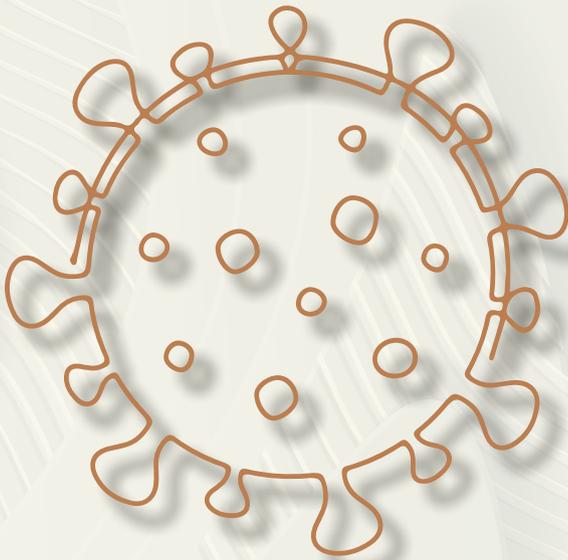
VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



**UNIDADE II**

Letramento Digital, Ensino  
Remoto Emergencial e Práticas  
Educativas no Ensino Superior



## 4 LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE E AS AGRURAS DO ENSINO REMOTO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap4>

### **OFÉLIA ALENCAR DE MESQUITA**

Doutora em Educação com estágio pós-doutoral (UFC), Mestra em Educação (UFC) e mestra em Tecnologias de Informação e Comunicação (UNED). Especialista em Educação a Distância (UnB) e em Teoria da Comunicação e da Imagem (UFC). Graduada em Comunicação Social (UFC).

E-mail: ofelia.mesquita@uece.br

### **JÉSSICA SOUSA MENEZES**

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-MAIL: jessica.meneses@aluno.uece.br

### **ALANE DE MORAIS DOS SANTOS**

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: alane.morais@aluno.uece.br

## Introdução

**E**stamos inseridos em uma sociedade na qual as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação — TDICs se fazem cada vez mais presentes no cotidiano social. As ferramentas advindas deste contexto são inúmeras e seus avanços acontecem rapidamente, do mesmo modo que sua apropriação por usuários na mais tenra idade.

Os nativos digitais (PALFREY; GASSER, 2008; PRENSKY, 2001) são crianças e adolescentes para as quais a utilização, principalmente de *notebooks* e dispositivos móveis conectados à internet, ocorre de maneira intuitiva, por meio de “dedinhos inquietos” a circular nas telas, em navegação aleatória com a finalidade de encontrar vídeos jogos e imulações o que para os tecnofóbicos parecem ações inalcançáveis. Tecnofóbicos aqui compreendidos na mesma concepção De Lima e Zavam (2020) como sujeitos com certa aversão à parafernália tecnológica em questão.

O universo digital e a aproximação dessas ferramentas poderão contribuir com a aprendizagem, de professores e alunos, posto que, como expressa Freitas (p. 337, 2010) tais tecnologias “além de máquinas são

instrumentos de linguagem”. Contudo, se antes se utilizavam recursos tecnológicos para tornar as aulas mais dinâmicas, a pandemia de COVID-19 acarretou atravessamentos tanto nas ações, como nas exigências relativas aos professores.

As instituições de ensino passaram assim por alterações, uma metamorfose, já que, em razão da pandemia, ensejaram-se ambientes educativos alternativos. Ferramentas digitais com o Google Meet, Zoom e Skype se tornaram salas de aula virtuais, espaços de construção de conteúdos pedagógicos.

De maneira forçada, foram requeridas atenções e habilidades relativas aos saberes técnicos e pedagógicos próprios da cultura digital, ou seja, muitos professores experimentaram um processo de adaptação ao uso de ferramentas tecnológicas na busca de uma comunicação mais efetiva com seus alunos, sem conhecimentos teóricos prévios, tampouco práticos, para lidar com as novas realidades, sobretudo de linguagens.

Diante do exposto, este estudo objetiva analisar o letramento digital docente no contexto do ensino remoto emergencial, considerando suas realidades e dissociações, sobretudo conceituais, referentes a estas duas questões. Para tanto, o aprofundamento da problemática se amparou nas reflexões de autores como (ALVES, 2021; DUARTE *et. al.*, 2021; OLIVEIRA, CORREIA E MORAES, 2020; SANTOS, 2020) de Ensino Remoto e Ensino Remoto Emergencial Alves e Buzato (BUZATO, 2006, 2012, 2020; ROJO, 2007; ROJO e MELO, 2017) sobre letramento digital e letramento digital docente.

Este estudo de abordagem qualitativa, baseado em Bogdan e Biklen (1994), assumiu como proposta in-

investigativa analisar realidades e dissociações entre o ensino remoto emergencial e o letramento digital docente. Com tal intuito constituiu-se como pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Procurou-se assim, sistematizar referencial teórico e observar discussões que fundamentassem as principais reflexões acerca dessas temáticas, cujas compõe duas seções argumentativas que vem a seguir.

### **O uso educativo das TDICs: as idas e vindas entre o ensino remoto emergencial e as habilidades docentes**

A discussão aqui ensejada tem por base a utilização das Tecnologias Digitais — TIDICs na Educação, com sensibilidades, voltadas para os sentidos e condições de ensinar, considerando ferramentas neste nível. Moran, Masetto e Behrens (2017) ressaltam que o uso das TDICs na educação, a depender das didáticas adotadas, desencadeiam processos de comunicação participativos. Agregadas à conexão em rede e à adversidade de ambiências, ampliam-se as maneiras de estar-junto virtual, expressão apresentada por Valente (2005) e que propõe interações e aproximações dos sujeitos em redes integrativas por meio dos dispositivos conectados. Essas possibilidades ocorrem por meio das ferramentas e linguagens múltiplas:

As linguagens binárias, como códigos se caracterizam por uma nova forma de materialização. A informação que vinha sendo produzida e difundida ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, pa-

pel, corpo), atualmente circula pelos bits - códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização.” (SANTOS, 2005, p. 60).

Saliente-se que as tecnologias não são protagonistas no processo de ensino. São aparatos técnicos que proporcionam a mediação entre aluno, professor e o conhecimento formal, somente. Libâneo (2016) defende que antes do professor trazer uma tecnologia para o seu contexto de ensino, ele observe sua pertinência no desenvolvimento dos saberes que ali circulam, pois, os professores se definem por seus princípios pedagógicos. Não se pretende o uso indiscriminado de tecnologias, mas integrá-las de maneira racional às transformações civilizatórias para discutir ideias, metodologias e hábitos dos sistemas educacionais sedimentados ao longo do tempo e, sobretudo, no cotidiano de professores e alunos (LÉVY, 1999).

É importante evidenciar a ligação existente entre TDICs e modalidades educativas que por elas são mediadas, como: a educação a distância (KENSKI, 2013; MORAN e VALENTE, 2015); educação *on-line* (SANTOS, 2020; SILVA, 2012); educação em rede (PRETTO e ASSIS, 2008); e, mais recentemente, o ensino híbrido (DE OLIVEIRA *et. al.*, 2021), ensino remoto (ALVES, 2020; CUNHA, 2020) e ensino remoto emergencial (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; DE OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

O ano de 2020 trouxe a todos adaptações na busca por formas de viver, o coronavírus se alastrou pelo

mundo e nos conduziu a uma jornada para conter a expansão da doença. O distanciamento social foi muito além da escola. Todos os ambientes públicos estiveram submetidos aos protocolos de saúde e obrigados a regular horários de funcionamento e número de pessoas permitidos em seus espaços.

Desta maneira, as TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação conectadas a uma rede segundo Kenski (2008), dão suporte ao trabalho docente, quando paulatinamente foi estabelecido o ensino remoto em ordem planetária. As ferramentas digitais como os *notebooks*, computadores domésticos, *tablets*, internet, *softwares* nas nuvens e educativos possibilitaram a conexão entre professores e estudantes, pois o ensino remoto alcançou todos os níveis de ensino.

Considere-se, no entanto, que há diferenças conceituais entre Ensino Remoto – ER e Ensino Remoto Emergencial – ERE. São modalidades diferentes com características em comum, já que as duas são consideradas formas de educação *on-line*. No entendimento de Alves (2020) o ensino remoto constitui um conjunto de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais. Ele diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial (DUARTE *et al.*, 2021).

Já o ERE foi regulamentado durante a pandemia por meio de ato normativo, consolidado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e aprovado, em 06 de outubro de 2020, que permitiu que o ensino remoto seja mantido, durante a Pandemia. Os dispositivos da Lei nº. 14.040/2020 estabeleceram normas educacionais excepcionais adotadas durante o estado de calamida-

de pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 06/2020 (BRASIL, 2020).

Autorizado o ensino remoto emergencial, a utilização de tecnologias foi ampliada, os conteúdos educativos trabalhados interativamente, de forma síncrona (em tempo real) e assíncrona (em tempo diferido), com a possibilidade de produzir e compartilhar conhecimentos com qualquer outro estudante em qualquer lugar em que houvesse conexão com a internet.

Moreira, Henriques e Barros (2020) observam que a interrupção das aulas presenciais, impôs sua transposição das salas físicas para espaços virtuais, alterando culturas didáticas e métodos de ensino, muitas vezes na mera reconfiguração daquilo que se ensinava na oralidade, para um ensino por vias digitais remotas.

O remoto, neste cenário, foi adotado como sendo uma estratégia educacional tendo a tecnologia como estrutura material para garantir a continuidade do ano letivo. Nessa modalidade, os estudantes tiveram aulas virtuais, por meio de plataformas digitais, nos mesmos dias e horários em que estariam na escola, podendo ser gravadas ou não (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2017). Conforme De Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 7) “[...] no ERE, professor e aluno estão *on-line*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais.”

No enfoque de Duarte *et. al.* (2010), os critérios para o ensino escolhido pelas secretarias de educação no Brasil foram desenhados a partir de aulas *on-line* em tempo real ou *off-line* transmitidas via tevê, rádio,

Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube, páginas/portais institucionais, ambientes virtuais de aprendizagem, onde foram publicados juntos com outros materiais didáticos em diferentes formatos e linguagens.

Em Fortaleza, os celulares recebidos ganharam chips com pacotes de dados disponibilizados pelas prefeituras, e foram entregues para os alunos entre o 6º e o 9º ano. A prefeitura de Fortaleza entregou para alunos de escola pública cerca de 240 mil *chips* com acesso à internet e *tablets* para auxiliar no estudo remoto dos estudantes. Já o Governo do Estado do Ceará concedeu 347 mil chips para estudantes universitários que não tinham acesso à internet, amenizando um pouco as dificuldades que surgiram para se adequar à nova forma de estudar. (FORTALEZA, 2021)

Em meio a mudanças foi possível perceber as dificuldades por parte dos docentes em cumprir cargas horárias em suas aulas, adequar o espaço domésticos para aulas e atendimento aos alunos; gravar e editar vídeos, pesquisar conteúdos, publicar em AVAs. Dentre eles a formação inicial, que é fragilizada no sentido de prepará-los para o uso das TDICs, não apenas por uma questão de formação, mas também de infraestrutura inadequada e até mesmo por falta de recursos para fazer a aquisição dessas novas tecnologias.

Além disso, o professor contribui para a formação do aluno em sua comunicação multiplataforma, por meio de mensagens de texto, imagens, áudios, e-mails, dentre tantas outros. Em razão da pandemia e, por conseguinte, do ERE foram evidenciadas as realidades trazidas pela classe dos professores e seus impactos em todos.

## Entendimentos e contratempos do letramento digital docente

O processo de inserção das tecnologias digitais na educação vinha em curso, desde os anos noventa, do século XX. Neste ínterim, iniciativas de inserção pedagógica de TDICs se consolidaram, como: E-Proinfo, Um computador por Aluno - UCA, Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE, Portal do Professor, dentre outros. (DE ALMEIDA, 2008)

Outra realidade demarcadora de alteração na própria história da Informática Educativa no Brasil se deu pela regulamentação de curso de graduação a distância em Instituições de Ensino Superior - IES que, em sua grande maioria, adotaram Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem - AVEA. (DE ALMEIDA, 2003)

Mas, as propostas de cursos totalmente a distância sofrem restrições pois são associados a modelos instrucionistas (VALENTE, 2001; DEMO, 2003) em que as intervenções docentes são sobrepostas à apropriação discente de materiais didáticos produzidos em larga escala, assim como por meio da linearização da aprendizagem, em ações sequenciadas e programadas, limitariam os fluxos criativos e autônomos dos sujeitos.

Ademais, para os professores a cultura da presença e da oralidade dela advinda, entrou em rota de colisão com uma outra cultura, a da rede. Para Rojo (2007), o espaço virtual onde a leitura e a escrita, se dão simultaneamente, em diferentes suportes e por meio de linguagens múltiplas. Na compreensão de Buzato, a linguagem é vista (2006, p. 4) “[...] não apenas um código ou sistema, mas também os usos desse código/

sistema e os meios/tecnologias que possibilitam esses usos.” Este canal estreito entre o ser professor “no chão da sala de aula” e sê-lo nas nuvens do universo *on-line*, levou a muitos entraves e até a situações caóticas na efetivação das práticas docentes.

No tempo atropelado pelas urgências, os processos de aquisição de saberes sobre o como, quando e o porquê utilizar as TDICs em rede, pareceram pormenores a serem resolvidos no percurso do devir e, mais contraditório ainda, para sujeitos que tem o conhecimento e o planejamento como elementos fundantes em suas experiências profissionais.

Segundo Buzato (2012, p. 785) “[...] letramentos são, e sempre foram, redes de competências, habilidades, textos, propósitos, regras e tecnologias distribuídos por diferentes materiais, lugares físicos e regimes institucionais”. Ou seja, diz respeito a uma realidade social, cuja construção do sentido vem das práticas que as pessoas dão a elas, o que significa que o letramento digital dos professores emerge de um uso das tecnologias e suas linguagens, no contexto do ensino.

Os contextos de ensino refletem sistemas de representação, meios/tecnologias e seus usos sociais. No caso da escrita tradicional/impresa, utilizam o termo “*literacy*”, mas também utilizam o termo no caso do uso de computadores (“*computer literacy*”), dos meios audiovisuais (“*media literacy*”), das práticas de busca, avaliação e relacionamento de informações em diversas fontes (“*information literacy*”), da lida com a imagem e diferentes tipos de representação visual (“*visual literacy*”), e assim por diante (BUZATO, 2006).

Este sentido não ocorre do dia para noite, nem de maneira individual, mas constitui-se pelo compartilhamento de informações e ações entre educadores e educadores, educadores e educandos em redes de sociabilidades espelhadas por meio das conexões, da virtualidade.

Tal concepção difere, como preconizam Junqueira, Amorim e Braga (2013), do entendimento de letramento digital como processo de operacionalização de dispositivos ou *softwares*, do mero aprimoramento técnico do professor para lidar com tecnologias de informação e comunicação que os alunos parecem utilizar com desenvoltura. Ou da eleição de *hardware*, *softwares do “internetês”*, de códigos, apartados de contextos em que adquirem sentido comunitário e social.

Rojo e Melo (2017) assentam-se em explicações sobre letramento digital, pondo em evidência as linguagens híbridas ou a convergência delas e também as multisemioses descritas por Rojo (2007) como a ligação do texto verbal escrito com grupos de signos de outras formas de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o contornam ou entremeiam ou a eles se misturam.

No cenário educativo pandêmico fez-se necessário que os professores estivessem conectados e acessíveis pela internet em dinâmicas comunicacionais baseadas em mediar dificuldades técnicas, apresentar conteúdos, tirar dúvidas, interagir, criar, orientar e avaliar atividades *on-line*, observando que o planejamento pedagógico normalmente era adaptado ao que as ferramentas possibilitavam, naquilo que os professores conheciam sobre suas possibilidades e expressões.

As tecnologias de comunicação, aqui circunscritas nas digitais e conectadas, não são elementos neutros, como expressa Buzato (2006), dissociados das condições de uso e da criação de sentidos suscitadas. Ao contrário, estão situadas nas experiências, nas trocas, nas aprendizagens compartilhadas. Assim sendo, distanciamentos entre o fazer definido pelo ERE e o compreender o sentido de uso se alargaram. Isto em razão das impossibilidades de tempo, condições materiais e oportunidades formativas para ser letrado digitalmente.

As TDICs foram subitamente constituídas como parte estruturante das práticas docentes, ainda que sentidos de inserção das tecnologias digitais foi a prevalência do “fazer”. O professor assumiu, neste período, atribuições em seus trabalhos que não faziam parte do cotidiano docente, com por exemplo, organização de materiais didáticos que poderiam ou não ter sido escritos por ele; acompanhamento de grupos de dos alunos via WhatsApp; infraestrutura material específica, gerenciamento de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Além de buscar habilidades empáticas e metacomunicativas capazes de instigar a participação dos estudantes como também, mostrar domínio para o manejo e moderação de comunidades virtuais em suas discussões e tarefas. (MOREIRA, ENRIQUES, BARROS, 2020)

Pode-se dizer que letramento digital significa saber usar as TDIC, ou seja, conhecer as tecnologias digitais e através delas construir conhecimento, podendo assim, aplicar esse saber na relação entre o sujeito e o conhecimento produzido. Entender as diferentes linguagens é fator preponderante no letramento digital.

Para Behar (2020), ela conjuntura anormal de pandemia, estabeleceu-se uma nova configuração de ensino nomeado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma categoria que enseja a distância física entre de sujeitos participantes das instituições de ensino, notadamente, professores e alunos e legitimada em caráter excepcional e por período limitado ao tempo do isolamento social, em todos os níveis de ensino e por todas as nações.

Contudo, ao aproximar os conceitos de alfabetização e letramentos digitais Soares (2004) evidencia que não é pertinente entender esta aquisição sem incluir o uso social elaborado nas práticas relativas às ferramentas da Web 2.0. Vai além, define que para o letramento ser considerado pleno, faz-se necessária uma profunda reflexão crítica, sobre as concepções e utilizações dos professores. Ainda que o endereçamento da explicação tenha se destinado ao letramento digital no Facebook, Rojo e Melo (2017, p. 1283) vão ao encontro do letramento no campo educativo, quando defendem o letramento digital situado “[...] histórica e socialmente, é constituído pela sua totalidade interna orientada pelas avaliações axiológicas primeiramente do criador (da rede) e dos cocriadores (usuários)”.

O cerne da discussão aqui em curso, diz respeito às condições efetivas enfrentadas para adentrar nessas concepções no decorrer do ERE, em razão de duas ocorrências. A primeira, concernente aos tempos disponibilizados para o trabalho docente, para identificação dos cenários educativos, níveis de ensino, condições materiais e ao próprio reconhecimento dos aprendentes.

Uma sala de aula *on-line* não é um repositório de conteúdos digitais, mas um espaço ativo e dinâmico, evitado de saberes a serem compartilhados. Acredita-se que a cultura letrada docente deva ir muito além adoção de aplicativos que permitam a transposição do conteúdo analógico para o digital, sem a real sensibilidade para quem está do outro lado das telas e as condições objetivas de aprender por meio delas. As atividades não se cristalizam em postagens estanques, para dar vida às plataformas, ao contrário, representam espaço encontro, debates dos grupos, que por sua capacidade interativa, pode levar à construção coletivizada de conhecimentos.

Os contínuos processos comunicacionais, por meios distintos, evidenciam a presença do professor e encaminha essas trocas. As salas virtuais com as câmeras desligadas ou com monólogos intermináveis dos professores propiciaram vivências “cinzentas”, apáticas, sem presença social e cognitiva, ou seja, lugares “sem vida” (MOREIRA, HENRIQUES, BARROS, 2020).

Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes (SANTOS, 2019, p. 90).

Mas não é suficiente incluir a tecnologia em sala de aula sem saber usá-la. É comum que se tenha acesso a recursos tecnológicos e não as aproveite adequadamente, em especial para fins didáticos. A questão é

como utilizar, o que se utilizar, agregar o conteúdo, para se evitar o uso pelo uso, sem objetivo nem contexto, demonstrando o cuidado de ser um recurso e não a fonte principal de conhecimento. É essencial traçar objetivos específicos para o recurso escolhido e para o tema a ser trabalhado, levando em consideração o número de alunos e o tempo que terá para aplicar a atividade, o material a ser utilizado.

## **Considerações finais**

Neste estudo bibliográfico foram discutidas ocorrências relativas à vida profissional dos professores quando tiveram que incorporar em suas práticas o uso continuado de tecnologias digitais em rede, ainda que muitas práticas não sejam novas e venham do final dos anos 90, do século passado. Não significa o mesmo de Ensino Remoto Emergencial, este sim voltado essencialmente para a pandemia do coronavírus, que alcançou toda realidade educativa.

A inserção das tecnologias digitais não significa a adoção de ensino remoto emergencial, há que se fazer as diferenças conceituais, a fim de traçar critérios de análise para compreender diferenças entre educação a distância, ensino remoto e ensino remoto emergencial, por exemplo. Pois ao juntá-los de maneira superficial, pode-se levar a uma interpretação equivocada sobre cada um, quiçá sobre o todo.

Diferentemente das tecnologias de comunicação analógica considerada uma mídia que não permitia a interação imediata, as tecnologias digitais em rede, se fundamentam no fluxo contínuo de linguagens, de ma-

nifestações, de expressões que compõem o letramento digital.

Como fenômeno em análise, as súbitas alterações exigidas sobre o como ensinar, modificou a própria percepção acerca das capacidades dos professores, já que manusear *softwares* ganhou contornos de competência docente. Contudo, os processos inerentes à aquisição de linguagens, de leitura e escrita para compreender seus funcionamentos básicos não estiveram em associação direta com o planejamento de aulas e sentido social construído de maneira efetiva para o de uso pedagógico, ou seja, o letramento digital docente.

Buscou-se analisar assim, algumas adversidades os docentes em suas ações virtuais e escolhas metodológicas, muitas vezes definidas com estranhamento dos professores frente ao uso das tecnologias digitais, mesmo que as práticas mobilizadas pelo ERE, tivessem caráter emergencial.

Naturalmente, os aspectos aqui abordados são recortes da parte conceitual haveria outras tantas perspectivas de análise e pesquisa podem deles emergir como: crises identitárias docentes frente à adoção do Ensino Remoto Emergencial; a condição material das escolas e a exigências do ERE; o letramento digital discente relativos ao Google Classroom; o sentido da interação em aulas remotas por videoconferência, dentre outras.

## Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Educação*. v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 783-810, 2012.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*. Estudos Educacionais do Distrito Federal, 2020.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. *BOLEMA-Boletim de Educação Matemática*, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

DE LIMA, Fábio Rodrigo Bezerra; ZAVAN, Áurea Suely. Um estudo sobre o perfil tecnopedagógico do professor de línguas do século XXI: voce é tecnofóbico, tecnofílico ou tecnostênico? *Revista Leia Escola*, v. 20, n. 3 p. 7-24, 2020.

DE OLIVEIRA, Muriel Batista *et. al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista*

*Internacional de Formação de Professores*, v. 5, p. 01-18, 2020.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. *Educação on-line*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, p. 77-88, 2003.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, p. 335-352, 2010.

DUARTE *et.al.* Desafios do ensino remoto na pandemia: um olhar sobre a prática de ensino em atividades do programa de residência pedagógica. In: VII CONEDU – *Conedu em Casa*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80923>>. Acesso em: 12 maio 2022.

GIL, Antonio Carlos *et. al.* *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, Eduardo Santos; AMORIM, Adriana Paula; BRAGA, Carla Souza. Reflexões teóricas e práticas sobre os novos letramentos e tecnologias digitais: relato de formação docente. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 7, n. 2, p.85-96, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus editora, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2017.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remo-

to emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.

PALFREY, John.; GASSER, Urs. *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York, Basic book, 2008.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já. In: *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p.75-83.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. Letramentos contemporâneos e a arquetônica Bakhtiniana. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 33, p. 1271-1289, 2017.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2007.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. educação *on-line* pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #LIVESEJUNHO. *ESCREVIVÊNCIAS CIBERFEMINISTA*, p.57, 2020.

SILVA, Marco. *Formação de professores para a docência on-line*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 143-160, 2002.

VALENTE, José Armando. *A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. 2005. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

VALENTE, José Armando. Informática na educação. *Revista Pátio*, 2001, v. 3, p. 39-48, 2001.

VALENTE, José Armando. *Educação a distância*. Summus Editorial, 2015.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA, NO ENSINO SUPERIOR, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap5>

### **ANA THÍFANE BRAGA DE ABREU**

Licenciada em Pedagogia Plena pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora da rede particular de ensino básico de Fortaleza-CE.

E-mail: thifane.braga@aluno.uece.br

### **SILVIA CRISTINA COSTA GOMES**

Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi Professora Substituta do curso de Pedagogia, da UECE. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ludicidade e Educação (GEPEL-UFC).

E-mail: silvia.costa@uece.br

## Introdução

A presente pesquisa se refere à contribuição das práticas pedagógicas dos professores do ensino superior para a formação inicial do pedagogo e faz parte do trabalho de conclusão de curso (TCC), da pesquisadora, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará-UECE, em 2021. Teve por objetivo geral analisar as práticas pedagógicas dos professores do núcleo de estudos básicos de um curso superior de Pedagogia e como objetivo específico identificar a metodologia adotada pelos professores do núcleo de estudos básicos de um curso de Pedagogia.

Os conhecimentos e práticas pedagógicas, aprendidas ao longo da graduação, dão significação à postura do professor em sala de aula, pois o pano de fundo da sua prática está ancorada em teorias educacionais desenvolvidas e analisadas ao longo da história da humanidade, que são discutidas e exemplificadas no âmbito da sala de aula, no ensino superior, a partir das diferentes ideias sobre o que é a escola, a sociedade, a formação humana e as metodologias características de cada tendência pedagógica:

[...] o projeto de educação, os modos de organização e funcionamento da escola, bem como a ação didática dos professores, assumem diferentes formas no decorrer do tempo. Por vezes, apresentam mudanças substanciais, noutras, apenas superficiais. São enfoques, movimentos, formatos, tendências, correntes, abordagens diferenciadas sobre a educação e a prática pedagógica, segundo um aporte teórico em cada momento e lugar. (FARIAS *et. al.*, 2014, p. 29).

Na Universidade, temos diferentes docentes, que compartilham de ideias de diferentes pensadores clássicos; em seu “professorar”, inserem metodologias ligadas a esse pano de fundo (pensamento pedagógico) que acredita. Por exemplo, uma professora, pesquisadora de Paulo Freire, em sua prática docente, insere rodas de cultura, diálogo, crítica à educação bancária e outros. Todos eles ligados ao que acredita, que são pontos chaves da concepção de educadora no qual está vinculada.

Ao longo do estudo, que foi realizado no contexto da pandemia da COVID-19, onde serviços educacionais públicos e privados mudaram seu formato de oferta, percebemos que podemos citar, historicamente, algumas práticas pedagógicas adotadas no Ensino Superior, objetivando a concretização da formação ofertada, mas essas serão algumas das múltiplas faces realizadas em nosso país.

As práticas pedagógicas no Ensino Superior sofrem influências dos saberes específicos, pedagógicos e de experiência dos professores universitários. Sendo assim, no processo de planejamento do componente curricular, são mobilizados conhecimentos específicos

da área em estudo e as competências que se busca desenvolver com esse estudo; já os saberes pedagógicos seriam como trabalhar esse conteúdo em sala; e, os de experiência auxiliarão a refletir sobre como as sequências pedagógicas ajudarão na assimilação do conteúdo pelos discentes.

Isso remete a uma atividade muito importante em âmbito educacional, que é a de preparar as aulas, planejando, a partir do conteúdo e da turma, os objetivos a serem alcançados, o caminho a trilhar, como será a sequência pedagógica e a avaliação dos discentes: “A prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola” (FARIAS *et. al.*, 2014, p. 32).

Durante a pandemia da COVID-19, além de todo esse trabalho intelectual que envolve o ato de planejar, acrescentou-se à aprendizagem, a utilização e/ou aprimoramento do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), para mediar o trabalho pedagógico a ser realizado nesse período.

Em relação ao curso de Pedagogia, que forma pessoas para atuarem na educação básica, torna-se necessário a aproximação dos conhecimentos com a realidade de atuação, já que o conhecimento pedagógico a ser construído, parte de situações e problemas que emergem da realidade da sala de aula básica.

Sendo assim, o planejamento do componente curricular precisa estar atento a essas demandas, possibilitando que o discente reflita e proponha possibilidades de resolução para tais problemáticas, tendo em vista,

o caráter de cada conteúdo estudado, ao longo da formação, para possibilitar o exercício da docência, nesse nível de ensino.

Essas situações problemas, puderam ser trazidas para o âmago da sala de aula, mesmo no contexto da pandemia da COVID-19; através do docente e do discente, com relatos de suas experiências com esse nível de ensino básico, ou como aluno, professor e/ou como pesquisador. Em todos os casos, é importante ocorrer estas reflexões e ter esse olhar sobre o espaço da sala de aula da educação básica pelo docente universitário; assim, os discentes, ancorados pelas teorias, experiências em programas e bolsas, estágios, atuação na área, poderão construir referenciais concretos sobre este espaço de atuação - a escola básica.

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, por permitir ao pesquisador uma aproximação com o contexto onde o objeto de estudo está inserido, as influências que incidem sobre o mesmo, objetivando compreender o significado da prática pedagógica dos docentes do núcleo de estudos básicos na formação dos graduandos:

*Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).*

A mesma foi realizada através de uma pesquisa de campo com professores do núcleo de estudos básicos, de um curso de Pedagogia, no período do semestre 2020.2, em uma instituição de Ensino Superior da rede

pública de Fortaleza-CE. Segundo Gerhardt, Silveira (2009) *apud* Fonseca (2002):

A pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.) (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.38 *apud* FONSECA, 2002, p. 82).

Os instrumentos de coleta da pesquisa de campo foram: entrevistas individuais com os docentes e roteiro de campo, para o auxílio de registro de anotações de impressões, atitudes, inquietações e reflexões da pesquisadora.

Foi investigada a experiência dos docentes desse núcleo com a educação básica e a influência dessa experiência com as metodologias utilizadas em sala de aula universitária.

Participaram voluntariamente da pesquisa docentes efetivos e temporários que estavam lotados no núcleo de estudos básicos, especificamente, no eixo formação didático-pedagógica, do Curso de Pedagogia selecionado, que ministram: Matemática 1 na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa 1 na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ciências Naturais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; História e Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no turno da noite, e que tinham minimamente 2 (dois) anos de atuação com os componentes curriculares deste eixo, no Ensino Superior.

A pesquisa de campo, como supracitado, foi dividida em dois momentos: Primeiramente, seria a observação das aulas dos componentes curriculares, ministradas pelos docentes, para a observação da prática pedagógica e cruzamento com suas reflexões, nas entrevistas individuais, que seria o segundo momento de campo. Foi pensado a observação de no mínimo 3 aulas e no máximo, 4 aulas. Iremos relatar o primeiro momento.

Devido ao tempo de execução destinado às etapas anteriores à pesquisa de campo, tornou-se necessário reduzir o tempo de observação das aulas e também, a entrevista individual. Além disso, tiveram docentes que já estavam finalizando suas disciplinas, pois a instituição estava finalizando o semestre, e devido a isso, só foi possível entrevistá-los e não observar as suas aulas.

Devido a algumas circunstâncias supracitadas, a pesquisa pôde ser realizada da seguinte maneira: uma observação da aula e entrevista do (a) docente que ministra Língua Portuguesa 1; duas observações das aulas com o (a) docente que ministra Matemática 1 e somente entrevista com (os) as docentes que ministram os componentes curriculares: História e Geografia e Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores foram nomeados de A, B, C e D, para facilitar a apresentação das ideias, como também preservar suas identidades.

## O ensino superior e as práticas pedagógicas pré-pandemia

Segundo Anastasiou (2001), as instituições de ensino superior, no período do Brasil colônia, foram organizadas para a profissionalização dos burocratas, que atuavam no governo. Por ter esse formato, as metodologias utilizadas nas aulas eram tradicionais. Neste modelo, o professor é considerado o centro do processo educativo, o conhecimento é pronto e acabado, o aluno é um pote vazio, que irá receber todo o conhecimento para ficar cheio. A relação professor/aluno/conhecimento ficou marcada pela técnica de repasse de conteúdos.

Com a industrialização no mundo e a necessidade das resoluções de problemas e disputas internacionais, surge a necessidade de um novo modelo de nível superior. Neste, alunos e professores estariam juntos, através da ciência, para solucionar problemas. O conhecimento passa a ser provisório. O saber deveria ser buscado constantemente:

*Surge então uma proposta de universidade voltada para a resolução de problemas nacionais, via construção científica unindo professores entre si e aos alunos, através da pesquisa, em dois espaços de atuação, os institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa (ANASTASIOU, 2001, p. 5).*

Esse modelo alemão, como destaca a autora, que prioriza a produção de conhecimento e a pesquisa, chega ao Brasil, através da Lei 5.540/68, como resultado dos acordos MEC/USAID, no período da ditadura mi-

litar. Vieira (2008) afirma que as medidas propostas, nesse período, respondem a diferentes naturezas, dentre elas, a de modernizar o ensino superior brasileiro:

Várias são as inovações introduzidas pela reforma no sentido de superar o modelo de ensino superior vigente no país onde prevaleciam os estabelecimentos isolados. Buscava-se, assim, a universidade como estrutura organizacional capaz de promover a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (Art. 2º) (VIEIRA, 2008, p. 123).

A pesquisa, na Lei 5.540/68, segundo Anastasiou (2001), ficou como responsabilidade somente da pós-graduação e a graduação ficou com a formação profissionalizante. Assim, embora, a universidade tivesse esse modelo na pós-graduação, de busca pelo saber; na graduação, professor e aluno juntos permaneceram com o mesmo caráter de repasse de conhecimento, ficando estagnada na pedagogia da transmissão, nesse período.

Com a Constituição Cidadã de 1988, ficou estabelecida a autonomia universitária, segundo seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Assim, une-se os dois pilares da educação superior: ensino e pesquisa, além de acrescentar a extensão, que é o retorno social dessa instituição para a sociedade. E no artigo 43, da LDB 9.394/96, vemos expresso no inciso III, uma das finalidades do ensino superior, que é: “incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tec-

nologia e da criação e difusão da cultura, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996).

Importante esse destaque, do percurso universitário, para compreender o ambiente do trabalho docente no Ensino Superior e a concepção de ensino pensada pelos legisladores nacionais, que influenciaram na organização dessa instituição, ao longo da história do Ensino Superior, no país.

Anastasiou (2002), em sua pesquisa apresentada, na exposição do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), afirma que a docência superior, na maioria das vezes, é assumida sem um preparo pedagógico do professor, das diferentes áreas de conhecimento. Em se tratando da educação, existe essa formação, mas para uma etapa diferente:

Os estudos e pesquisas que fazemos nas especializações, mestrados e doutorados possibilitam o aprofundar de nossas áreas de pesquisa, mas estas nem sempre coincidem com a área pedagógica; muitas vezes, a única forma de refletir e estudar de forma sistemática as questões do ensinar e fazer apreender se dá no cursar de uma disciplina da área, normalmente chamada Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, período insuficiente para a formação de profissionais de qualquer área, o que inclui a área pedagógica (ANASTASIOU, 2002, p. 8).

Comprovada essa realidade, como afirma a autora, a instituição de ensino se compromete em promover formação em trabalho, para que os conhecimentos pedagógicos sejam somados à docência. Fazendo com que

a aprendizagem dos discentes universitários se tornem objeto de reflexão, pesquisa e mudança na postura docente universitária.

A autora continua afirmando que, nessas ocasiões, não é de surpreender que permaneça uma relação entre professor/aluno/conhecimento tradicional de transmissão do conteúdo. Pois, o docente não tendo esse amparo, seleciona de suas experiências, aquelas que julgou mais adequadas e isso acaba, muitas vezes, não sendo as metodologias mais adequadas ao processo de aprendizagem na universidade.

Devido a situação pandêmica da doença COVID-19, iniciada no ano de 2020, várias medidas foram tomadas, com o intuito de prevenir e evitar o contágio da população em massa, assim como diminuir o número de óbitos, por se tratar de um vírus novo, desconhecido até então. Dentre as medidas adotadas, ocorreu o fechamento de diferentes serviços ofertados presencialmente à população, como o serviço educacional público e privado.

Dentro do contexto de adequação à nova realidade, uma das saídas e a mais utilizada para as aulas de escolas de ensino básico e superior foi o ensino remoto emergencial. Nele, as aulas passaram a ser ministradas com a utilização de vídeo chamadas, à distância, tornando necessária a formação do corpo docente, para manuseio das “novas” salas de trabalho.

## **A formação docente para uso das TICS**

No ano de 2020, foi lançado pelo Ministério da Educação - MEC, um parecer CNE/CP nº5/2020, que

orientava as instituições de Ensino Básico e Superior a reorganizar o calendário escolar, de modo que, atendessem a comunidade através de aulas remotas. No que tange ao Ensino Superior, o parecer considera maduro para este nível de ensino, a continuidade das atividades letivas através da mediação dessas ferramentas virtuais:

De todo modo, os dados do censo demonstram a expertise e a maturidade da Educação a Distância em cursos superiores. Essa realidade facilita o cumprimento das Portarias MEC nos 343/2020 e 345/2020 e nos convidam ao entendimento e proposição de um largo uso dessa modalidade como forma de continuidade das atividades de ensino e aprendizado. Nos convida, inclusive, a reinterpretar os limites de aulas e outras atividades acadêmicas que podem ser ofertadas a distância. Muitas das mais de 2.500 Instituições de Educação Superior do país já possuíam tecnologias digitais de informação e comunicação, capazes de ofertar, em sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD, cursos superiores, no nível de especialização e, agora, Mestrados (BRASIL, 2020).

Diante das orientações legislativas, as Instituições de Ensino Superior se organizaram de modo que pudessem ofertar aos docentes formações para manuseio dessas ferramentas que mediaram seus trabalhos. Segundo relato da entrevistada C, foram realizadas duas formações sobre o manuseio das ferramentas: Google Classroom e Google Meet, para o conhecimento, já que atuariam como as “novas salas de aula”, no formato virtual. Segundo ela, muitos foram os desafios ao longo deste percurso, não só de aprender a manusear os no-

vos ambientes de aula, mas também situações de perdas familiares de docentes e discentes, adoecimentos e dentre outros:

Entrevistada C: Bom, eu acho que para todos nós, docentes, no momento, é viver essa pandemia, eu tive perdas de pessoas mais importantes da minha vida, tá sendo um renascer a cada dia, e também aprender, porque no ano passado nós tivemos uma formação, duas, nesse ambiente que a gente não pode chamar de educação à distância e também não é totalmente remoto, às vezes, a gente se perde nessa nomenclatura, mas é um desafio pensar nessas estratégias metodológicas que a gente precisa da escuta sensível, estar atento ao corpo, ao olhar; e, como fazer isso, dessa forma? Então, eu vou dizer para os meus alunos no último encontro: esse foi o semestre mais difícil da minha vida, mas também o que mais me surpreendeu, porque eles acreditaram, eles pilotaram, cada oficina, pois, nós já estamos nesse momento final, faltam duas semanas. Oficinas maravilhosas, assim, muito boas com materiais fáceis, inclusive eles arrumaram materiais que já tinham em casa, entendeu? Foram as melhores oficinas em quinze anos. Eu posso afirmar isso sem nenhuma sombra de dúvida. Porque tudo está tendo a necessidade de superar, de ser mais criativo, como um contraponto, para tanta angústia, para tantas coisas que estamos vivendo.

De acordo com o relato da entrevistada C, diante de tantas situações a superar, viver esse processo de aulas remotas, desde a aprendizagem das ferramentas das aulas virtuais até as adaptações metodológicas, foi um divisor de águas para a superação de toda tristeza e desesperança, vivenciados na pandemia. Além disso, é citado pela mesma o aguçar dos sentidos humanos,

tão necessários no dia a dia do trabalho docente: estar atento ao olhar, ao corpo, à escuta atenta, pois cada pessoa carregava naquele momento fragilidades.

As ferramentas utilizadas para as aulas virtuais foram Google Classroom e Google Meet, ambos são da empresa Google. No Google Classroom é possível realizar a organização modular de materiais didáticos, postagens de links, atividades de formulário, para que os docentes compartilhem com seus discentes, os materiais teóricos das aulas, atividades e informes. Além disso, pode permanecer salvo no mural da ferramenta o *link* de acesso à aula virtual.

O Google Meet foi uma ferramenta amplamente utilizada para as aulas virtuais, pois, através dele, eram ministradas disciplinas, nos dias e horários agendados. Momentos estes de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, de modo que, houvesse ali a realização das propostas didáticas de cada disciplina daquele semestre, com as adaptações necessárias à nova realidade emergencial.

## **Metodologias docentes durante a pandemia do Covid-19**

Em julho do ano de 2021, foram observadas algumas aulas dos professores, no modo virtual. A primeira aula observada foi de matemática I. Na ocasião, por ser final de semestre, a turma estava finalizando as apresentações de seminário, que era uma das atividades realizadas para sua formação e nota na disciplina.

O docente D acolheu cada discente, durante o período de 15 minutos, para que com a chegada da maio-

ria, pudesse iniciar as apresentações. Em seguida, convidou a equipe a apresentar e discutir o tema da apresentação sobre o Plano Nacional de Alfabetização e seus impactos na formação da educação básica e na prática dos docentes.

Percebeu-se uma boa relação entre docente e discentes, de modo que a turma se propôs a participar e contribuir com a apresentação dos colegas, além disso, foi notório o incentivo por parte do docente, para que mais reflexões surgissem, com o intuito de aprofundar o conteúdo.

Ao final da apresentação, a turma foi convidada a observar a tábua de Pitágoras e compartilhar as relações matemáticas que podem ser observadas na mesma. A partir da partilha dos discentes, o professor foi inserindo mais elementos e a continuação da exploração sobre o assunto ficou para a aula seguinte.

Foi notório que a aula ministrada envolveu algumas estratégias didáticas diferenciadas. A primeira, a do seminário, que é onde as equipes já formadas e cientes de seu tema, realizam uma pesquisa, para em seguida, estruturar o trabalho e conteúdo a ser abordado, se colocando no papel de compartilhar e discutir determinado tema com a turma e o docente. Segundo Farias *et al.* (2014, p. 149 *apud* SEVERINO, 2000, p. 63), o seminário é uma “atividade didática específica de cursos universitários”, embora sua prática já esteja presente também no ensino médio. Nela, alunos e professores colaboram para a realização da atividade.

A segunda estratégia didática utilizada foi a exposição oral, nela, discentes e docente, baseados em suas experiências e estudo do conteúdo, constroem relações

e saberes sobre o conhecimento proposto. Segundo Farias *et al.* (2014, p. 142), a exposição oral é uma das estratégias mais recorrentes no cenário escolar.

Em seguida, foi realizada a observação da aula de português I, ministrada pela professora A. Na ocasião, estava acontecendo também a finalização de apresentação de seminários e, em seguida, haveria o estudo sobre o ensino de língua portuguesa numa perspectiva inclusiva.

Após o seminário, iniciou a apresentação do estudo, sensibilizando a turma sobre o que é incluir e inserir, em seguida, apontou situações recorrentes que acontecem com esse processo de inclusão nas escolas básicas, muitos discentes foram escutados e chegaram a relatar que presenciaram alguma situação semelhante; também citaram que vivenciaram ou conheciam alguém que teve problemas escolares, por conta de a inclusão não ter sido efetivada, naquele contexto.

A estratégia didática adotada foi a exposição dialogada do conteúdo, apresentando conceitos, debatendo situações recorrentes e escutando as significações que os discentes iam desenvolvendo ao longo da exposição.

Ao longo da discussão, foram problematizados a adequação de instrumentos da educação básica para a promoção da inclusão, estratégias didáticas e a sensibilidade docente em notar e intervir na realidade de modo coerente, pois nesta abordagem, a língua portuguesa foi apresentada como instrumento de inclusão em diferentes aspectos.

Foi notório a relação empática da turma com a docente e vice-versa, de modo que houvesse envol-

vimento com o tema proposto e participação na aula. Como síntese do conteúdo, havia uma pergunta a ser respondida no Google sala de aula, que permitia, além das partilhas, que a docente constatasse como o tema foi compreendido e assimilado pelos discentes.

No dia 20 de julho de 2021, na segunda aula observada de matemática I, como dito na aula anterior, os discentes iriam continuar o debate sobre as relações multiplicativas, a partir da leitura e análise compartilhada de um texto. O professor já havia compartilhado o mesmo no Google Classroom e apresentado durante a aula, para a leitura compartilhada.

Segundo Farias *et. al.* (2014, p. 145) *apud* Azambuja e Souza (1993, p. 49), “estudar um texto é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura [...], descobrindo o seu objetivo, antevendo hipóteses e outros”. O modo como esta estratégia foi utilizada permitiu que os discentes fossem auxiliados nesta interpretação, análise de ideias e comprovação de hipóteses, ao realizar uma aproximação de vivências na educação básica com o componente curricular em questão.

Assim, pode-se notar as diferentes estratégias utilizadas, de modo que fosse identificada esta aproximação do estudo proposto com a atuação do pedagogo na educação básica. Os componentes curriculares analisados, são os centrais ministrados pelos pedagogos, logo, a formação inicial é essencial nesta ampliação de possibilidades de estratégia e análise de cada campo do conhecimento, para dar um suporte inicial que irá se ampliando com a experiência do profissional no exercício da profissão e também através das formações continuadas.

## Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi identificar a metodologia adotada pelos professores do núcleo de estudos básicos de um curso de pedagogia. Ao realizar a observação e entrevistar os docentes, tornou-se perceptível suas concepções sobre o componente curricular ministrado e as metodologias utilizadas para mediar a aquisição desses conhecimentos pelos graduandos do curso.

Importante relatar que, através desta pesquisa, em um contexto de pandemia, que as metodologias de ensino precisaram ser adaptadas ao novo contexto, o que demandou formações e estudos por parte dos docentes do ensino superior. Foi notório, durante as observações das aulas, que algumas estratégias metodológicas bastante conhecidas e o modo como foram trabalhadas, mobilizaram os discentes para a aprendizagem do conteúdo proposto, dentre elas, destaco: seminário, aula expositiva, estudo de texto. Além de outras citadas nas entrevistas, como o estudo dirigido; além de visita de campo (quando as aulas eram presenciais) e outros.

Cada docente citou a importância do seu componente curricular e enfatizou as metodologias adotadas para ministrar cada um, de modo que os discentes do curso de pedagogia pudessem ao longo desta etapa, construir suas concepções sobre a prática docente a ser assumida em sala de aula.

As práticas pedagógicas no ensino superior são bússolas que orientam os graduandos na formação de sua identidade docente, ao impulsionarem os apren-

dizes na construção de significados, a partir dos conhecimentos teóricos e práticos vivenciados em sua formação inicial e que serão ampliados nas formações continuadas, essenciais à sua atuação na educação básica.

A pesquisa realizada tem grande relevância social, pois investiga as práticas pedagógicas no Ensino Superior que influenciam diretamente a formação de pedagogos, profissionais que atuam nas primeiras etapas da educação básica: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do desenvolvimento do trabalho, foi evidente os esforços realizados pelos docentes do Ensino Superior para a formação inicial do pedagogo, o que animou e fortaleceu a pesquisadora na sua trajetória de formação inicial, vislumbrando as formações continuadas que darão ainda mais suporte a realização do seu trabalho na educação básica e a construção da sua identidade profissional.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia do Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma trajetória. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A Docência como Profissão no Ensino Superior e os Saberes Pedagógicos e Científicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS, XI, 2002, Goiás.

*Anais* [...] Goiás. Elementos deste texto estão contidos na exposição apresentada em painel no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas Educativas). Maio de 2002.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto – Portugal, 1994, 261 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto de Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

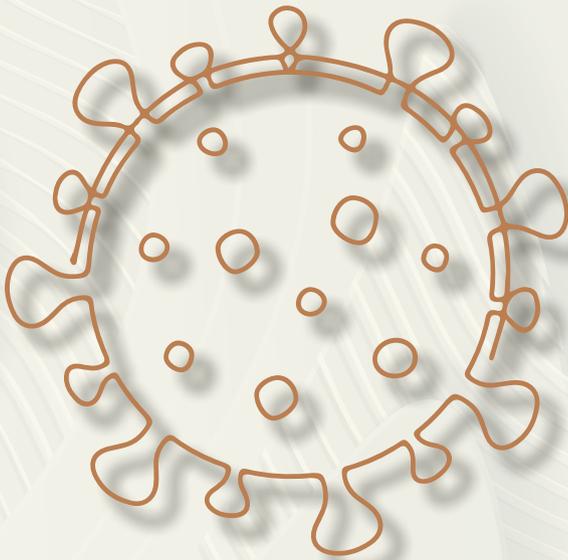
BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias *et. al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro. 4. Ed., 2014. 192 p (Coleção Formar).

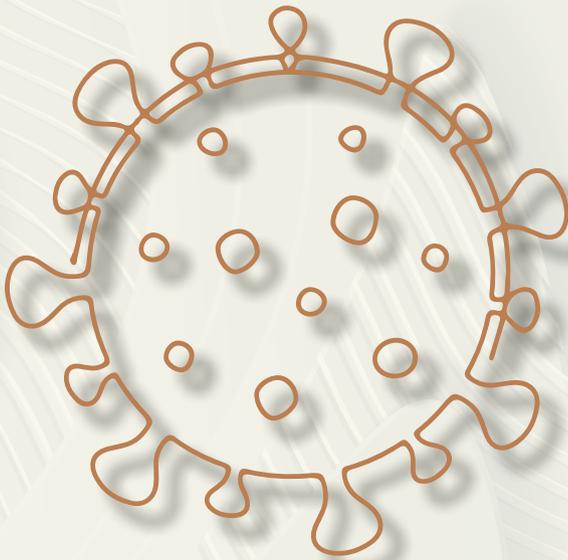
GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. (Org.) Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República*. Brasília: Liber Livro, 2008. 175 p.



**UNIDADE III**

Educação no Campo e na  
Cidade: Trabalho Docente na  
Educação Básica em Contexto  
de Pandemia



## 6 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap6>

### **VANESSA SILVA FELICIANO**

Graduanda em Pedagogia Universidade estadual do Ceará – UECE.

E-mail: [vanessa.feliciano@aluno.uece.br](mailto:vanessa.feliciano@aluno.uece.br)

### **MARIA ANITA VIEIRA LUSTOSA KACZAN**

Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora da área de Política, Planejamento e Gestão Escolar pela Universidade estadual do Ceará – UECE.

E-mail: [maria.lustosa@uece.br](mailto:maria.lustosa@uece.br)

## Introdução

 presente artigo se dedica a analisar a temática da Educação do Campo, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que vem sendo adotado como estratégia de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem além de buscar favorecer as interações entre professores e alunos, no contexto da pandemia da COVID-19. Portanto, este escrito apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as principais dificuldades vivenciadas e possibilidades criadas pelos professores nesse período de adequação à nova conjuntura social e educacional.

Desse modo, realizou-se um estudo de natureza qualitativa. Quanto ao objetivo proposto para o estudo, a pesquisa classifica-se do tipo explicativo. E no que diz respeito aos procedimentos técnicos, a pesquisa combinou estudos bibliográficos e a pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do campo distintas e contou com a participação de três professores. Para a coleta de informações foi utilizado na construção desse estudo a aplicação de questionário *on-line* em formato de formulário elaborado no Google Forms, aplicado aos docentes, durante o mês de

agosto de 2021, visto que não seria possível o encontro presencial por efeito da necessidade do distanciamento social.

O questionário foi elaborado a partir da plataforma Google Forms para a construção do formulário *on-line* e direcionado aos professores que lecionam em Escolas do Campo, especificamente durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia da COVID-19. Empregamos como base para a seleção dos docentes entrevistados: i. ser professor atuante em Escolas do Campo durante o período de ensino remoto emergencial; ii. Ser graduado em Pedagogia; e iii. aceitar fazer parte do estudo. Contactamos inicialmente seis professores que atuam em diferentes Escolas do Campo, porém somente três aceitaram participar da pesquisa e responder o formulário enviado.

Através do formulário *on-line* foram enviadas perguntas referentes aos temas centrais da pesquisa, realizadas em dois campos principais, sendo eles: os segmentos que norteiam o trabalho remoto nas Escolas do Campo e as condições dos professores para o exercício do trabalho pedagógico. Utilizamos nomes fictícios: Cactus, Flor de Mandacaru e Ipê, para resguardar a identidade dos participantes da entrevista e manter o anonimato da pesquisa. Assim, os docentes participantes da pesquisa que lecionam atualmente em Escolas do Campo e que estiveram funcionando de forma remota no período pandêmico, deixaram contribuições no formulário *on-line*, mas também mantivemos um contato via WhatsApp.

Buscando fundamentar as discussões acerca da Educação do Campo foram utilizados aportes teóricos

dos autores Caldart (2004 e 2009), Rodrigues (2017), Bonfim (2017) e Moura (2009), objetivando alicerçar as contribuições dos autores supramencionados, que são imprescindíveis à compreensão da relevância dessa modalidade de educação para os sujeitos do campo.

Outrossim, consideramos esta uma luta legítima que marca o movimento em defesa de uma educação do campo, enquanto traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo. Para Caldart (2004, p. 10) a luta do povo do campo pela implementação de políticas públicas que garantam o direito à educação, que privilegie uma educação “no campo e do campo”. Por educação “no campo”, o autor mencionado entende ser aquela na qual “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”. Já a educação “do povo”, é definida por ser uma educação onde se tem garantido “o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004, p. 10)

O artigo foi organizado em quatro tópicos: no primeiro trazemos uma apresentação do tema e contextualização do cenário da pesquisa. No tópico subsequente são apresentadas as discussões sobre a educação do campo; na sequência do escrito, no tópico três, trazemos as informações obtidas por meio da coleta de dados e, por fim, as considerações finais.

Consideramos oportuno tratar no tópico subsequente sobre a educação no contexto da Pandemia e das principais estratégias utilizadas pela comunidade escolar para seu enfrentamento.

## Educação em tempos de pandemia: analisando a atual conjuntura social

O mundo foi surpreendido no final do ano de 2019 com a aparição do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e, conseqüentemente, com a doença ocasionada por ele, a COVID-19. Surgido em território chinês, o vírus se propagou pelo mundo inteiro, instaurando uma situação de pandemia, com suas singularidades sem precedentes na história da humanidade. (COSTA *et al.*, 2020). Para Zizek (2021), estamos vivendo tempos de incertezas. Tempo em que não podemos imaginar o que nos aguarda em termos de constituição do quadro social. Por isso, considera ser preciso ter cautela para analisarmos as conseqüências dessa pandemia em nosso universo social.

No Brasil, após ser decretado estado de pandemia, medidas de isolamento social foram adotadas na tentativa de redução do contágio da doença. Nesse período, o país passou por grandes transformações em diversos setores sociais. Na área da Educação também foram grandes os impactos da crise sanitária, pois as escolas foram fechadas e os alunos tiveram que acompanhar as aulas de dentro de suas casas. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 17 de março de 2020, emitiu uma nota de esclarecimento que orientava aos sistemas e redes de ensino quanto “às implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar” (BRASIL, 2020).

Assim, a Educação teve que se reestruturar, tanto na tentativa de colaborar com as medidas legais e sociais estabelecidas, quanto para buscar minimizar a

contaminação do Coronavírus (COVID-19). Dessa forma, a educação e a escola tiveram que reorganizar o ato de ensinar e de utilizar as novas tecnologias e metodologias de ensino, para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem nesse período.

Diante desse contexto é importante ressaltar que os estados e municípios ficaram encarregados de prover assistência a população e construir suas próprias medidas de prevenção à doença e no dia 19 de março de 2020, no estado do Ceará, foi decretado oficialmente que as escolas deveriam ser fechadas e suas atividades letivas presenciais suspensas, a partir de então as instituições exerceriam suas atividades de maneira remota.

Audrey Azoulay (2020) diretora geral da UNESCO, enfatizou que “nunca havia presenciado um trans-torno educativo de tal magnitude”. Segundo dados dessa organização, “87% da população estudantil mundial foi afetada pela suspensão das aulas” e em consonância com os decretos governamentais foi considerado como uma possibilidade para esse momento de crise o ensino remoto emergencial (UNESCO, 2020, p. 1).

A educação e a escola estão diante de um novo desafio que é o de oferecer ensino de forma remota, mediado pelas novas tecnologias. Dessa forma, cabe destacar que o ensino remoto ofertado durante a pandemia não compreende a modalidade de educação a distância (EAD), apesar das semelhanças relacionadas ao uso de tecnologia como meio para interação entre alunos e professores. Corroboramos com a perspectiva que atenta para o equívoco em igualar o ensino remoto ao ensino a distância, uma vez que estes resguardam

especificidades características, estruturação pedagógica distinta, inclusive em legislações (COSTA, 2020; GROSSI, 2020).

Ensinar remotamente compreende potencialidades e desafios, através do uso da tecnologia e de plataformas de ensino, como os aplicativos como o Meet, Zoom ou as redes sociais. No entanto, cumpre indagar: quais são os novos/velhos desafios que se apresentam à Educação do Campo nesse contexto?

### **Educação do campo: impasses e possibilidades no contexto da pandemia**

A Educação do Campo corresponde a uma modalidade de ensino que possibilita o direito ao acesso à educação para crianças, jovens e adultos que vivem no campo e que necessitam da garantia desse direito quanto aos que vivem na zona urbana, por esse motivo ela não deve ser vista somente como uma modalidade, mas também como uma política pública que assegura a população camponesa e reconhece a identidade de cada sujeito que compõe a mesma, levando em consideração as suas experiências de vida, sua história, seus anseios e desejos sobre a vida (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

É importante destacar que a Educação do Campo despontou como “uma crítica ao modelo educacional brasileiro”, marcado ao longo da história por relegar a um segundo plano as políticas destinadas a esse segmento, dessa forma ela corresponde a uma tentativa de reparação histórica a toda defasagem e negligência existente no país desde os primórdios à população cam-

pesina (CALDART, 2009, p. 5). De acordo com Barros e Ferreira (2020, p. 3), “mais de 37 mil escolas no campo foram fechadas nos últimos 15 anos no país, muitas são as dificuldades para os estudantes das escolas rurais”.

Vale ressaltar, que as pessoas que residem em áreas rurais têm sua rotina voltada para atividades agrícolas e dedicam-se integralmente a esse trabalho, pois é daí que vem o sustento da família. Dessa forma, pais e responsáveis, em alguns casos, levam os filhos para que possam auxiliar nas atividades do campo, principalmente nas épocas de colheita e safra e por conta disso os filhos de agricultores acabam deixando de frequentar a escola. Sendo necessário destacar nesse ponto a importância da adequação dos calendários escolares a esses períodos e também a relevância de que a Escola do Campo trabalhe com um currículo significativo e flexível à realidade dos sujeitos, com professores que sejam conscientes das especificidades do(a) aluno(a) camponês(a) e que trabalhem em sala de aula de acordo com suas vivências, entende-se que esse também é um grande obstáculo que a escola do campo tem que enfrentar.

Ainda nessa perspectiva podemos destacar que existe sobre a educação do campo a omissão de investimentos advindo da compreensão de que o campo é inferior a cidade, reconhecendo tanto os sujeitos camponeses quanto sua cultura como inferiores (CALDART, 2004).

Nesse contexto cabe salientar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96 (LDB) na oferta da Educação Básica para a população rural deve existir adequações às especificidades da rea-

lidade de quem vive em zonas rurais, como também estão descritas no Decreto nº 7.352/2010 as diretrizes que devem ser estabelecidas na Educação do Campo. Sendo assim, pode-se afirmar que a Educação do Campo não se trata somente de uma proposta pedagógica, ela atua como uma crítica à educação que foi construída em um modelo unilateral e determinante, que não atende às necessidades da população campesina.

Denota-se que foi através de reivindicações e movimentos sociais que a Educação do Campo a partir da segunda metade do século XX passou a ser evidenciada, assim como a insurgência de movimentos que buscaram estabelecer uma educação do campo “inclusiva e autônoma” (TRAVERSINI, 2015, p. 29). Ademais, verifica-se que essa modalidade emergiu em virtude das lutas sociais pela manutenção e resgate da cultura camponesa; um ensino de qualidade, pensado e contextualizado segundo as especificidades dos sujeitos do campo; reconhecimento, investimento e valorização da agricultura familiar; evidenciação da reforma agrária para fortalecimento da luta pela terra e o alcance de seus direitos de expressão social, acesso à informação e liberdade.

É inegável o elo existente entre a Educação do Campo e as lutas sociais, ambas partem do mesmo pressuposto e buscam atingir o mesmo objetivo, que é conquistar o direito à educação, aliado às lutas pela terra, pelo trabalho e pela igualdade social, objetivando condições de uma vida justa e digna para os seres humanos, independente do lugar que pertençam. (CALDART, 2004)

## **Resultados e discussões: educação do campo em um cenário de Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

Os resultados obtidos por meio do estudo realizado com os professores integrantes da pesquisa, docentes que lecionam em escola do campo, foram descritos com nomes fictícios, no sentido de resguardar o anonimato dos sujeitos envolvidos. Assim, suas identidades serão identificadas por: Cactos, Flor de Mandacaru e Ipê.

O professor Cactos tem 49 anos de idade e atua na educação há 20 anos, sendo formado em Pedagogia e leciona as disciplinas de História e Geografia. A professora Flor de Mandacaru tem 57 anos de idade e está em sala de aula há 25 anos, atualmente leciona as disciplinas de Fundamentos da Arte, Produção Textual e Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), sendo Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Por fim, a professora Ipê que tem 35 anos de idade e é Engenheira Agrônoma e Pedagoga, Especialista em Agroecologia e Meio Ambiente e Mestranda em Educação e Ensino, está na educação há 3 anos e 4 meses e ministra a disciplina de Agroecologia atualmente.

No tocante ao aspecto dos desafios enfrentados, a professora Flor de Mandacaru relatou que uma das maiores dificuldades durante o processo de adequação do ensino remoto emergencial para atender as especificidades da educação do campo no atual contexto social e educacional foram as diferentes rotinas familiares, ela destaca que: “A condição diferenciada da rotina doméstica das famílias de educandos/as, somada a expe-

riência pioneira e recente da Educação do Campo na região”.

Outro aspecto a ser destacado nesse âmbito foi o que o professor Cactos considerou, que mesmo não sendo em todas as disciplinas, algumas das atividades elaboradas para atender ao ensino remoto emergencial (ERE) foram pensadas de acordo com as especificidades da realidade do sujeito do campo, fato que nos faz refletir acerca da relevância da adequação da educação do campo ao contexto local em que a escola se encontra inserida. O professor ainda nos diz acerca dos desafios enfrentados, em suas palavras: “Ter uma metodologia baseada na realidade do campo e que atenda as demandas dos alunos e da comunidade.” O que se coaduna com o pensamento de Moura (2009, p. 13) quando defende que “A educação deve buscar o fortalecimento da identidade do homem e do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura.” Assim, compreende-se que o desenvolvimento do próprio sujeito e consequentemente da sua comunidade está ligado diretamente à valorização de ambos, sujeito e lugar, fazendo-se necessária uma integração cultural, educacional e de saberes sociais como um todo, para enfrentar esse desafio da contextualização do ensino no campo.

Quanto ao aspecto referente a utilização da tecnologia para a socialização e continuidade do ensino na pandemia, o relato da professora Ipê, nos descreveu que a limitação digital nas áreas do campo tem sido um grande desafio nesse cenário de ensino remoto. Em suas palavras a professora declarou que:

*Os desafios estão associados às dificuldades da realidade em que vive o campo e que se aprofun-*

dou no atual contexto de pandemia e crise política. Tem-se a falta de acesso à internet de boa qualidade, pois a que existe tem muita variação de disponibilidade, seja em horários ou em dias. Falta de equipamentos adequados para as turmas acompanharem o ensino remoto. Maior empobrecimento do povo camponês, acarretando a necessidade de jovens saírem em busca de trabalho, inclusive em outros estados. Posicionamento da própria juventude de não querer o ensino remoto e sim o retorno presencial à escola, o que só pode ocorrer quando for possível garantir a segurança sanitária.

Ao problematizarmos a fala da professora sobre essa questão específica do ensino na escola pública rural, reconhecemos que ela é historicamente marcada pela carência de materiais didáticos, de recursos tecnológicos e de comunicação. Anteriormente essa precariedade já era sentida, pois se sabe das possibilidades que esses recursos oferecem, apesar disso, os professores se reinventam e adequam novas metodologias para suprirem essa ausência. No entanto, com o ensino remoto emergencial ficou ainda mais difícil lidar com a escassez de recursos tecnológicos no campo. O que para Belusso e Pontarolo (2017, p. 4), esses recursos plataformas digitais, internet, tablets, dentre outro, auxiliam alunos e professores, e representam “um manancial de informações e conhecimentos e possibilita o acesso a novas ideias, acervos, artigos científicos e de opinião, além de diversas novas formas de construção de ideologias e imaginário”.

Nessa perspectiva, levantamos um questionamento acerca das estratégias que são criadas para contemplar com as atividades escolares os estudantes que

não possuem acesso às tecnologias – TICS para professora Ipê que nos relatou:

As turmas estão realizando principalmente o Projeto de Vida da Família Camponesa e participando de entrevistas para ajudar na escrita. Algumas visitas às famílias foram realizadas durante o período da pandemia. Um jogo também foi elaborado por um educador e entregue às turmas, com acompanhamento e orientações por WhatsApp.

Através dos relatos apresentados foi possível perceber a discrepância entre o que é direito do sujeito e o que é ofertado para ele. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo terceiro, consta que deve existir igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura (BRASIL, 1996). Esse questionamento é fundamental, pois se a educação é direito assegurado para todos, sejam eles residentes do campo ou da cidade, como acontecerá o ensino remoto no campo, visto a carência de recursos tecnológicos?

No que concerne às perspectivas futuras do trabalho docente pós-pandemia o relato dos professores foram unânimes ao fazerem referência às dificuldades enfrentadas e de como fora desgastante a realização da docência no atual contexto. Tais aspectos descortinam a realidade e evidenciam que as expectativas negativas relatadas por esses professores se dão por vários fatores, como: excessiva carga de trabalho em virtude da realização desse fazer docente, ou seja, necessidade de conciliar o espaço doméstico concomitante às outras tarefas da vida cotidiana; a falta de acesso e disponibi-

lização das tecnologias; baixos índices de participação dos estudantes nas atividades propostas e um quadro de professores insuficiente em quantidade.

Com todos os percalços nesse processo de adequação das atividades e do trabalho pedagógico realizado na escola do campo para o Ensino Remoto Emergencial - ERE, percebemos que os docentes apesar do desgaste, principalmente psicológico, demonstram conhecimento sobre os aspectos norteadores da educação do campo, interesse em elaborar novas estratégias de ensino para atender a todos e empenho para perseverar na luta pela emancipação da escola campestre.

Nesse contexto, essa pesquisa propiciou o debate acerca da realidade nas escolas do campo no ensino remoto emergencial, trazendo os relatos dos docentes que vivenciaram esse período e destacando a necessidade de discutir sobre a negação dos direitos do sujeito do campo.

## **Considerações finais**

Frente ao que foi apresentado no escrito, nossas considerações não objetivam concluir a temática, mas evidenciar as dificuldades enfrentadas na escola do campo durante a pandemia da COVID-19 e suas principais causas. Julgamos que os velhos problemas perpassados nas escolas ainda persistem e se somam aos presentes no contexto da pandemia, acirrando mais ainda o quadro de desgaste material do espaço escolar.

Assim, torna-se fundamental a problematização da carência na disponibilidade de recursos financeiros e pedagógicos, do currículo descontextualizado e sem

conexão com a cultura campesina, do baixo número de professores nas escolas e das precárias condições de trabalho. Esses reverses são acarretados pela histórica negligência do Estado com a população do campo, o que impede a oferta de um ensino público de qualidade para esses sujeitos.

Trazemos em notas conclusivas, mas que não encerram as discussões neste âmbito, alguns dos muitos desafios historicamente perpassados no âmbito da educação do campo, que em decorrência do atual cenário de excepcionalidade proveniente da Pandemia da COVID-19 acirrou ainda mais o quadro já agravado de des-caso do poder público com a educação brasileira.

O balanço geral das consequências que se expressam nesse âmbito e que foram constatadas através dos relatos dos professores envolvidos na pesquisa foi a de que o número de participação dos alunos nas aulas foi limitado e ocasionou em uma baixa devolutiva de atividades, o que se deu principalmente por eles não terem acesso às tecnologias e isso é primordial nesse modelo de ensino remoto. Além disso, os alunos por conhecerem suas próprias realidades e saberem que não detêm dos equipamentos e uma internet de qualidade, se posicionaram contra o ensino remoto e a favor somente do ensino presencial, porém este só seria possível após o fim da crise sanitária.

Destacamos que apesar dos alunos não terem acesso às aulas e atividades, os professores realizaram outras metodologias de ensino, como a disciplina de Projeto de Vida da Família Camponesa, onde participavam de entrevistas para ajudar em sua escrita e

também foram elaboradas apostilas e disponibilizadas fisicamente na escola.

As principais dificuldades percebidas referem-se ao período pandêmico, porém não podemos deixar de nos atentar a todo o histórico de rejeição de políticas para o campo e notar que qualquer nova medida a ser implantada sofrerá com a ausência de recursos e planos para o meio rural.

Portanto, podemos destacar que os professores participantes da pesquisa não se acomodaram diante dos desafios diários e construíram novos caminhos para atender com qualidade o máximo de alunos possíveis, sendo conscientes da importância de um ensino contextualizado com a realidade campesina e buscando melhores estratégias de ensino em meio as adversidades.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, J. A.; FERREIRA, N. V. C. *Educação Rural: ações pedagógicas e infâncias*. Revista Exitus, Satarém/PA, v. 10, p. 01-31, 2020.

BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. *Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional*, 2017.

BRASIL. *Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Pro-

grama Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Nota de esclarecimento*. Brasília, 18 de março de 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 14 ago. 2021.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, educação e saúde, v. 7, p. 35-64, 2009.

COSTA, Renata. *Educação remota emergencial x EaD: desafios e oportunidades*. 2020. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/educa%25C3%25A7%25C3%25A3o-remota-emergencial-x-ead-desafios-e-renata-costa>. Acesso em: 09 set. 2021.

COSTA, Isabelle Cristinne Pinto *et. al*. Produção científica em periódicos *on-line* sobre o novo coronavírus (COVID-19): pesquisa bibliométrica. *Texto & Contexto – Enfermagem*, v. 29, 2020.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. *O ensino remoto é uma modalidade de educação?* 2020. Disponível em: <https://avacefetmg.org.br/>. Acesso em: 08 set. 2021.

MOURA, E. A. de. *Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS*. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz, and Hanslivian Correia Cruz BONFIM. “*A educação do campo e seus aspectos legais.*” XIII Congresso Nacional de Educação - Educere, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - Sirsse; e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra Unesco). 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA-UNESCO. *A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara*. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-interacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 07 set. 2021.

TRAVESSINI, Desideri Marx. *Educação do Campo ou Educação Rural?* Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguacu, PR. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/383>. Acesso em: 10 set. 2021.

ŽIŽEK, Slavoj. *Começar de novo*. Por Slavoj Žižek. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2021/01/03/comecar-de-novo-por-slavoj-zizek/>. Acesso em: 18 set. 2021.

## 7 PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA CIDADE DE FORTALEZA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap7>

### **MARIA MIRELLE MARTINS LOPES**

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

### **IDEVALDO DA SILVA BODIÃO**

Graduação em Engenharia Civil pela Universidade de São Paulo (1979), graduação no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes — Licenciatura em Física pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2018), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Física) pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Educação (Didática) pela Universidade de São Paulo (1999). Foi professor da Universidade Federal do Ceará entre 1992 e 2012. Acumulou importante experiência como Secretário de Educação e Assistência Social de Fortaleza, no ano de 2005. Foi tutor do PET/Pedagogia e Coordenador Institucional, na UFC, do PIBID. Em 2012, recebeu o título de Cidadão de Fortaleza  
E-mail: [idevaldo.bodiao@uece.br](mailto:idevaldo.bodiao@uece.br)

## Introdução

Os primeiros meses de 2020 apresentaram ao mundo um cenário que, na sequência se mostrou devastador, com disseminação do Sars-Cov2 transformado em vetor de uma pandemia que tornou normal, no vocabulário de todos, a sigla COVID-19<sup>1</sup>; a letalidade e a rapidez de sua expansão impuseram a muitos países, neles incluído o Brasil, altas taxas nos números de internações hospitalares e mortes, levando a colapsos dos sistemas de saúde, que atingiram situações extremas, como foi o caso de Manaus, com a falta de oxigênio para os pacientes internados, por exemplo. Como decorrência dessas situações, doses distintas de restrições às mobilidades pessoais foram adotadas por governos distintos, o que permitiu, de algum modo, diminuir o alastramento da pandemia e de suas consequências nefastas; dentre essas medidas, em momentos diferentes, governos adotaram confinamentos (*lockdowns*) que

---

<sup>1</sup> De acordo com o Ministério da Saúde (2021), a COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, é potencialmente grave e a forma mais rápida de sua disseminação é o contágio por meio do contato com alguém infectado.

impuseram isolamentos a milhões de pessoas no Brasil e ao redor do mundo.

Na nossa população, nem os mais idosos haviam vivenciado catástrofes semelhantes, o que causou pânico e desespero geral na busca de respostas para, por exemplo, a pergunta: como preservar os empregos e, ao mesmo tempo, garantir a segurança/saúde da família? É prudente não esquecer que, durante muitos meses, tivemos que conviver, por um bom período, com taxas de mais de 1000 mortos por dia, todos os dias, sendo que chegamos a atingir, por certo período, índices de mais de 3000 mortes diárias.

Os efeitos dessa situação se espalharam para todos os níveis da sociedade, nos âmbitos pessoal, familiar e profissional. Na esfera da educação o problema central passou a ser encontrar meios de ministrar as aulas de formas que pudessem, ao mesmo tempo, blindar a transmissão da COVID-19; a solução adotada foi a suspensão das aulas presenciais alterando, de forma brusca e profunda, o cotidiano das escolas, dos professores e dos estudantes de todos os níveis e etapas da educação.

Esse novo contexto veio a complicar, ainda mais, situações de dificuldades e precariedades de muitas escolas brasileiras, em particular aquelas das redes públicas de ensino, principalmente se nos lembrarmos que as soluções adotadas para garantir os altos graus de isolamento, foram aquelas que necessitavam de equipamentos eletrônicos, como computadores, notebooks, tablets e telefones celulares, todos conectados às redes de internet; é bom lembrar que essas exigências básicas, vamos assim dizer, precisavam ser satisfeitas

tanto para os estudantes, quanto para os professores e para as instituições escolares.

Se, para a imensa maioria dos estudantes das escolas públicas, ter esses equipamentos acoplados a uma boa rede de internet era um sonho, o mesmo se pode dizer tanto para as próprias escolas públicas, quanto para as pequenas escolas particulares e para os professores de umas e de outras. Para além das dificuldades impostas pela falta de equipamentos e redes de comunicações entre professores e estudantes, agregou-se outra dificuldade: muitos professores, por não terem familiaridade, não sabiam manusear os recursos digitais, com suas várias plataformas e seus vários programas específicos.

Na maioria dos relatos ouvidos em rodas de conversas nos ambientes escolares, assim que se efetivaram as primeiras medidas restritivas que obrigaram as escolas a adotar o ensino remoto como prática cotidiana, os professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, espaço de interesse deste artigo, mostraram-se preocupados para saber como fariam para atender as necessidades das demandas do ensino *on-line*, visto que nem todas (na sua maior parte mulheres) sabiam manusear com facilidade os aparelhos tecnológicos ou nunca tinham tido contato com as ferramentas que suas escolas estavam pensando em adotar.

O presente artigo é parte de um estudo exploratório sobre o exercício da docência em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Fortaleza; motivado pelas inquietações descritas ele analisa como os desafios enfrentados durante esse período afetaram o dia a dia dos

professores de escolas privadas e públicas, com ênfase na forma como os vivenciaram.

## **Metodologia**

Para dar conta dos objetivos do estudo que deu origem a este artigo, a abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, elementos que se enquadram no perfil desse trabalho.

Mais especificamente, foi realizada uma pesquisa do tipo Estudo de Caso pois elas visam a descoberta, enfatizam as interpretações em contexto e procuram representar diferentes pontos de vista presentes numa mesma situação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Quanto à natureza da proposição, trata-se do tipo exploratório, que tem como princípio desenvolver, esclarecer e ampliar conceitos, buscando a formulação de (novos) problemas que possam se constituir em elementos para estudos futuros (GIL, 1999).

No estudo a que está vinculado este artigo, o elemento mais importante na recolha dos dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro de perguntas previamente definidas e que, por conta da pandemia, precisaram ser realizadas de modo virtual, através do Google Meet; ainda assim, procurou-se não perder detalhes como variações nas entonações das falas ou certos movimentos corporais,

entendendo-os como componentes importantes das informações veiculadas naquelas interlocuções. As entrevistas foram feitas entre os dias 20 de janeiro e 20 de junho de 2021.

Dentro dos limites deste trabalho, foram escolhidos quatro professores que estiveram atuando durante a pandemia para serem entrevistados, os nomes que aqui os identificam são fictícios, de modo a garantir o sigilo dessas informações; eles são apresentados nos próximos parágrafos.

Rosa, uma mulher com 32 anos de idade, professora do 3º ano do fundamental em uma escola particular grande, em um bairro nobre de Fortaleza, teve suas primeiras experiências com escolas a partir de 2 anos de idade, no maternal frequentando uma instituição de educação infantil das imediações da residência dos seus pais; as etapas dos ensinos fundamental e médio foram cursadas em várias escolas, públicas e privadas e desse período é capaz de mencionar tanto experiências alentadoras, como frustrantes. Completou o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, cujo acesso ocorreu dentro da “cota indígena”, como ela faz questão de frisar, realizando um sonho pessoal, que também era dos pais, tornando-se a primeira professora da família.

Girassol, também mulher, com 25 anos de idade, professora da 2ª série do ensino fundamental de uma escola particular de grande porte, começou sua “vida escolar” aos 3 anos, numa escola de educação infantil particular; ela continuou frequentando diferentes escolas particulares tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, finalizando o ensino médio numa escola

pública, por questões familiares. Nomeia, em particular, uma específica escola, em função das suas práticas pedagógicas que, dentre outras coisas, estimulavam os estudantes a manifestarem suas opiniões, diferentes de outras que valorizavam abordagens centradas, quase exclusivamente, nos conteúdos disciplinares.

Cravo, um homem de 24 anos, professor da 2ª série do ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza, frequentou, desde a educação infantil, pequenas escolas particulares no bairro onde morava, tendo cursado o ensino médio em escola pública; refere-se à sua escolarização como um período de experiências marcantes, tendo sido líder de sala, representante da escola e parte do grêmio estudantil. Ele falou com muito carinho sobre a escolha do curso, Pedagogia, afirmando que sempre quis ser professor e que entrar, de primeira, em uma universidade pública, a UECE, foi, para ele, a realização de um sonho.

Jasmim, uma mulher de 49 anos, é professora da primeira série do ensino fundamental em uma escola particular da área nobre de Fortaleza e coordenadora de uma escola da rede pública da periferia; sua mãe era pedagoga e tinha uma pequena escola no bairro em que moravam, o que permitiu que crescesse familiarizada com o mundo da educação, espaços que sempre a encantaram; fez o ensino médio na modalidade normal, numa importante escola particular da cidade de Fortaleza percurso que a encaminhou, quase naturalmente, para o curso de Pedagogia. Como outras colegas é capaz de nomear experiências positivas e negativas desses períodos, todas centradas nas posturas dos seus professores.

## Referenciais teóricos

Em situações normais, o exercício da atividade docente implica, para o profissional do magistério, em ter que lidar com situações naturalmente conflituosas; apoiando-se em Contreras (1997), Jacomini e Penna (2016) referem-se às tensões decorrentes entre as expectativas sociais/das famílias e às condições reais, nem sempre favoráveis ao exercício da profissão, ao afirmarem:

o trabalho do professor refere-se a expectativas sociais que não são fixas, mas socialmente estabelecidas. Porém esse dever da profissão traz em seu bojo tensões, que dizem respeito ao que se espera ver concretizado nas escolas e ao que a realidade concreta possibilita que se realize (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 8).

As tensões decorrentes das diferenças entre as expectativas sociais e as condições impostas pela realidade dos tempos da pandemia do Corona Vírus certamente se amplificaram, com boa carga das responsabilidades sendo transferidas, quase exclusivamente, para cada um dos professores que estavam nas salas de aula.

Levando-se em consideração o isolamento social que foi imposto no período mais crítico da pandemia de COVID 19, pode-se dizer que a saúde emocional e o bem estar físico dos professores há ter sido comprometido, como observa Hargreaves (2021):

Os professores também estão estressados. Eles vão se preocupar em como preparar e dar aulas à distância. (...) Eles ficarão inseguros, às vezes, sobre quais iniciativas podem tomar ao se comu-

nicarem com lares e famílias sem a orientação de diretores, distritos escolares, governos e seus sindicatos – e essa orientação nem sempre pode ser clara ou consistente. Eles trabalharão a todo vapor, mas nem sempre têm certeza do impacto do que estão fazendo. (...) Ao contrário dos profissionais de saúde, cujos esforços heroicos são publicamente muito visíveis, o que eles estão fazendo é menos visível, e o público pode começar a se perguntar e criticar o que eles estão realmente fazendo (HARGREAVES, 2020, *apud* SILVA, 2021, p. 2).

Os trabalhos dos professores nunca foram reconhecidos sequer como semelhante ao de outros profissionais, como os médicos e enfermeiros, que, efetivamente, “estavam salvando vidas”, ainda assim, os professores estavam tentando minimizar os efeitos decorrentes de distanciamentos e isolamentos sociais impostos aos sistemas escolares.

Junto com os agravamentos das tensões e das ansiedades, vieram insatisfações dos docentes com as aulas remotas, pois muitos acreditavam que essa forma de abordagem de maneira alguma poderia substituir as aulas presenciais, como evidencia a pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado, citada por Mesquita e Souza:

A pesquisa do Gestrado (2020) identificou que grande parte dos professores (84%) continuaram a desenvolver atividades de forma remota. No entanto, cerca de 85% dos professores afirmaram que o ensino remoto não garante a substituição das aulas presenciais (MESQUITA; SOUZA, 2021, p. 2).

A pandemia fez com que os docentes tivessem que se adaptar a uma realidade com a qual não estavam

acostumados, o que os obrigava a lidar com equipamentos sobre os quais não tinham domínio, o que fez com que muitos apresentassem dificuldades de adaptações que, atreladas ao isolamento social, gerou ainda mais ansiedades e tensões, já que, para além das demandas naturais das salas de aula, tinham que criar estratégias para que seus alunos conseguissem acompanhar os estudos de forma remota; sobre isso, Mesquita e Souza assinalam: “Nesse formato, a principal preocupação dos professores era organizar o tempo de estudo dos alunos e mantê-los engajados no estudo” (MESQUITA; SOUZA, 2021, p. 2).

No decorrer do que foi sendo vivenciado pelos educadores, novas práticas foram sendo incorporadas às suas aulas, pois os professores estavam se reinventando dentro de uma nova perspectiva, ressignificando as suas práticas; ou seja, o exercício da docência foi reformulado, de modo que o que antes era tido como abordagem única de ensino-aprendizagem deu abertura a novas práticas, pois a nova proposta de ensino pedia novos métodos que fossem mais apropriados para as atividades remotas, por exemplo, os professores tiveram que pensar como trabalhar, da melhor forma possível, utilizando notebooks, celulares ou *tablets*, de modo a envolver, satisfatoriamente, os seus alunos.

Santos e Giraffa (2021) afirmam que após o início do isolamento social no Brasil, em meados de março de 2020, o uso de ferramentas digitais não era mais visto como uma opção, mas sim, como a única possibilidade para aquele momento:

Assim, a partir de 2020, trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

- TDICs deixou de ser opção e passou a ser uma necessidade e, na maioria das situações, a única alternativa para prosseguir com o trabalho docente em meio ao estado de calamidade vivido (SANTOS; GIRAFFA, 2021, p. ½).

Nessas circunstâncias, os professores tiveram tempos mínimos para formações (se e quando suas instituições as ofereceram) e adaptações, já que a única alternativa naquele momento era o uso das ferramentas internauticas de comunicações. De acordo com Santos e Giraffa (2021), a maioria dos professores afirmou ter buscado cursos para melhorar os conhecimentos que tinham sobre as ferramentas digitais, o que dá uma indicação do empenho desses profissionais; eles afirmam:

*Esse dado [mais da metade dos entrevistados terem feito cursos sobre usos de ferramentas tecnológicas] nos mostra como os professores se mobilizaram para atender a nova realidade e coincide com afirmação de Nóvoa (2020, p. 8) quando diz que: “as melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil” (SANTOS; GIRAFFA, 2021, p. 4).*

Entretanto, mesmo com todos os esforços, somente porque não estavam nas salas de aula, certos setores da sociedade subentenderam que eles não estavam trabalhando, ou que estavam trabalhando menos do que em tempos normais, como se pode ver no trecho abaixo:

*A articulação das TDICs e do conhecimento pedagógico e do conteúdo revela que, nesse momento*

da história: “os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico” (NÓVOA, 2020, p. 9), mantendo as atividades escolares funcionando e assistindo os estudantes através de diversas interfaces (SANTOS; GIRAFFA, 2021, p. 4).

Ou seja, muitos professores, a despeito da falta de reconhecimento, fizeram grandes esforços para tentar envolver seus alunos, muitas vezes tendo em mãos apenas uma tela de celular, buscaram aprender como utilizar novos recursos, adaptaram suas casas para transmitir aulas, elaboraram materiais digitais, como *slides* e jogos *on-line*, buscando encaminhar suas aulas da melhor maneira possível naquele momento.

Apesar do momento vivenciado ter sido, para muitos, desesperador, o que foi apreendido de bom desse período, poderá permanecer acompanhando os docentes no seu dia a dia escolar, de modo que os recursos tecnológicos possam ser incluídos nas suas práticas docentes, usando adequadamente essas ferramentas a favor do processo ensino-aprendizagem, o que é assinalado, por exemplo, por Santos e Giraffa (2021), quando afirmam:

Apesar das dificuldades, mais de 80% dos docentes afirmaram que continuarão utilizando os recursos tecnológicos introduzidos em suas práticas durante o período de ensino remoto, destacando as potencialidades das interfaces digitais e sua importância quando lhes é dado sentido pedagógico (SANTOS; GIRAFFA, 2021, p. 5).

Parece prudente afirmar que os desafios vivenciados durante o período de pandemia tiveram seus

pontos positivos e negativos e reformularam, de algum modo, os professores e o modo como passaram a ver suas práticas profissionais, a partir das reflexões sobre as de ocorrências, positivas e negativas, das condições que foram impostas pela pandemia do COVID-19.

## **Professor em tempos de pandemia: análise dos dados**

A análise dos dados, feita a partir das transcrições das entrevistas realizadas, será apresentada organizada em três categorias, de modo a explorar alguns aspectos das vidas desses professores, com atenção especial para as formas como a pandemia afetou as vivências de cada um; são precisamente os impactos desse “novo normal”, instituído para tentar controlar a expansão das contaminações na pandemia de COVID 19 mantendo-se as atividades letivas, que este trabalho pretende explorar nas páginas seguintes.

### ***O professor: das salas de aula ao uso da internet/redes sociais***

Entre os entrevistados, foi possível identificar posicionamentos diferentes quanto às vivências nos usos pedagógicos das tecnologias antes da pandemia; no começo, alguns sentiram mais dificuldades, enquanto outros se adaptaram mais rapidamente, por já terem mais familiaridades com o mundo digital

Cravo registrou suas preocupações, principalmente no que dizia respeito às suas (novas) práticas profissionais, ao afirmar:

Quando a pandemia apareceu foi um baque muito grande, porque até então na minha vida, na minha linha de estudo, na minha vida profissional eu sempre trabalhei com muito contato né, é muito professor e aluno na construção com a criança. Então com a pandemia, com esse distanciamento foi um baque para mim! E ir trabalhar com internet no fundamental, com material ainda um pouco escasso deu trabalho, então foi bem complicado por ter essa deficiência nessa parte virtual, foi complicado lá na escola porque muitas professoras eram mais velhas, então além de preparar as minhas aulas, eu sempre tive que ajudar as outras professoras (Cravo).

Cravo ressalta suas preocupações com o fato de não conseguir manter a postura pedagógica que construiu ao longo da sua vida, de um professor que preza pelo contato presencial com os seus alunos, pois acredita que esse tipo de interação propicia melhores evoluções no processo ensino-aprendizagem. Além disso, no que diz respeito ao trabalho com a internet, Cravo relata ter se sentido sobrecarregado, porque além de preparar suas aulas, ele teve, também, que auxiliar as professoras que tinham pouca familiaridade com os usos da tecnologia como instrumentos de trabalho e ele se viu no dever de ajudá-las.

Jasmim, por sua vez, fala das dificuldades que teve que enfrentar para superar suas limitações com relação ao uso dos recursos tecnológicos, identificando esse período como de muitas aflições, pois se reconhecia como uma pessoa que tinha interlocuções mínimas com esses instrumentos; ela afirma:

Como professora e coordenadora de uma escola da prefeitura eu usava computador para fazer al-

gumas coisas do meu trabalho, mas não era tudo, e com a pandemia tudo que eu ia fazer dependia do computador, eu precisei tornar o meu computador a minha ferramenta de trabalho principal, né? E, também, como outras ferramentas de trabalho que eu precisei me apropriar e tudo isso, realmente, tendo esse medo por conta de precisar fazer o uso dessa tecnologia e sem saber muito como usar. Nem estava dormindo pensando que teria que entrar na plataforma que eu nunca tinha usado, que eu nunca tinha ouvido falar [*relata com os olhos cheios de água*], então realmente nos primeiros dias chorei de medo, de verdade, né? E, realmente, eu precisei de ajuda para conseguir aprender a fazer o uso da ferramenta que eu ainda estou aprendendo (Jasmim).

Ficam evidentes, através das reconhecidas crises de choro ou de insônia, por exemplo, as ansiedades e tensões experimentadas por Jasmim, em função das dificuldades que teve para se apropriar da plataforma escolhida por sua escola para ser utilizada nas aulas remotas; apesar disso ela buscou ajuda e conseguiu, adaptando-se, dar continuidade ao seu trabalho como professora e coordenadora.

Em contrapartida, Rosa, que já apresentava maior familiaridade com o mundo digital, fala de vivências bastante distintas.

Antes da pandemia eu já utilizava a internet, porque nas salas do 3º ano temos a multimídia instalada, então, às vezes, utilizávamos para passar algum vídeo, mas nada que tomasse tanto tempo como é hoje, era coisa de minutos, pra mostrar um vídeo ou uma pesquisa. Antes da pandemia já guardava arquivos no Google Drive, usava um pouco o Canva para pegar materiais prontos;

agora tive que aprender a criar e estou pagando o Canva Pro pra usar mais recursos e usava o Word para digitar as provas (Rosa).

Rosa já conhecia aplicativos que facilitaram sua adaptação quando os distanciamentos e isolamentos se impuseram, pois ela já utilizava o Google Drive<sup>2</sup>, o Word e o Canva (aplicativo disponível em computadores e celulares para a criação de *templates*<sup>3</sup> e *designs*<sup>4</sup>); desta forma, teve, apenas, que aprender a manusear outros meios que a escola adotou para poder manter contato com os alunos.

Mantive o contato com os alunos por meio da Microsoft Teams<sup>5</sup> e esse ano algumas mães tiveram acesso ao meu *WhatsApp*; tive que aprender a usar o Canva Pro<sup>6</sup>, o OneNote<sup>7</sup>, para a correção das redações e os demais recursos que foram aparecendo com as atualizações da Microsoft Teams. A escola até ofereceu alguns cursos e formações com pessoas da área da tecnologia, mas o que aprendi foi no dia a dia mesmo, pois só ou-

<sup>2</sup> **Google Drive:** Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos

<sup>3</sup> **Template:** é um modelo de *layout* pronto, uma espécie de tema para personalizar o material produzido;

<sup>4</sup> **Designs:** são sugestões de como organizar as informações em um *layout* coeso e atraente

<sup>5</sup> **Microsoft Teams:** é um *software* da Microsoft desenvolvido para a colaboração de equipes. Nas equipes, os professores podem conversar rapidamente com os alunos, compartilhar arquivos e *sites*, criar um bloco de anotações de classe do OneNote, distribuir e classificar tarefas;

<sup>6</sup> **Canva:** Canva é uma plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social. Canva Pro é a versão paga, que dá acesso a mais opções de recursos;

<sup>7</sup> **OneNote:** O aplicativo funciona como um bloco de notas, permitindo ao usuário anotar lembretes no celular. O acesso pode ser feito via *smartphone* ou na versão *web*, pelo computador.

vindo as formações não ficava muito claro como faria na prática e muitas professoras recorriam a mim para realizá-las por ser a mais nova do grupo (Rosa).

Rosa manteve o contato com seus alunos por meio de aplicativos que teve que aprender a usar, como o Microsoft Teams, tendo aberto um canal de interlocução com algumas mães através de um aplicativo que costumava usar exclusivamente no âmbito de relações pessoais, o WhatsApp. Para trabalhar remotamente com os estudantes, teve que aprender a utilizar o One Note e o Canva Pro e, apesar dos cursos oferecidos pela instituição em que trabalha, Rosa aprendeu no dia a dia e, por ser a mais nova do grupo e demonstrar desenvoltura no uso dessas ferramentas, de modo semelhante ao que ocorrera com Cravo, passou a auxiliar das demais professoras, que recorriam a ela para pedir ajudas; tanto ele, quanto ela, se adjetivam como “mais novos”.

Pode-se dizer que apesar da pandemia ser algo muito limitante, Rosa conseguiu se destacar entre as colegas, por ter se adaptado de forma mais rápida nos usos dos instrumentais em rede, o que se deu em função de sua familiaridade com as linguagens próprias dos recursos tecnológicos, que já usava com alguma intensidade; nesse ponto, Rosa estava tranquila, pois parecia saber que conseguiria se adaptar ao uso de novas ferramentas tecnológicas, o que de fato aconteceu.

Cravo, como outros professores, teve que sair da zona de conforto e aprender a utilizar alguns recursos tecnológicos desconhecidos até então, mas parece ter lidado bem com essas mudanças/adaptações:

Eu já usava, sim, a internet né? A internet para assistir as minhas aulas, mas não com tanta frequência, agora é 100% internet né? Então é bem diferente do que era antes, foi realmente uma reconstrução. Antes da pandemia eu não usava essas plataformas como Meet<sup>8</sup>, mas usava YouTube, que dava para passar os vídeos e as vezes usava o PowerPoint para fazer *slides* com ele; eram só esses mesmos e o único meio que eu tenho para ter contato com eles [os alunos] é o WhatsApp, é o único meio que eu tenho para contato tanto com eles e com os pais (Cravo).

Se por um lado ele teve que aprender a usar ferramentas como o Google Meet, a plataforma escolhida pela sua escola, por outro, para compor suas aulas, utilizou, de forma ampliada, recursos que já conhecia e com os quais já trabalhava, como o Youtube e o PowerPoint, além de manter contato com os pais e alunos através de seu WhatsApp, aplicativo que também já utilizava antes da pandemia. Semelhante ao que ocorrera com Rosa, a familiaridade com os aparatos e lógicas operacionais de programas e plataformas digitais permitiu a Cravo vivenciar essa transição de forma, operacionalmente tranquila.

Sobre os suportes oferecidos pelas instituições, considerados imprescindíveis para que os professores pudessem fazer as transições para as atividades remotas, o que poderia evitar que tivessem que se preocupar, individualmente, em encontrar quem lhe ensinasse a manusear os diferentes recursos que precisariam aprender a dominar, encontramos diferentes falas; en-

---

<sup>8</sup> **Google Meet:** Plataforma do Google utilizada para encontros *on-line* com acesso a câmera e microfone.

quanto Rosa, em trecho anterior, diz que, apesar dos cursos oferecidos, o que aprendeu foi no dia a dia do trabalho, Jasmim, praticamente sem apoio institucional, fala o oposto:

Foi tudo muito sofrido, muito tempo de muita angústia, mas assim, posso dizer que também aprendi muita coisa, a escola não deu tanto suporte pra quem não tinha tantos conhecimentos tecnológicos como eu. *[Fala apresentada de forma bastante apreensiva, com a mão passando pela cabeça e rosto, algumas vezes].* (...) mas aí com a pandemia eu precisava aprender *[a usar programas e plataformas computacionais]*, então quando tinha algum curso eu fazia, mas as orientações já eram pra quem já sabia algo sobre aquilo, então tive que recorrer a ajuda de outras pessoas, ficar fazendo testes na plataforma com outras professoras, foi duro, não foi fácil (Jasmim).

Jasmim evidencia a angústia de quem, sabendo quase nada, teve que aprender por conta própria, pois nos cursos oferecidos, como ela diz, pareciam pressupor que os ouvintes já tivessem noções básicas sobre o que estava sendo tratado; aparentemente, o seu contato com o uso de computadores ou notebooks era bem restrito e ter se visto, de repente, em situações nas quais o único meio para se conduzir as aulas eram esses, foi, para ela, muito angustiante.

É possível perceber que cada professor foi buscando se adaptar, da melhor forma possível, às novas situações que se apresentavam; para os mais jovens, ao que parece, foi mais fácil, possivelmente porque já tinham familiaridades com os recursos e as lógicas dos

instrumentos tecnológicos usados, de modo que, tendo que manipular novas ferramentas, o fizeram com maestria porque os usos anteriores possibilitaram tranquilas transições. Para as outras, as novas situações criadas foram bem mais difíceis, causando ansiedades e tensões, expressas, por exemplo, em desânimos, insônias e crises de choro, o que parece ter ocorrido com aqueles profissionais que tinham reduzidos contatos com meios digitais, o que fez com que os processos de adaptações tenham se tornado árduos e sofridos. É importante ressaltar que as falas dos professores e professoras entrevistados evidenciam razoável dose de omissão das instituições a que estavam ligados.

Assim, ainda que mais fácil para uns e mais difícil para outros, todos tiveram que aprender a manusear aplicativos, plataformas e programas novos e, apesar dos cursos fornecidos pelas suas instituições, quando isso ocorreu, o que aprenderam, mesmo, foi no exercício da prática cotidiana, auxiliados por alguns colegas de trabalho. De toda forma, o grupo de entrevistados passou por esses momentos de formas distintas, ainda que com algumas semelhanças, tendo, todos, de resignificar e reconstruir suas aulas, adaptando-as ao “novo normal” o que, junto com angústias e tensões há de lhes ter acrescentado novos aprendizados.

### ***O professor e os desafios enfrentados nas salas de aula, nas atividades remotas***

A evolução da pandemia fez com que os professores mudassem suas práticas pedagógicas, ora presenciais, ora remotas, e, em alguns casos, presenciais

e remotas ao mesmo tempo; nesses cenários, mudaram também as posturas de algumas famílias, como assinou a Girassol.

No início foi difícil os alunos se concentrarem, mas deu para os pais perceberem como os filhos provavelmente são em sala de aula e valorizarem o professor. E, também, percebi que o professor planeja coisas mais diferentes para a aula *on-line*, ele sai da zona de conforto e cria atividades mais lúdicas (...) a parte ruim era a falta de contato, de gente com gente, porque não tem tecnologia no mundo que supere isso (Girassol).

Quando ela fala que os pais puderam perceber como são os seus filhos em sala de aula, parece estar se referindo às dispersões das crianças e às dificuldades inerentes a isso o que, no seu modo de ver, fez com que os pais passassem a valorizar mais os trabalhos dos professores. É preciso registrar, também, que as reais possibilidades de envolvimento das crianças, sobretudo aquelas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, foram muito prejudicadas pelos isolamentos decorrentes dos distanciamentos sociais, o que obrigou a efetivação das aulas através das telas dos computadores, *notebooks*, *tablets* ou celulares.

Girassol acredita, também, que houve maior empenho dos professores na criação de aulas mais lúdicas no sistema *on-line*, pois, nessas condições, havia necessidade de maiores empenhos para tentar garantir as atenções dos estudantes às suas telas; ainda assim, ela considera que a falta de contato presencial é uma va-

riável bastante importante nas interações professores-estudantes, ao mesmo tempo em que reconhece que a tecnologia não supre a falta desse contato presencial.

Sobre sua postura nas aulas *on-line*, Rosa alude a aspectos pessoais específicos:

O ensino remoto me ajudou no sentido de me ter feito aprender muita coisa nova e me ajudou principalmente com a minha timidez; eu sempre tive vergonha de falar. Também aumentou ainda mais a minha afetividade com as crianças, pois no *on-line* eu sentia a falta do presencial, de ter eles mais pertinho, então me tornava ainda mais meiga e doce, pois sabia o quanto era difícil o momento que estávamos passando; eu os via e sentia vontade de ficar conversando de abraçar e desenvolvi demais a minha timidez (*sic*), não me sinto mais presa como me sentia antes. Com a chegada do remoto a gente conseguiu criar um novo meio de levar para as crianças o conteúdo de uma forma diferente e mostramos que eles podiam aprender *on-line*, através de jogos, foi uma troca muito boa para a realidade que estamos vivendo (Rosa).

Rosa refere-se ao ensino remoto como um instrumento que a ajudou na superação da sua timidez, pois, curiosamente, o fato de ter que dar aula através de um notebook permitiu, de algum modo, que ela fosse desenvolvendo mais naturalidade nas suas falas, contribuindo não somente nas suas aulas, mas, provavelmente, na sua vida pessoal. No mesmo sentido, os distanciamentos físicos fizeram, por oposição, e a título de compensação, que ela se tornasse “mais meiga e doce, pois sabia o quanto era difícil” o momento que estavam passando, como ela diz.

Como Girassol, Rosa assinalou que as atividades remotas fizeram com que os professores desenvolvessem os conteúdos de formas diferentes, pois as preocupações em adaptar as aulas os incentivou a criação de aulas mais lúdicas, com jogos e outros meios que pudessem despertar a atenção das crianças e as estimulassem.

Em relação a sua postura como pedagogo, e diferente das falas anteriores, Cravo admitiu ter entrado no que ele próprio classificou como comodismo:

Não vou mentir, no começo quando começou tudo, no começo da pandemia, eu tentei muito manter a minha postura, manter a minha linha profissional junto com a minha linha de pensamento, mas o comodismo chegou sim, não vou mentir. Acho que a pandemia desestimula sim o professor, principalmente um professor como eu, que tem a linha do pensamento bem freiriana, que defende que tem que ter contato tem que ter essa coisa de amizade, de pegar, de abraçar né? Então é bem complicado, então acho que não estou com a mesma postura. Eu acho sim, que existe o professor Cravo presencial e o Cravo professor à distância, ou *on-line*; eu acho que são dois professores diferentes, eu acho que eu consigo puxar mais de mim quando estou no presencial (Cravo).

Ele afirma que a crise pandêmica fez coexistirem duas versões profissionais de si, “o professor Cravo presencial e o Cravo professor a distância”, o que parece ter decorrido das impossibilidades de atuar remotamente segundo a vertente pedagógica que ele diz professar, “uma linha de pensamento bem freiriana”, uma vez que para o “Cravo professor à distância” falta-

va o elemento essencial para as suas interações com as crianças: elas próprias.

Embora, criticamente, tenha reconhecido um certo comodismo nas suas ações profissionais, ele também diz ter investido em aulas mais lúdicas, com o objetivo de tentar envolver seus alunos, visto que os índices de participações haviam caído bastante, durante as atividades remotas; sobre isso comenta:

Os alunos com as aulas presenciais eram 100%, né? Tipo, as aulas eram muito boas, tinha muita qualidade, as aulas presenciais, e a partir do momento que as aulas ficaram remotas o índice foi caindo bastante na participação dos alunos, na interação com as crianças, então foi muito complicado, a gente tentou fazer o máximo, mas sabe que esse máximo é o mínimo né? Porque faz falta o contato, o cara a cara. Mas ao final eu percebi que tinha feito alguma diferença na vida deles, as notas eram boas e os pais elogiaram meu trabalho, então diria que o esforço por aulas mais lúdicas valeu a pena, e olhe que tentei de tudo um pouco, desde dinâmicas em *sites* educativos, músicas dos conteúdos, jogos com balões e etc. (Cravo).

Além de perceber os retornos positivos dos seus esforços em produzir aulas mais lúdicas, mais envolventes, mesmo em atividades remotas, ele teve, também, retornos positivos por parte das famílias, uma vez que os pais elogiaram seu trabalho.

Sem manifestar os conflitos vividos por Cravo, Jasmim não deixa de sublinhar os aspectos positivos das aulas presenciais, principalmente para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental, como o seu 2º ano, quando afirma:

A gente sabe que a aula presencial é bem melhor para o professor reconhecer o aprendizado do aluno; a gente dá aquela passadinha vendo o que eles estão fazendo, esse corpo a corpo, o olho no olho, esse trabalho todinho é uma coisa assim que faz a diferença, né? Realmente, trabalhar na pandemia, conquistar os alunos de forma remota e trabalhar com a turma de 2º ano não é fácil, né? (Jasmim).

Mais à frente, ela avança no detalhamento de algumas dificuldades encontradas e ressalta o importante papel das famílias das crianças.

Penso que pra eles ficarem na frente do computador uma tarde inteira é difícil, então a escola teve esse cuidado em relação ao tempo, em ser um período menor e algumas famílias entraram realmente para ajudar e outras famílias desistiram, assim, desistir que eu digo é se criança queria entrar entrava [*na aula remota*], se não [*queria*], não entrava (...) Percebi, também, que as crianças que tinham uma família acompanhando ali de perto a aprendizagem, era bem melhor, pois o aluno participava mais (Jasmim).

Ao tempo em que descreve comportamentos distintos das famílias, assinala que aquelas que acompanharam, de perto, seus filhos, partilhando com eles as atividades, ajudando-os no envolvimento com as aulas, tiveram melhores resultados nas aprendizagens; ainda que essa conclusão possa ser considerada mais ou menos natural, é importante ter o seu registro, expresso nas palavras de uma profissional que a vivenciou.

Girassol diz ter percebido involuções no comportamento e nas atitudes das crianças ao longo do isolamento social: “Vi que houve regressão também dos

alunos na questão do comportamento, dos valores que normalmente nós em sala de aula enfatizamos, muito foi se perdendo nesse período que eles passaram em casa”. (Girassol)

Professora de uma escola que dispunha de muitos recursos midiáticos, Rosa nos traz um pouco dos desafios enfrentados ao vivenciar a mistura das duas abordagens, numa proposta que passou a ser identificada como ensino híbrido; na escola em que ela trabalhava, as aulas aconteciam com 50% da turma em sala, presencialmente, e 50% assistindo a mesma aula transmitida, ao vivo, pela internet. As crianças que não estavam nos mesmos espaços físicos que a professora, comunicavam-se através de seus smartphones, tablets ou notebooks, enquanto ela os ouvia pela caixa de som colocada na sala; suas aulas eram transmitidas por um tablet que captava, também, as imagens da lousa.

O ensino híbrido foi aderido na escola, damos aula ao mesmo tempo pra quem tá na escola e para quem está em casa, ao vivo, então precisamos nos organizar para atendermos bem aos dois públicos, ao mesmo tempo, acolher quem tá chegando em sala *[ela diz, enquanto rói as unhas]* e acolher quem está entrando na plataforma. Foi um desafio unir os dois e ainda contar com a internet que nem sempre estava boa, às vezes tinha interferência, o microfone não pegava e etc. (Rosa).

É possível vislumbrar, através da sua fala, o desafio que há de ter sido unir as duas abordagens, presencial e remota, ao mesmo tempo, além de se ocupar com as questões operacionais dos equipamentos, tarefas múltiplas para profissionais que, em princípio, não

estavam totalmente preparados para realizá-las, ainda mais ao mesmo tempo; nessas condições, não há como exigir padrões de excelência no trabalho pedagógico.

Falando das suas posturas diante dos desafios enfrentados durante essas experiências, Rosa assinala, mais uma vez, que, em função das abordagens remotas, mudou, um pouco, suas atitudes para com as crianças:

Eu acho que melhorei minha postura com a experiência do remoto [*riso envergonhado*], (...) porque no presencial a gente começa a criar um vínculo então a gente se sente mais segura com a turma, então mudou porque no *on-line* eu tive mais atenção e mais carinho para ouvi-las, para saber entender se eles estavam aprendendo e é isso (Rosa).

Rosa acredita que o ensino remoto fez com que ela buscasse estratégias que permitissem criar mais vínculos com as crianças que estavam *on-line*, buscando aferir, com mais cuidado, o quanto a estavam acompanhando.

### ***O professor e as suas percepções sobre aulas pela internet***

Tivemos diferentes reações tanto dos profissionais que deram aula no período da pandemia, todos apresentaram dificuldades em algum grau e precisaram lidar com as adversidades de diferentes maneiras. Sobre isso Jasmim, comenta:

Mirelle, eu acho que pelas minhas falas anteriores dá para você perceber que o que eu falei sobre o ensino remoto e o ensino híbrido é baseado

na dor de me adaptar a eles, achei mais alto, mais desafiador, mas foram muitos aprendizados, foi também uma forma de repensar planejamento da aula. Foi um momento em que todos nós ficamos muito mexidos né, mas esse tempo está passando e as coisas estão se acalmando *[a frase final foi dita com voz mais suave]* (Jasmim).

Jasmim fala sobre a “dor” enfrentada para se adaptar ao ensino remoto, o que lhe impôs alguns desafios e conflitos, no entanto, reconhece que essas situações lhe proporcionaram alguns aprendizados, como a necessidade de repensar os planejamentos das suas aulas e, em referência à pandemia, achava que estava “se acalmando”; mal poderia ela imaginar, naquele momento, que o ritmo de volta à normalidade seria muito mais lento do ela pressupunha.

Noutro momento da entrevista, ela fala especificamente das dificuldades enfrentadas como professora alfabetizadora:

Hoje sou professora do primeiro ano, nessa fase alfabetizadora percebi que algumas crianças de forma remota avançaram muito, embora tenhamos ficado um tempinho muito curto com elas, né? Algumas crianças que saíram não estavam lendo ainda e quando voltaram, depois desse tempo remoto, já estavam melhores, então eu posso afirmar que realmente acontece a aprendizagem de forma remota, mas é muito mais desgastante do que o presencial (Jasmim).

Jasmim assinala que, de algum modo, as aprendizagens também ocorreram por meio das atividades remotas, uma vez que, de acordo com ela, algumas crianças que não estavam lendo enquanto estavam em

aulas presenciais, voltaram, depois de um período de atividades remotas, conseguindo fazê-lo. De qualquer forma, a pergunta que precisa ser respondida é se os saltos nas aprendizagens não teriam sido maiores, caso se mantivessem as aulas presenciais; ao mesmo tempo, seria interessante avaliar como as eventuais colaborações das famílias possam ter contribuído para essas evoluções, situação expressa em outro momento da entrevista pela própria professora Jasmim. Em seguida, discorreu sobre as dificuldades decorrentes da proposta híbrida praticada na sua escola, ao afirmar:

*[A aula] De forma híbrida é ainda mais desafiador, você [precisa] manter aquele grupo que está em sala envolvido colaborando com você, e ao mesmo tempo, estar falando com quem está em casa de forma remota, é complicado. Então o híbrido eu ainda acredito e percebo que é mais desafiador, o modelo híbrido é o que considero mais árduo, você conseguir conduzir uma aula, cuidando de quem está de forma presencial, dando atenção a essas crianças, indo nas mesinhas, olhando as atividades e cuidar, ao mesmo tempo, de quem está em casa não é fácil, exige da gente jogo de cintura pra dar atenção a quem está em casa e cuidar de quem está na sala (Jasmim).*

Se lembrarmos de outros momentos da sua entrevista, quando Jasmim falou dos seus medos em não dar conta da tarefa, das noites de choro por conta do receio de não se adaptar às novas exigências, podemos imaginar o quanto foi, para ela, árduo e certamente tenso esse período. De fato, as múltiplas habilidades requeridas nas situações híbridas por ela mencionadas, exigiram dos professores, além das aptidões para manuseio dos

equipamentos, o domínio de concepções pedagógicas que, por vezes, podem ter suscitado encaminhamentos distintos e conflitantes. Há, também, os imprevistos que acontecem no dia a dia das aulas presenciais como, por exemplo, um aluno que se machuca e precisa ser socorrido ou uma mãe que vem à sala e quer conversar com a professora.

Caso pudesse reiniciar suas aulas, num imaginário novo começo da pandemia, Rosa, disse que teria feito diferente, dando dados maiores atenções ao domínio dos conhecimentos de informática:

*Se eu pudesse começar tudo de novo eu teria feito um curso avançado de informática e teria me aprofundado mais em recursos tecnológicos, porque durante a minha formação me voltei mais para a área da psicopedagogia e pesquisas na parte mais teórica e acabei não tendo esse olhar, esse cuidado para a área mais tecnológica visto que o tempo que estamos vivendo de ascensão da tecnologia já nos pedia isso (Rosa).*

Não há como não reconhecer que a superação dessa lacuna na formação de praticamente todos os professores teria facilitado o manuseio de aplicativos e programas, o que lhes teria trazido mais tranquilidade. Se é verdade que a introdução das ferramentas das tecnologias da informação e comunicação já se prenunciavam na área da educação, principalmente, no ensino superior, a pandemia obrigou, sem muitas considerações pedagógicas, sua utilização para todas as etapas da educação escolar e os resultados, ao que parece, não têm se mostrado animadores, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamen-

tal. Por ora, o que talvez se possa afirmar é que termos atividades remotas pode ter sido melhor do que não termos atividades nenhuma, premissa que parece insuficiente para justificar essas adesões praticamente sem nenhum preparo e adequação; sobre isso, ela afirma:

Diante do que eu presenciei e vivi e de onde eu trabalho, a aprendizagem no ensino remoto a meu ver não foi tão efetiva, porque acabava que não conseguíamos dar todo esse suporte às crianças, por maior que fosse o nosso esforço, porque todas querem participar. Nos preocupamos em não excluir nenhum deles, então a ideia em si na teoria é legal, mas não conseguimos dar 100% de atenção nem a quem está no *on-line* nem a quem está no presencial, então fiquei preocupada com o desempenho deles e com o meu (Rosa).

Do ponto de vista de Rosa, e de suas vivências, que devem ser semelhantes às de muitos colegas professores, as aprendizagens no ensino remoto não parecem ter sido efetivas, por maiores que tenham sido os esforços dos professores. No caso dela, que teve que lidar com as complexidades das abordagens híbridas, os conflitos e tensões se acentuaram, uma vez que se via impotente de atender todas as demandas que ela, como profissional responsável, atribuía para si mesma.

Cravo manifestou suas dúvidas quanto ao fato de seus alunos aprenderem, ou não, durante as atividades remotas; ao abordar esse tema, ele afirmou que na sua escola as “aulas remotas” desenvolveram-se na forma de aulas gravadas, o que praticamente impossibilitaram as interlocuções entre professores e estudantes; ele afirma:

Assim né, a minha opinião em relação as atividades, eu ainda tenho muitas dúvidas para saber o que meus alunos já sabem, quais pontos conseguiram desenvolver, não consigo observar eles direito, né? Por que eu nunca vou saber se realmente eles estão fazendo atividades, né? Porque onde eu trabalho a gente não tem o ensino híbrido, são aulas gravadas, então é bem complicado para mim ainda essas atividades à distância (Cravo).

Girassol, por sua vez, aludiu a uma decorrência dos distanciamentos sociais impostos pela pandemia, ao considerar que essa situação obrigou os professores a se apropriarem de conhecimentos em áreas até então pouco exploradas nas suas aulas, os conteúdos computacionais/internáuticos; ela afirma:

Eu poderia dizer que a pandemia foi boa no sentido de que tirou todo mundo da zona de conforto, pudemos observar o quão bom ou ruim nós éramos em algumas áreas da nossa vida, especialmente na área digital; grande parte de nós procurou cursos, se especializou em assuntos que serão úteis daqui pra frente. Nossos alunos aprenderam a manusear aparelhos que daqui há uns anos já teriam mesmo que saber como usar. Nós sofremos sim, choramos sim, mas crescemos também, como profissionais e como pessoas (Girassol).

Não podemos deixar de nos perguntar, no entanto, se essas formas que foram obrigados a buscar, as ferramentas computacionais/internáuticas, são as que melhor contribuem para os desenvolvimentos plenos das crianças e adolescentes; os depoimentos dos próprios entrevistados neste estudo não se mostraram

animadores. Sabemos que as crianças não se adaptaram da mesma forma, sabemos que algumas tiveram apoios e acompanhamentos dos familiares, enquanto outras sequer tiveram possibilidades de acessos às aulas remotas, situação presente em boa parte das nossas escolas públicas, o que nos obriga a reconhecer que as variáveis intervenientes são muitas, são complexas e, em alguns casos, seus equacionamentos estão em instâncias muito longe dos sistemas escolares.

## **Considerações finais**

Reconhecemos, de início, que o estudo que ensejou este artigo apresenta uma fragilidade evidente, o pequeno número de entrevistados; essa lacuna, e possivelmente outras, poderão ser superadas por meio de outros trabalhos que ainda surgirão sobre o tema, visto que, quando realizada a pesquisa, ainda estávamos vivenciando o período da pandemia do COVID-19, com fluxos e refluxos que pareciam longe de terminar.

Ainda assim, um dos aspectos que se pode perceber foi que as histórias de cada um, suas trajetórias pessoais, suas idades, os tempos de exercício da profissão, as familiaridades com os recursos computacionais-internáuticos e as escolas em que atuavam, foram fatores que, cada qual com seu peso, moldaram as formas como lidaram com as adversidades enfrentadas nesse período e, com elas, parte dos seus resultados. A lembrança do texto de Jacomini e Pena (2016), que aponta para a necessidade de serem oferecidas condições ao profissional, para o exercício da docência, nos permite atribuir importância significativa aos suportes que as

escolas, públicas e particulares, deveriam ter oferecido aos seus profissionais, elemento fundamental para que pudessem dar conta da tarefa pedagógica exigida por esse período; no entanto, o que observamos não foi exatamente isso, uma vez que, mesmo quando as escolas ofereceram alguma formação específica aos seus professores, isso se mostrou insuficiente, fazendo com que as soluções fossem sendo construídas no dia a dia, a partir de cada dificuldade, contando, quase sempre, com as ajudas de colegas.

As entrevistas evidenciaram que os contatos com os recursos tecnológicos e o domínio de suas lógicas, anteriores à pandemia, ajudaram os professores a se adaptarem com maior facilidade aos novos, para alguns, instrumentos que lhes foram sendo apresentados, principalmente a partir de um momento, em que “trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) deixou de ser opção e passou a ser uma necessidade.” (SANTOS; GIRAFFA, 2021, p. 1-2). De uma forma ou de outra, sob o peso de ansiedades, tensões e conflitos distintos, os professores não tiveram outras alternativas a não ser se adaptar ao que muitos passaram a chamar de “novo normal”.

Essas situações demandaram o conhecimento e uso de um repertório maior de abordagens dos conteúdos/temas que deveriam tratar em suas aulas, o que se mostrou ainda mais complexo para aqueles profissionais que precisaram, como Rosa, conduzir atividades remotas e presenciais, ao mesmo tempo, para grupos de crianças distintas, que estavam em espaços diferentes, umas na sala de aula da escola, outras nas suas casas.

De uma forma ou de outra, com maiores e menores adaptações às conduções das atividades remotas, os professores tiveram que se desdobrar para atender as demandas que lhes foram apresentadas, o que os deixava bastante preocupados/incomodados, pois quase não tinham referências sobre os resultados das suas aulas, questionando-se, sempre, se e como poderiam fazer melhor.

Todos, uns mais enfáticos, outros mais condescendentes, explicitaram críticas ao ensino remoto, entendendo, como o fez Girassol, que “não tem tecnologia no mundo que supere isso [*o contato de gente com gente*]”; é importante lembrar que as atividades profissionais docentes são, essencialmente, relacionais e o professor é aquele que deve estimular as relações dos estudantes com seus pares, com seus professores e com o meio físico e social, mediados pelos conteúdos disciplinares, atribuições que são mais marcantes quanto menor é a faixa etária das crianças e adolescentes. Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - Getrado, citada por Mesquita e Souza (2021), dá conta que “cerca de 85% dos professores [*entrevistados*] afirmaram que o ensino remoto não garante a substituição das aulas presenciais”. (p. 2)

Um outro ponto levantado nas entrevistas foi sobre a participação dos pais; para dois dos entrevistados a experiência foi considerada como positiva, pois puderam perceber que quando as famílias estiveram presentes, acompanhando seus filhos, isso representou um suporte importante, contribuindo para que as crianças estivessem mais concentradas e envolvidas nas atividades remotas. Ao mesmo tempo, é preciso avaliar o

porquê da não participação de algumas famílias, é pouco provável e muito simplista reduzi-la ao desinteresse.

As quatro entrevistas realizadas parecem dar indícios de que as formas de superações das dificuldades, utilizadas pelos professores, estiveram alicerçadas, também, no amor pela profissão e a certeza da escolha profissional que fizeram, ao entrarem em cursos de Pedagogia.

Não se tem como garantir que todas as crianças tenham chegado ao final de cada ano letivo, nesse período da pandemia, com domínios satisfatórios dos conteúdos de cada ano escolar, muito ao contrário; se é verdade que muitos tenham se adaptado bem às aulas *on-line*, muito provavelmente, tendo à disposição os recursos necessários para tal, o que pode ter incluído, também, apoio familiar presencial, é verdade, também, que um contingente significativamente maior sequer pode ter acessos à computadores, notebooks, celulares e internet, com tudo o que isso pode significar.

## Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, p. 167, 1982.

BRASIL - MINISTÉRIO DA SAÚDE. *O que é a Covid 19?* Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: W. Codo (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 3. ed., p. 48-59, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro Posições*, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), v. 27, n. 2, p.1-26, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, p. 45, 1986.

MESQUITA, S. S. A.; SOUZA, M. I. M. Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto. *In: 40ª ANPED, Anais*. UFPA Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_38\\_15](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_15). Acesso em: 24 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 3, n. 17, p. 621-626, 2012.

SANTOS, A. A.; GIRAFFA, L. M. M. A experiência docente em tempos de pandemia: pedagogia e desafios tecnológicos na rede estadual de Pernambuco. *40ª ANPED, Anais [...]*. UFPA Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_9\\_13](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_13). Acesso em: 24 abr. 2022.

SILVA, A. P. F. Estratégias pedagógicas em aulas remotas: acentuando desigualdades. *In: ANPED, Anais [...]*. UFPA, Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_7\\_19](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_7_19). Acesso em: 24 abr. 2022.

## 8 TRABALHADORES DO MAGISTÉRIO DE FORTALEZA-CE NA PANDEMIA (2020-2021): SOFRIMENTO, RACISMO E CRISE EMPREGATÍCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-863-3/cap8>

### **TAFNES DA SILVA ROCHA**

Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: tafnesrocha25@gmail.com

### **PEDRO ROGÉRIO SOUSA DA SILVA**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor Substituto da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: pedro.rogerio@uece.br

## Introdução

A COVID-19 pegou o mundo de surpresa. A doença causou medo, controvérsias científicas, impactos financeiros, sequelas de saúde e muitas mortes. Provocando dor, incapacidade, dificuldade em obter alívio dos sintomas, percepção de falta de futuro, solidão, além dos efeitos da doença na família. Sem distinção de sexo, idade ou classe social, todos foram atingidos, resguardadas as devidas proporções. Famílias ao redor do mundo choraram a morte de seus queridos por conta da pandemia.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia – surto que afeta uma região – se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Foi exatamente o que aconteceu no caso da COVID-19, que começou na China, atingiu a Europa, alcançou as Américas e depois todo o globo terrestre. (OMS, 2020).

Além dos problemas imediatos causados pela doença, hoje e no futuro, teremos que encarar inúmeras famílias cuja história foi marcada pela ausência de seus

parentes, vítimas da pandemia que, além da dolorida ausência, mal puderam se despedir delas.

Diante de todas essas dificuldades foi-se pensado em um tema de pesquisa em que pudéssemos ouvir o que os professores sentiram, passaram, sofreram e superaram. Tratando-se de um estudo qualitativo, realizado com base nas pesquisas bibliográficas e de campo. O contato com os docentes se deu por meio de conversas no meio escolar, em intervalos e janelas de horários dos professores. Também em conversas entre amigos e colegas que compartilhavam suas dores e dificuldades dentro das escolas. Os entrevistados foram informados sobre o objetivo da entrevista, o seu caráter voluntário, as formas de utilização das informações e o consentimento verbal para a realização da entrevista. As conversas e entrevistas foram realizadas durante o período de abril/2020 a novembro/2021.

Por essa via, cabe ressaltar que a pandemia COVID-19 mudou completamente muitas áreas, e a educação é uma delas. Tivemos mudanças que vão desde a Educação Infantil, perpassando os Ensinos Fundamental e Médio, à Educação Superior, como a suspensão das aulas presenciais que acabou levando a uma exploração urgente e sem precedentes do ensino à distância.

O Poder Executivo implantou, no dia 06 de fevereiro de 2020, a Lei da quarentena, mesmo não havendo casos registrados da COVID-19 no Brasil. Essa Lei “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”. (BRASIL, 2020a, S/P)

Por outro lado, o Chefe desse poder, conforme o Jornal *O Globo*, descumpriu os protocolos de prevenção da disseminação do coronavírus, como “Evitar aglomerações e manter uma distância de 1,5 metros de pessoas que estejam espirrando ou tossindo” (O GLOBO, 2020a). Ademais, os especialistas em saúde pública recomendavam ainda que as pessoas usassem máscaras, higienizassem constantemente as mãos com água e sabão, não compartilhando objetos de uso pessoal, evitando tocar a própria boca, nariz e os olhos, entre outras medidas de prevenção à COVID-19.

Cabe citar, no que diz respeito à suspensão das aulas presenciais, que o governador Ibaneis Rocha do Distrito Federal (MDB), via decreto, suspendeu, no dia 11 de março, as aulas na rede pública e privada por cinco dias. Sendo, portanto, a primeira unidade da federação a implantar ações em prol do distanciamento social, conforme o Jornal *O Globo* (2020b).

Nove dias depois, o Governador do Ceará Camilo Santana (PT), conforme o Decreto (Nº33. 510, de 16 de março de 2020), que tem validade de 19 de março a 2 de abril, suspendeu as aulas presenciais com previsão de retorno para o quarto dia de mês de maio de 2020. Igualmente, este mesmo governador, através do Decreto nº 33. 532, de 30 de março de 2020, buscou medidas de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus (COVID-19) no território cearense. Prorrogou por mais 30 dias a suspensão das aulas presenciais em instituições educacionais, como escolas, creches, cursos profissionalizantes, cursinho e/ou preparatório para concursos ou vestibulares, centro universitários, faculdades e universidades públicas e privadas.

Foi iniciado, de acordo com Eliana Nunes Estrela (2020), Secretária de Educação do Ceará, devido à pandemia da COVID-19 e da suspensão das aulas presenciais, o apoio pedagógico aos alunos das escolas da rede pública cearense com atividades domiciliares. A pasta da educação, por consequência, implantou inúmeras medidas educacionais como preservação da autonomia das escolas, apoio ao livro didático, “Aulas pela televisão; plantão tira-dúvidas em rádios; entrega de atividades impressas em domicílio, organizada pelas unidades escolares; momentos de trocas em redes sociais e utilização de diversas plataformas virtuais”. (ESTRELA, 2020, p. 12)

Apesar dessas boas medidas, o quadro atual da educação ainda é preocupante, pois inúmeros estudantes vivem, devido às desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, como também das políticas neoliberais do Ministério da Economia, como corte de recursos nas áreas sociais, educacionais e culturais em condições precárias. Com isso, eles ficam com enormes dificuldades de seguir as ações para o controle do novo coronavírus.

De acordo com Paulo Saldiva, médico patologista e professor da Faculdade de Medicina da USP,

*Adoece-se em todo lugar, mas morre-se na periferia, mostrando que o código de endereçamento postal (CEP), que é um marcador síntese de uma série de vicissitudes e desigualdades, é tão importante para determinar o risco de morrer quanto à biologia do vírus e sua relação com as características individuais de cada um (SALDIVA, 2022, S/P).*

A pandemia aprofundou com maior evidência os problemas sociais e suas sequelas, como o desemprego, o racismo e o sofrimento, mas trouxe ainda a exclusão digital. Ou seja, mostrou como um número significativo de alunos das escolas públicas brasileiras, sobretudo os de baixa renda, ficou à margem, ou com grandes dificuldades, dos dispositivos adequados às redes digitais e/ou do acesso à internet.

Muitos desses problemas que enfrentamos com o ensino à distância são problemas que enfrentamos todos os dias na sala de aula: falta de internet em casa, falta de recursos, falta de apoio dos pais em casa, caos em casa, falta de rotina em casa, incerteza quanto à alimentação, incerteza quanto à moradia. Esses não são problemas novos. Eles simplesmente se tornaram muito, muito aparentes quando, de repente, os professores se sentaram na primeira fila para vê-los nas casas dessas crianças através das plataformas digitais (SHEPPARD; HAN; MARTÍNEZ, 2020, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Dificuldades que vão além das questões pessoais e profissionais. Muitas escolas não estavam preparadas para tal momento. Implantar aulas utilizando o meio remoto requeria aparelhos tecnológicos que atendesse a demanda.

---

<sup>1</sup> “Muchos de estos problemas a los que nos enfrentamos con la enseñanza a distancia son problemas con los que nos enfrentamos todos los días en el aula: falta de Internet en casa, falta de recursos, falta de apoyo por parte de los padres en casa, caos en casa, falta de un horario en casa, incertidumbre sobre la comida, incertidumbre sobre la vivienda. No son problemas nuevos. Simplemente se hicieron muy, muy evidentes cuando, de repente, los profesores obtuvieron un asiento en primera fila para verlo en los hogares de estos niños a través de Zoom o del hecho de que no estaban en la escuela”.

Esperava-se que muitos professores continuassem a lecionar durante o fechamento das escolas, mas seu acesso a dispositivos adequados e conectividade variava. Muitos não receberam assistência financeira ou equipamentos necessários para oferecer ensino à distância e, algumas vezes, esperava-se que pagassem por isso do próprio bolso.

Professores relatam que as escolas lhe diziam para ensinar *on-line*, mas não forneciam equipamentos nem ajuda financeira para fazê-lo. Muitos professores, com acesso limitado a internet, foram forçados a tirar do seu orçamento para tentar se adaptar e conseguir internet com conexão confiável.

Sabemos que quando uma doença grave é diagnosticada a luta contra ela se torna o centro de atenção dos médicos, mas quando não há esperança de melhora, como em muitos casos de COVID-19, e sabemos que a morte é inevitável, é essencial que esse centro de atenção se desloque e volte ao indivíduo que sofre e que necessita está com seus entes queridos. E esta luta também foi enfrentada por muitos docentes. O que nos leva a pensar no quanto sofremos para lidar com tanta informação transmitida ao nosso cérebro ao mesmo tempo. É necessário se estar forte ao lado de quem está fraco, manter-se firme para não fraquejar o próximo, lembrar-se de sua profissão como educador que vai além da transmissão de conhecimentos. Isso tudo somado ao medo e a dor.

A sobrecarga dos pais que também são professores foi mais um ponto que afetou aos docentes nesse período. Muitos relatavam que não sentiam que estavam fazendo o suficiente, sobre cumprir suas obrigações

como professora e garantir que seus filhos frequentasse a escola virtual, sentindo-se estressada e oprimida. Partes dos professores das escolas privadas relataram que seus salários foram reduzidos ou até mesmo cortados, e a renda extra que tinham nas aulas particulares também foi suprimida, pois não podiam sair durante a quarentena.

Outro ponto aqui destacado são as disparidades socioeconômicas pré-existentes dentro do país e as desigualdades resultantes nas barreiras ao acesso a oportunidades de ensino à distância que foram evidentes em todo o país. A pandemia não só colocou essas desigualdades no centro das atenções, mas também as exacerbou. Essas barreiras tendem a ser particularmente altas para alunos e professores de grupos que são mais propensos a enfrentar discriminação e exclusão da educação mesmo antes da pandemia, incluindo crianças e docentes de minorias étnicas e raciais.

## **A crise empregatícia**

Em 2019, o primeiro caso de nova infecção por Coronavírus foi diagnosticado como pneumonia grave de etiologia desconhecida. Sua rápida disseminação global levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a infecção por COVID-19 como uma pandemia global em 11 de março de 2020 (BECHING; FLETCHER; ROBERT, 2020). Atualmente, sabe-se que a SARS-CoV-2 se dissemina por inalação ou contato direto com gotículas infectadas, com período de incubação de 1 a 14 dias (SINGHAL, 2020). Os pacientes infectados podem ser assintomáticos e disseminar a doença. Os sintomas

são inespecíficos e os mais comuns são febre, tosse, dispneia, mialgia e fadiga (STRUNK *et. al.*, 2014).

Uma das principais medidas adotadas pelos países afetados foi a quarentena. A realização de quarentena é considerada um recurso extremo, mas eficaz contra a disseminação do vírus e diminuição de novos casos, sobretudo entre os principais grupos de risco: idosos, indivíduos com comorbidades respiratórias e cardíacas (LIN, ECL.; PENG, YC.; TSAI, JCH, 2010).

Graves sintomas psicológicos, durante esse período, afetaram o mundo e ainda foram acrescentados outros fatores negativos a população, como o temor a dias piores.

Também foram encontrados sintomas de depressão na população sob quarentena, tendo sido encontrado 9% de sintomas de depressão grave. Relatos de uso abusivo de álcool e comportamentos dependentes também foram evidenciados, assim como o comportamento evitativo, apesar do fim da quarentena. O estudo mostra que uma pandemia traz consequências psicológicas para a população, mesmo ao término do evento de contaminação do vírus (ZWIELEWSKI *et al.*, 2020, p. 6).

E no meio docente isso foi vivido por muitos profissionais, que tiveram todo o transtorno psicológico de uma quarentena e, por conseguinte a perda de seus entes queridos, seus empregos, causando assim mais dor e sofrimento.

Dentro de sala de aula como educadora, pude presenciar na vida de colegas de trabalho e viver pessoalmente muito dessas dificuldades. Uma delas a tão assustadora “demissão”. Os gestores justificavam suas

decisões atribuindo culpa ao momento pandêmico, afirmando ser necessários cortes de gastos, pois as escolas estavam fechadas. Mesmo tendo total discernimento de que a educação não iria parar definitivamente e que breve teríamos uma via de acesso aos estudantes, como de fato aconteceu através do ensino remoto, tive que aceitar o fato de que seria mais um dos inúmeros docentes desempregados durante esse período.

Nos primeiros dias de Pandemia, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) a Portaria nº 343/2020, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020b).

Tais medidas foram necessárias, mas vimos os problemas enfrentados durante esse período, desde a inabilidade dos professores de lidarem com as novas tecnologias de ensino por meio digital, como o crescimento da desigualdade de apropriação às informações.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID-19, realizada no ano de 2020, revelaram que em setembro 6,4 milhões de estudantes, que correspondem a 13,9% do total, não tiveram acesso às atividades escolares no Brasil. O mesmo levantamento mostrou que estudantes negros e indígenas sem atividade escolar são o triplo de estudantes brancos: 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de adolescentes brancas, respectivamente. De fato, acentuadas pela pandemia, as desigualdades educacionais afetam todos os grupos sociais, todavia, é inexorável reconhecer que a pandemia amplia as desigualdades educacionais existentes entre

pessoas não-brancas e brancas no Brasil (GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA, 2021, p. 10).

Ademais, como vimos, realizações e sofrimentos estiveram por toda parte no ano de 2020, um ano incomum. Não sabemos se “atípico” é o termo correto. Talvez “diferente” seja mais apropriado. Há quem diga que vivemos em uma sociedade que explora cada vez mais os trabalhadores e insiste em degradar o conhecimento científico, a educação e o trabalho dos professores, ou seja, das pessoas em sentido amplo. (FACCI; SILVA; SOUZA, 2020). Os professores tiveram que se desdobrar para dar conta de toda demanda apresentada durante este período.

Segundo uma determinada professora, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular, que aqui chamaremos de Maria, o momento pandêmico e as aulas remotas pegaram todos os membros da comunidade escolar de surpresa. “De repente a escola foi fechada e tínhamos que transformar nossas casas em escola e ao mesmo tempo tivemos que descobrir como ensinar a distância”. Segundo ela, sua casa foi dividida em duas salas de aula, pois seu esposo também era professor e cada uma estaria em aulas diferentes no mesmo horário.

Dentro desse contexto de mudanças, a tecnologia educacional tornou-se um recurso extremamente importante para que não fosse privado o direito de aprendizagem dos alunos. Com o passar dos dias o uso das tecnologias passou a ser mais constante pelos professores e alunos. E partir desse momento começou a surgir outros problemas que geraram mais demissões

dentro do ambiente escolar. Professores que não conseguiram se adaptar ao novo modelo de ensino e que apresentavam uma dificuldade maior em trabalhar com as novas tecnologias, tiveram seus contratos encerrados, conforme relata a professora que aqui chamaremos de Carla:

Passei minha vida inteira dentro de sala de aula. Nunca fui a busca de concursos porque me sentia estável no local de trabalho em que eu estava. Trabalhava no ensino fundamental há 5 anos e nunca tive nenhuma reclamação. Mas bastou eu pedir ajuda demais para ser julgada. Digo julgada, pois uma vez quando perguntei sobre como anexar uns arquivos em uma plataforma da escola fui respondida com brutalidade. “Professora a senhora não prestou atenção nas reuniões? Tudo isso foi explicado”.

Todas as vezes que houver um requisito desse tipo para a atividade docente deverá haver dois movimentos importantes: uma qualificação docente melhor para isso, pois não estamos tão habituados a esse fenômeno, e segundo, uma remuneração que faça com que essa disponibilidade se situe também no campo de reconhecimento financeiro, para compensar outras atividades que o docente terá, tendo em vista que o trabalho é duplicado ou até mesmo quadruplicado. Movimentos esses que foram totalmente contrários aos vividos por Carla.

Mais um problema que surgiu durante a pandemia foi com os contratos de estagiários. Alunos universitários que estavam trabalhando em escolas privadas como tais passaram por um período de crise econômica, pois tiveram seus contratos suspensos, ou seja, o

vínculo não estava encerrado, mas os valores das bolsas, isto é, seus rendimentos mensais não foram pagos durante os meses que estiveram suspensos.

O desemprego ou a diminuição da renda são fatores ligados ao surgimento de sintomas depressivos e ansiosos, devido à incerteza e o medo de não conseguir arcar com as responsabilidades mensais e necessidade dos familiares.

Outro incidente que aconteceu durante o período em questão foi o início do processo vacinal para os profissionais da educação. Professores e demais trabalhadores do setor estiveram incluídos somente na quarta fase do Programa Nacional de Imunizações, pois o Presidente da República não se mostrou preocupado com a imunização dos professores contra a COVID-19. Ao contrário, por diversas vezes criticou, sem fundamento científico, professores, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), Instituto Butantan e vacinas, em especial a Coronavac.

Por outro lado, a proposta era que com a vacinação, aqui em Fortaleza, os professores e demais trabalhadores da educação poderiam retornar as aulas presenciais em todas as etapas da educação básica.

Os profissionais, inclusive das áreas administrativas, deveriam fazer o cadastro na plataforma Saúde Digital, da Secretaria da Saúde do Ceará (SESA), e, quando agendados, apresentariam documentação de comprovação de vínculo (contracheque ou carteira de trabalho) e autodeclaração confirmando retorno à atividade presencial depois de vacinado conforme anexado (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2021).

O documento que comprovasse o vínculo com uma instituição foi entendido e aceito por todos já que se tratava de uma fase direcionada a esses profissionais e que teria a necessidade desta confirmação. Mas ocorreram alguns contratempos, alguns estudantes que trabalhavam nas escolas como estagiários e que, também deveriam retornar para escola, conforme a solicitação do governo, não obtiveram o mesmo êxito, pois alguns locais de vacinação não aceitaram suas declarações de vínculo com as devidas instituições. Trazendo vários transtornos e mais uma desventura para esse período.

A autodeclaração que confirma o retorno às atividades presenciais gerou um pouco de controvérsias. Alguns viam a exigência do documento como “imposição” do retorno presencial nas escolas e defendiam as atividades híbridas. O presidente da Apeoc<sup>2</sup> disse:

Não aceitamos a forma como a Secretaria de Saúde, a Sesa quer impor aos profissionais de educação o condicionamento de um retorno presencial, quando nós não sabemos ainda a situação sanitária. E não é retorno presencial secretária da Sesa, é um retorno para atividades híbridas, por que com essa pandemia teremos que alinhar a experiência adquirida com atividades remotas, com a necessidade das atividades em determinadas situações dentro da escola, que foi chamada híbrida”, disse o presidente da Apeoc (CARIRI, 2021).

O que foi debatido é que todos queriam que o governador mantivesse sua posição, de garantir a va-

---

<sup>2</sup> O Sindicato dos Servidores Públicos lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará.

cinação de todos os profissionais de educação, mas o que não era aceito era a posição que estava sendo colocada pela Sesa. O documento não dialogava com a classe e o que todos queriam era a garantia à vacinação. O objetivo sim era garantir o retorno às atividades escolares de forma híbridas, mas primeiramente o que valia era a vida, e segurança sanitária. Vacinação sem imposição.

## **O racismo**

O impacto da pandemia na trajetória de trabalho dos professores negros mostra que a opressão de gênero e raça determinam diferentes posições e possibilidades na vida social. Embora algumas informações revelem o reaparecimento de estereótipos de gênero e etnia nas relações interpessoais na prática educacional, esses dois fatores limitam estruturalmente a trajetória docente das mulheres negras e impactam negativamente em suas perspectivas de futuro.

A educação tem se apresentado como um lugar onde diferentes manifestações de racismo e discriminações se sobrepõem e se reforçam por meio de atitudes, concepções, linguagens e experiências, que possibilitam a continuidade de estigmas e hierarquias entre os grupos raciais, com reflexos na participação e na ausência de estudantes negros; na conformação de dúvidas sobre suas capacidades e reafirmação de estereótipos; no apagamento de histórias, tradições e contribuições de africanos e afro-brasileiros (as); na permanência de concepções pedagógicas centradas em cosmovisão representativa do grupo racial hegemônico e justificadas como

universal (GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA, 2021, p. 115).

Ademais, segundo uma professora, do 1º (primeiro) ano dos Anos Iniciais de outra escola particular, que aqui chamaremos de Ana, o período de quarentena foi o período mais constrangedor ao se tratar de momentos em que todos buscavam não obter contato físico com outros além de seus próprios familiares. A escola se manteve a pulso firme, solicitando aos docentes que de alguma maneira sanasse a não presença na escola. Que todos dispusessem de alguma maneira suas aulas dentro do ambiente escolar.

A referida professora relatou que durante as reuniões os tons de voz apresentado pela gestão demonstrava uma imposição irrevogável, entendendo-se como se o não cumprimento de tal solicitação pudesse subentender que não estavam cumprindo com as demandas da escola, sendo passível de demissão.

A professora ressaltou também que dentro da escola ela era a única docente negra a trabalhar na instituição e que outros importunos como, falar e sentir que “fingiram que não a escutaram” e em seguida alguém repetir a mesma fala e ser correspondida, foram pontos em que a docente começou a pôr em evidência em suas autoanálises.

Era o meu primeiro ano na escola, e eu já sentia certa diferenciação no meu tratamento, eles tinham uma exigência para comigo fora do normal, e durante muito tempo eu ficava me perguntando por quê. Tiveram algumas questões relacionadas as minhas questões políticas... La parecia uma escola de pessoas ‘descoladas’, mas não era, eu descobri que a

elite brasileira é conservadoríssima e super embranquecida.

O que nos deixa mais inconformados, a propósito, é saber que a educação é um dos elementos mais importantes para combater a desigualdade, não é o único, mas sem ela fica impossível acreditarmos que teremos um país democrático, e ainda vemos e ouvimos essas histórias reais acontecendo em pleno século 21.

A partir disso, vale a pena citar a reflexão sobre educação do Professor de Antropologia (PUC-RJ) Roberto DaMatta:

A educação no Brasil é uma palavra que não significa somente instrução, mas também polidez, calma e delicadeza, dessa forma, o “mal-educado” ou “ignorante” é aquele que não tem saber, o “grosseirão o” inclinado ao gesto brusco ou à violência. O “bem-educado” é aquele que calado consciente e superior espera a sua vez. O conceito de “educação” não é somente instrução, tem que ser entendido dentro de um sistema sócio-histórico para que possa ser aplicado com eficiência, numa sociedade com uma concepção hierárquica como a nossa originada de uma aristocracia branca e minoritária e de uma maioria de trabalhadores escravos negros. No plano superior estão os bem educados e no plano inferior os maus educados. Sem perceber que a esfera educacional ultrapassa a mera instrução (DAMATTA, 2013, p. 1).

O antropólogo mencionado afirma ainda que não foi construído no Brasil um projeto educacional relevante em prol de uma pedagogia cidadã e/ou de uma democracia igualitária que independa de favores e que ultrapasse a usual expressão “você sabe com quem está

falando?”. Para tanto, essa pedagogia só realizará se buscar a todo custo atingir a todos “E que produza uma educação para a igualdade, para o exercício da cidadania que é bem diferente da educação que só produz boas maneiras, o autor finaliza declarando que democracia também é educação (DAMATTA, 2013, p. 1- 2).

Lilia Schwarcz (2021) em uma determinada entrevista acrescenta que, no momento, no Brasil, não basta você dizer que não é racista, é preciso ser antirracista. É claro que, nessa luta, o protagonismo no que se refere à questão racial negra sempre foi das populações negras, mas populações brancas têm que entender, de uma vez por todas, como o racismo foi um movimento construído pelas populações brancas. A escravidão foi um sistema idealizado pelas populações coloniais brancas e são as populações brancas que criam teorias do embranquecimento e tudo mais.

Segundo Antônio Olímpio de Sant’ Ana (2005), as mulheres, juntamente com os negros, são as maiores vítimas preconceito. Há teorias raciais espalhadas pelo mundo, com seguidores no Brasil, que procuram justificar um tratamento discriminatório e desumano de exclusão e de marginalização reservados para povos e pessoas diferentes, que os preconceituosos julgam diferentes. Muitas das atitudes discriminatórias que acontecem em sala aula são dirigidas às alunas, e quando a aluna é negra, torna-se mais grave este preconceito, esta discriminação. E quando voltadas as professoras negras são encobertas com as desculpas de que foram mal interpretados ou que não souberam usar as palavras corretas diante das situações de constrangimentos.

Ana relata que sentia um “peso” ao perceber que era tratada como uma pessoa diferente porque era informada, ou por conta de sua relação com a política ou pela sua cor. Sempre enfatizou em sua conversa para esse relato que não era escutada dentro da escola durante esse período de pandemia. Ela estava sempre falando sobre suas conjecturas, suas leituras e que sempre compartilhava muita coisa, mas em quase todas as reuniões era nítido sua invisibilidade, ou seja, falava e não ressoava.

Considerando a retomada das aulas presenciais na maior parte do país, vale destacar também que as preocupações conjuntamente levantadas pelos professores estavam relacionadas a não adesão dos alunos aos cuidados de saúde: falta de distância, uso incorreto de máscara e não uso de álcool em gel.

O medo foi um forte oponente diante da grave situação pandêmica. Após o novo decreto do governo liberando uma porcentagem dos alunos para as salas de aula, alguns percalços foram sendo apresentados e a cada reunião a docente em questão sentia-se acossada.

Ana relatou que a escola informou que iria retornar e que todos deveriam retomar suas tarefas mesmo sem fazer testes e sem comprar os EPIs. Além disso, o presidente da tal instituição relatou que “testes era coisa de efeitos placebos”. Alegando que tal procedimento não teria nenhum resultado certo, que testes assim não teriam a capacidade de comprovar nada.

Além de todo o constrangimento passado para que houvesse o retorno ao modo presencial, às professoras da instituição tiveram ainda que escutar da direção que o período em que trabalharam de modo virtual, esta-

riam elas na verdade, “sem fazer nada” e que deveriam voltar imediatamente para dentro de sala, pois tiveram tempo suficiente para estarem preparadas.

Infelizmente a conclusão de todo o constrangimento, pressão e preconceito sofrido pela docente foi sua demissão. Demissão em que, de acordo com seu relato, foi completamente esquematizado e armado, a tentativa era tentar rescindir o contrato por justa causa. Mas embora houvesse todo um esquema os testemunhos vindos da direção eram todos falsos.

Durante o momento da reunião em que trataria de sua rescisão de contrato, Ana relatou o quanto foi humilhada, o quanto tentaram deixar o seu trabalho apagado e como ela se sentiu magoada a ponto de quase entrar em estado depressivo. Mas conseguiu perceber diante de toda a dor que ela estava sofrendo uma relação abusiva. Vivenciando muita violência psicológica e sofrendo com o racismo que era reproduzido em falas altamente discriminatórias. Tudo isso acarretou em meses de sofrimento, choros e questionamentos. Necessitando de terapias e tratamentos.

A percepção do brasileiro é de que a sua saúde mental piorou na pandemia de COVID-19. O estudo “One Year of COVID-19”, realizado pelo Instituto Ipsos (2021), mostra que 53% dos entrevistados para a pesquisa acreditam que sua saúde mental mudou para pior no período.

O fechamento de escolas teve consequências psicossociais negativas para muitas crianças também, em parte causadas pela interrupção da rotina diária da escola e pelo apoio para ver amigos lá. Trouxesse também uma série de estresse, confinamento em ambientes fe-

chados, doença ou morte de parentes, medo da doença, pressões financeiras sobre as famílias e falta de outras atividades sociais.

## **O sofrimento**

Os momentos de acolhida na sala dos professores foram de grande importância para o trabalho aqui descrito. Ali, foi possível escutar e sentir todas as aflições por parte de cada colega de trabalho.

Após o período de quarentena, os professores da rede privada retornaram para as escolas para continuar o ensino remoto, mas dentro das salas de aula. Durante esse período (ano de 2021), os docentes viveram momentos de aflição devido ao medo da contaminação com o vírus já que estariam mais “expostos” durante o percurso casa-escola. Foi durante esse período que a professora Marta, professora dos Anos iniciais de uma escola da rede privada, também nos relatou que sua maior dificuldade foi enfrentar a internação e posteriormente a morte de seu esposo. Ela relatou que após oito meses do falecimento do seu esposo para a pandemia, ainda encontrou grandes dificuldades para continuar sua vida na docência. Durante estes momentos de acolhida, foram escutados alguns relatos de professores preocupados com seus familiares e amigos de profissão que estavam internados. E muitas vezes o relato tornava-se ainda mais triste, visto que muitos destes “amigos de profissão” perdiam suas vidas e ficava a apreensão, pois ainda deveriam continuar indo à escola, arriscando suas vidas, porquanto se assim não fosse

poderiam passar para o quantitativo de professores desempregados durante esse período.

Segundo pesquisa do instituto Ipsos, encomendada pelo Fórum Econômico Mundial e cedida à *BBC News Brasil*, 53% dos brasileiros declararam que seu bem-estar mental piorou um pouco ou muito no último ano. Essa porcentagem só é maior em quatro países: Itália (54%), Hungria (56%), Chile (56%) e Turquia (61%). (BBC News Brasil, 2021)

A saúde mental começa antes de termos os transtornos. Começa percebendo o nível e o tipo de sofrimento que você está se permitindo até mesmo em nome de um aumento da produtividade ou outras razões que você cria para se justificar, mas não mudam o fato de que você está cruzando barreiras. Seu corpo avisa sobre isso (SINDISAÚDE-SP, 2021).

Vale lembrar que iniciamos o segundo ano de pandemia aqui no Brasil, ano de 2021, com a esperança de que a vacina chegaria para todos e os problemas para com a COVID-19 seriam no mínimo diminuídos. Por consequente, salvaríamos vidas, graças a Deus, a ciência e as vacinas, e poderíamos retomar as atividades econômicas com mais segurança. Entretanto, o que vimos foi um atraso no início da vacinação em nosso país, pois o negacionismo científico, a falta de sensibilidade com milhares de vidas perdidas pela COVID-19, a disputa política de alguns políticos, a campanha em prol do “kit covid” ou “tratamento precoce”, a burocracia e a falta de preparo por parte do e da equipe do Ministro da Saúde são elementos significativos para o atraso da imunização.

Ademais, a médica pneumologista Margareth Dalcolmo, da Fiocruz, destaca que a demora foi causada também por atitudes realizadas em momentos inadequados, uma vez que no começo do segundo semestre do ano de 2020, quando inúmeras empresas europeias e estadunidenses que produzem vacinas já apresentavam capacidade de produzir ensaios para vacinas (DALCOLMO, 2022, s.p).

Assim sendo, a situação em questão gera diversas crises, como as de ansiedade e depressões em muita gente, trazendo a necessidade de um tratamento psicológico para muitos. Conforme relatado anteriormente, pessoas que passaram por situações como desemprego, racismo e perda de um ente querido são exemplos fiéis de como a situação mental, física e também espiritual foram afetadas.

Muitos buscaram ajuda não somente em vias medicinais, mas também espirituais. Independente do credo ou religião, a ajuda espiritual foi de suma importância para muitos dos docentes aqui mencionados. Após o tratamento com remédios muitos ainda se viam aprisionados a dor do sofrimento da perda e do medo em relação ao futuro, ao trabalho, por conta da pandemia. Durante os intervalos das aulas as conversas entre os professores eram sempre voltadas à tentativa de promover essa ajuda espiritual. A vontade era de vencer, lutar, sobreviver, e assim, uma força que você não sabe de onde vem te ajudar a buscar luz ao pânico e a superar momentos ruins. Quando focamos na vida de outra pessoa, você cria empatia e transforma a sua própria perspectiva. E isso ajudava a lidar com as emoções e a não nos entregarmos ao desespero. É claro que houve

momentos de dor e desespero, mas a fé permitia não permanecer lá e voltarmos a viver.

A morte é sempre difícil de enfrentar, mas em uma pandemia, por não poder acompanhar nossos entes queridos durante a doença ou por não ter a possibilidade de celebrar rituais fúnebres, por exemplo, a perda parece doer mais. Como superar uma situação tão dolorosa? Como viver o duelo em tempos de Coronavírus?

A dor da perda de um ente querido exige cuidado, é preciso chorar ou sairemos de um processo sem encerrar. Caso contrário, esta situação nos acompanhará sempre e virá à tona da forma menos adequada e no momento mais inesperado.

Como explica Von Sinner, “A ideia de que há um mundo melhor por vir, mesmo que no nosso íntimo exista sofrimento, nos acalenta e relativiza o que estamos vivendo”. (PUC, 2020, S/P). A experiência de fé é muito pessoal e nem sempre está associada a instituições religiosas. De qualquer forma, a esperança é uma de suas dimensões mais importantes, pois insere o indivíduo em toda a humanidade a partir de uma perspectiva transcendente.

O apóstolo Paulo diz em suas cartas aos Coríntios, 4:16, que “Ainda que o nosso homem exterior se corrompa, o interior, contudo, se renova dia em dia” (BÍBLIA, 2007). Para o Padre Marcelo Carlos da Silva, a fé e a espiritualidade estão na base das respostas:

*A espiritualidade é o combustível que nos faz mover dentro desta crise de saúde – que por consequência torna-se social, econômica, ecológica e até espiritual. É a espiritualidade de cada um nesta hora e a sua forma de se relacionar com*

Deus, de crer nele, que podem ajudar ou atrapalhar os aspectos humanos da enfermidade pandêmica (MONTEIRO, 2020).

Aqueles com espiritualidade e fé, independentemente de sua religião, centrados na graça de Deus ao invés da prosperidade, devem ser capazes de experimentar mais da vida espiritual baseada no consolo, na força, na esperança e paz. Convencido de que Deus existe, ele mostra-se frágil e nos acompanha na nossa fragilidade. Para cuidar dessa dimensão espiritual, ou seja, de nossas crenças, de qual é a fonte de sentido de nossas vidas, temos que considerar todas as dimensões do ser humano, ou seja, cuidar de nós mesmos como um todo.

Por fim, é necessário ter consciência de que diante do que passamos poderia haver a possibilidade de adotar uma atitude construtiva, vendo-a como uma possibilidade de aprendizagem, dedicação, aprimoramento pessoal e cooperação com os outros.

## **Considerações finais**

Diante das observações e entrevistas realizadas no decorrer desta pesquisa, verificamos o quanto é complexo o processo de ensino-aprendizagem em tempos atípicos, como no período pandêmico.

A pandemia do COVID-19 acentuou as desigualdades sociais, a iniquidade e a exclusão, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, se transformou em uma oportunidade de fortalecer as relações sociais, pautadas por sentimentos de solidariedade e colaboração em torno da busca de um bem comum e também da res-

ponsabilidade pelo cuidado do outro, como dimensão essencial do cuidado e da sobrevivência de si mesmo.

Verificamos também o quanto as tecnologias estão presentes em nossa sociedade, tendo um papel muito importante na educação, visto que traz inúmeros benefícios para as pessoas. E quando incorporada ao processo de ensino, proporciona novas formas de ensinar e de aprender, em um momento no qual foi tão primordial entender os valores de tais ferramentas. Embora alguns passos necessários para implantação de um modelo de aula virtual ou híbrida foram subestimados por algumas instituições trazendo mais transtornos para os docentes tanto da rede privada como pública do estado do Ceará.

Os desafios para a volta à sala de aula com distanciamento social foram e são múltiplos. A estratégia política para a reabertura de escolas deve ser baseada em alguns pontos como: garantir condições sanitárias que garantam o distanciamento social nos estabelecimentos de ensino a partir da reorganização do espaço e do tempo escolar; gerar as condições de continuidade pedagógica em modelos híbridos em que o atendimento presencial seja apenas parcial, ampliando o acesso à conectividade e aos dispositivos digitais; desenvolver as capacidades dos professores para o uso pedagógico dessas tecnologias; restauração do direito à educação e acompanhamento de alunos com maior risco educacional; e proteger e aumentar o financiamento educacional.

Em suma, a atual pandemia do COVID-19 apresenta desafios importantes para os sistemas educacionais e sociais do nosso estado, que devem ser enfrenta-

dos de forma articulada. Também deixa lições valiosas sobre o que é realmente uma prioridade para a vida da comunidade. Esses desafios e essas lições nos oferecem hoje a possibilidade de repensar o propósito da educação e seu papel na manutenção da vida e da dignidade humana, para que ninguém fique para trás. Em outras palavras, na medida em que o estado examinar a melhor forma de abordar as incertezas e reabertura de suas instituições educacionais com segurança, esta crise oferece uma oportunidade de aumentar a resiliência dos sistemas educacionais e transformá-los em sistemas equitativos e inclusivos que contribuam para a realização de um compromisso coletivo.

## Referências

BBC NEWS BRASIL. *Covid*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56726583>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BÍBLIA. *Apologética*: de estudo. Tradução: João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Instituto Cristão de Pesquisas, 2007. 1657 p. ISBN 0907861415.

BRASIL. *Lei nº 13.979*, de 6 de fevereiro de 2020. 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm). Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19. 2020b. Recuperado em 30 de outubro de 2020. Disponível em: <https://>

[www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376).

CARIRI, Gazeta do. *Exigência a professores vacinados no Ceará de documento que garante o retorno às aulas presenciais é criticada por profissionais da área*. [S. l.], 2021. Disponível em: <http://www.gazetadocariri.com/2021/05/exigencia-professores-vacinados-no.html>. Acesso em: 29 dez. 2021.

CEARÁ. *Decreto nº 33.510*, de 16 de março de 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CEARÁ. *Decreto nº 33.532*, de 30 de março de 2020. 2020b. Disponível em: <https://coronavirus.ceara.gov.br/project/decreto-no33-532-de-30-de-marco-de-2020/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CEARÁ. Ceará avança na imunização e inicia 4ª fase vacinando trabalhadores da Educação a partir deste sábado (29). *Portal do Governo*, 28 maio 2021. 2021c. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/05/28/ceara-avanca-na-imunizacao-e-inicia-4a-fase-vacinando-trabalhadores-da-educacao-a-partir-deste-sabado-29/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

COPYRIGHT ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. World Health Organization. *In: Copyright Organização Mundial da Saúde*. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DALCOLMO, Margareth. *COVID-19: “Vacina é a única solução”*. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.org.br/>.

fiocruz.br/COVID-19-vacina-e-a-unica-solucao-diz-a-pesquisadora-da-fiocruz-margareth-dalcolmo/. Acesso em: 13 jan. 2022.

DAMATTA, Roberto. Democracia e educação. *Estado*, 2013. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,democracia-e-educacao>. Acesso em: 05 jan. 2021.

DE SANT' ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada.* (org.) Kabengele Munanga. [Brasília]: *Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-68. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 18 dez. 2021.

ESTRELA, Eliana Nunes. Apresentação. *In: Educação do Ceará em Tempos de Pandemia – Docências: Novas Formas de Ensinar e Aprender.* SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite de *et. al.* (Org.). Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao\\_do\\_ceara\\_em\\_tempo\\_de\\_pandemia\\_docenciasv3.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao_do_ceara_em_tempo_de_pandemia_docenciasv3.pdf). Acesso: 02 jan. 2021

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A psicologia escolar e educacional em tempos de pandemia. *A psicologia escolar e educacional*, [s. l.], 2020. DOI 10.1590/2175-3539202001.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Por que a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de COVID-19? [S. l.]: *FIOCRUZ*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca>

-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-COVID-19. Acesso em: 15 jan. 2022.

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. *A Educação de meninas negras em tempos de pandemia*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021

IPSOS. One Year of COVID-19: mais da metade dos brasileiros afirma que saúde mental piorou desde o início da pandemia. *Ipsos Notícias & Enquetes*, [s. l.], 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/one-year-COVID-19-mais-da-metade-dos-brasileiros-afirma-que-saude-mental-piorou-desde-o-inicio-da>. Acesso em: 15 jan. 2022.

O GLOBO. *Ao lado de diretor da Anvisa, Bolsonaro descumpre protocolos contra coronavírus*. 2020a. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/ao-lado-de-diretor-da-anvisa-bolsonaro-descumpre-protocolos-contra-coronavirus-2-24306495>. Acesso em: 30 dez. 2021.

O GLOBO. *Ao menos 25 dos 27 governadores manterão restrições contra coronavírus mesmo após Bolsonaro pedir fim de isolamento*. 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/25/governadoras-reagem-ao-pronunciamento-de-bolsonaro-sobre-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 1º jan. 2021.

PUC (PR). *Práticas religiosas e espirituais podem ajudar a manter o equilíbrio durante a pandemia*. Exercer a fé é uma maneira de renovar a esperança e motivar a solidariedade. [S. l.]: Grupo Marista, 8 jun. 2020. Disponível em: <https://www.pucpr.br/noticias/praticas-re>

ligiosas-e-espirituais-podem-ajudar-a-manter-o-equilibrio-durante-a-pandemia/. Acesso em: 7 jan. 2022.

LIN, ECL.; PENG, YC.; TSAI, JCH. Lessons learned from the anti-SARS quarantine experience in a hospital-based fever screening station in Taiwan. *American Journal of Infection Control*, 2010, 38(4), 302-307.

REIF, LAURA. Lilia Schwarcz: “Não teremos uma democracia enquanto formos racistas”. *Marie Claire*, [s. l.], 26 maio 2021. Disponível em: <https://revista-marieclaire.globo.com/Power-Trip-Summit/noticia/2021/05/lilia-schwarcz-nao-teremos-uma-democracia-enquanto-formos-racistas.html>. Acesso em: 24 dez. 2021.

REVISTA EDUCAÇÃO. Lilia Schwarcz destrincha o Brasil racista e desigual e alerta: “é necessário que não naturalizemos os golpes cotidianos”. *Revista Educação*, [s. l.], ed. 278, 9 set. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/09/09/lilia-schwarcz-brasil-racista/>. Acesso em: 24 dez. 2021.

SALDIVA, Paulo. Adoece-se em todo lugar, mas morre-se na periferia. *Com Ciência*, 2021. Disponível em: <https://www.comciencia.br/paulo-saldiva/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SHEPPARD, Bede; HAN, Hye Jung; MARTÍNEZ, Elin. El grave impacto de la pandemia en la educación mundial. In: *Human Rights Watch*. New York: Human Rights Watch, 2020. Disponível em: <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial>. Acesso em: 24 dez. 2021.

ZWIELEWSKI, Grazielle *et. al.* Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: as demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19. *Revista debates in psychiatry*, [s. l.], 2020. Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/setores/neuropsicologia/wp-content/uploads/sites/25/2015/02/Protocolos-psic-em-pandemias-covid-final.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.



## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>1</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Educação em tempos de pandemia**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza, 18 de outubro de 2022.

*Livia Maria Rodrigues*

Livia Maria Rodrigues



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Educação em tempos de pandemia**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza, 18 de outubro de 2022.

*Livia Maria Rodrigues*

Livia Maria Rodrigues

<sup>1</sup> Número de registro: 61351.

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
  51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
  52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
  53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
  54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
  55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
  56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
  57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
  58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
  59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
  60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
  61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
  62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
  63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
  64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
  65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
  66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
  67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camilla Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlénia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.*
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).*
  134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).*
  135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).*
  136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).*
  137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.*
  138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.*
  139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).*
  140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.*
  141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).*
  142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).*
  143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).*
  144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.*
  145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.*

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).

159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (*E-book*).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (*E-book*).