

Volume 20, Número 48, 2025

Rio de Janeiro, PPGE/PUC-Rio

DOI: 10.36556/eol.v20i48.2023

Olhares cruzados sobre impactos do ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19

Crossed eyes on the impacts of remote learning imposed by the Covid-19 pandemic

Regards croisés sur les impacts du télé-enseignement imposé par la pandémie de Covid-19

Maria da Conceição Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN – Brasil

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo/SP – Brasil

Vagner Novaes Tranche

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo/SP – Brasil

Gabriela de Castro Loech Amorim

Secretaria de Educação de Taubaté, Taubaté/SP – Brasil

Ana Maura Tavares dos Anjos

Universidade do Estado do Ceará (Uece), Fortaleza/CE – Brasil

Resumo

O artigo se centra nos impactos do ensino a distância imposto pela pandemia de Covid-19 (2020-2023), recorrendo a narrativas de experiências vividas, com o intuito de compreender percepções diversas em diálogo: a de professores(as) do ensino superior, a de educadoras da infância em formação continuada e a de crianças entre 10 e 11 anos de idade em transição para o ensino fundamental I. Como metodologia, optou-se por *videocasts*, grupos reflexivos e rodas de conversa. As análises permitem depreender como temáticas centrais, para docentes do ensino superior, os desafios tecnológicos e emocionais na adaptação ao ensino a distância; para as professoras em formação, a importância da interação entre pares; e, para as crianças, os impactos do distanciamento social. Esses pontos de vista cruzados sobre as experiências vividas ampliam a compreensão de fenômenos sociais, educativos e interacionais a serem considerados pelas políticas educacionais em tempos de crise.

Palavras-chave: narrativas da experiência, crianças; professores, pandemia de Covid-19, desigualdades.

Abstract

The article focuses on the impacts of distance learning imposed by the Covid-19 pandemic (2020–2023). It draws on narratives of lived experiences to understand diverse perspectives in dialogue: those of higher education professors, early childhood educators in continuing education, and children aged 10 to 11 transitioning to elementary school. The chosen methodology includes videocasts, reflective groups, and discussion circles. The analyses highlight key themes: for higher education faculty, the technological and emotional challenges of adapting to distance learning; for teachers in training, the importance of peer interaction; and for children, the impacts of social distancing. These intersecting perspectives on lived experiences expand the understanding of social, educational, and interactional phenomena that should be considered in educational policies during times of crisis.

Keywords: experience narratives, children, teachers, Covid-19 pandemic, inequalities.

Resumé

L'article focalise les impacts de la formation à distance imposée par la pandémie de Covid-19 (2020-2023), en utilisant des récits d'expériences vécues afin de comprendre différentes perceptions en dialogue: celle d'enseignants de l'enseignement supérieur, celle d'éducateurs de la petite enfance en formation continue, et celle d'enfants âgés de 10 à 11 ans en transition vers l'école secondaire. La méthodologie utilisée est celle des vidéocasts, des groupes réflexifs et des cercles de conversation. Les analyses montrent que les thématiques centrales pour les enseignants de l'enseignement supérieur sont les défis technologiques et émotionnels de l'adaptation à l'apprentissage à distance. Pour les enseignants en formation, l'importance de l'interaction avec les pairs et, pour les enfants, les impacts de la distanciation sociale. Ces points de vue croisés sur les expériences vécues élargissent la compréhension des phénomènes sociaux, éducatifs et interactionnels à prendre en compte par les politiques éducatives en temps de crise.

Mots-clés: récits d'expérience, enfants, enseignants, pandémie de Covid-19, inégalités.

1 Sobre contextos, experiências e narrativas

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem.

Hanna Arendt (2007, p. 16)

O fim da pandemia de Covid-19, decretado em maio de 2023, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), exigiu de responsáveis por setores da sociedade brasileira o apoio a pesquisas que se debruçassem sobre os impactos da crise sanitária, notadamente, no que concerne à diversidade de desigualdades, agudizadas e evidenciadas ao longo daquele período.

Em 2020, o cenário provocado por medidas de contenção, diante da alta taxa de contágio, da urgência de atendimento hospitalar, dos números alarmantes de óbitos, levou os órgãos governamentais a determinarem, como medida preventiva, o fechamento de comércios, indústrias, cinemas e de outros espaços, incluindo, de forma especial, as instituições de ensino, que estão no centro do presente artigo.

Essas instituições, desde a educação infantil à educação superior, permaneceram fechadas por até dois anos, em contraste com outros países, que foram mais céleres na implementação de vacinas. Longe de recuperar os déficits provocados pela ausência dessas medidas, importa-nos agora compreender o que aprendemos com tais experiências para repensar o devir. Isso nos levou a ouvir as pessoas – professores, professoras e crianças – que viram, ouviram e sentiram as reverberações desses impactos, dentro e fora das instituições de ensino nas quais exerciam seu fazer e seu aprender cotidianos.

O objetivo deste artigo é apresentar um recorte de três pesquisas vinculadas a dois projetos mais amplos¹. Um, voltado para políticas educacionais e desigualdades (Fapesp), que buscou produzir evidências científicas para subsidiar a implementação de políticas públicas voltadas à mitigação de prejuízos educacionais e ao enfrentamento de crises similares.

O outro, vinculado ao CNPq, interrogou as potencialidades do agir humano em contextos de múltiplas vulnerabilidades, com o propósito de compreender melhor os saberes experienciais que formam e constituem a condição humana diante de crises que desafiam tanto os conhecimentos científicos quanto às crenças herdadas, ambos em transformação.

Como afirma Hanna Arendt (2007), na epígrafe que abre este texto, a condição do humano compreende outras dimensões para além de sua vida biológica. Ela envolve essencialmente suas atividades, suas experiências (*Erlebnis*), seu existir. Lembrando que *ex(s)istere*, do latim clássico, significa “sair de si, manifestar-se do lado de fora” – algo que se realiza pela palavra e pela ação, no aqui e agora, no *estar sendo* de cada humano.

Nessa perspectiva, é que as pesquisas aqui apresentadas se voltaram para o agir humano na percepção de professores, professoras e crianças, com o interesse de compreender seus modos de dar sentido às experiências vividas durante o ciclo pandêmico.

As pesquisas foram realizadas com 21 (vinte e um) professore(as) da Educação Superior (ES), na cidade de São Paulo; com 10 (dez) professoras da Educação Infantil (EI), em Taubaté-SP, e com 20 (vinte) crianças entre 10 e 11 anos de idade, numa escola pública de Sobral, no Ceará.

A diversidade de olhares responde à intenção de compreender percepções em diálogo. O foco recai sobre uma questão comum e central para a educação em todas as modalidades de ensino: a imposição e/ou solução do ensino remoto, durante a pandemia, e

¹ O artigo resulta de pesquisas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), “Implementação de políticas educacionais e desigualdades frente a contextos de pandemia pelo Covid-19” (processo 2021/08719-0) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “Reflexividade narrativa e agência em situação de múltiplas vulnerabilidades” (processo: n. 307203/2023-9).

seus impactos nas atividades de ensino e de aprendizagem.

As abordagens fenomenológica e hermenêutica que norteiam, aqui, o uso de narrativas das experiências vividas – contadas por professores(as) da área da comunicação (ES), por professoras em formação continuada (EI) e por crianças em idade escolar – sobre os fenômenos sociais, educacionais e existenciais, vivenciados no período pandêmico, consideram cada participante da pesquisa como protagonista desse momento da história recente do país.

A pesquisa abrange instituições brasileiras e diferentes modalidades de ensino, analisando os modos de agir dos participantes e a forma como atribuem sentido aos impactos da pandemia nas aprendizagens formais e informais. Dessa forma, buscamos ampliar a reflexão sobre as consequências da pandemia de Covid-19 no campo educacional, considerando diferentes realidades regionais e a diversidade de percepções sobre esse período.

O trabalho está estruturado de modo a apresentar, inicialmente, o quadro epistêmico e teórico-conceitual comum às três pesquisas. As seções subsequentes situam cada pesquisa nos cenários socioculturais em que foram realizadas, descrevem as metodologias de coleta das fontes, as análises realizadas e os resultados obtidos, com o objetivo de contribuir para reflexões sobre políticas educacionais e sobre as desigualdades sociais, formativas e interacionais, acentuadas ao longo do ciclo pandêmico.

2 O paradigma narrativo (auto)biográfico em educação

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida [...].
Paulo Freire (1997, p. 12)

Os modos como os seres humanos experienciam e narram os fenômenos naturais, sociais ou existenciais, constituem a base da investigação qualitativa, que articula fenomenologia e hermenêutica. As abordagens biográficas e autobiográficas, enquanto vertentes da pesquisa qualitativa, aprofundam a compreensão do humano, interrogando o seu *estar sendo* no mundo da vida, a forma como dialoga, retrospectivamente, com o que aconteceu ou poderia ter acontecido e, prospectivamente, com o que poderá ou não acontecer, no ato de narrar. Ou seja, interessa-se pelos modos como os seres humanos biografam suas experiências, organizando-as na temporalidade da existência, que pode ser a de um momento, de um ano, de uma vida (Delory-Momberger, 2012).

Nesse repensar, vão construindo saberes experienciais dos quais dependem suas ações e abstenções em contextos sócio-históricos. O saber da experiência difere do conhecimento científico e/ou informacional, assim como daquele das práticas, derivadas da tecnologia e do trabalho.

Na visão de Larrosa (2017, p. 32), o saber da experiência se refere ao “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Nesse sentido, como adverte o autor Larrosa (2017, p.32), “não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido que nos acontece”.

Substitui-se, assim, a ideia de busca de uma verdade pela noção de autenticidade do que é anunciado. Etimologicamente (do grego para o latim), a qualidade do que é autêntico, *autos* (si mesmo) e *hentes* (agir, realizar), significa a ser autor de si mesmo, de seus próprios atos. A autenticidade do dizer se refere assim à autoria, à responsabilidade de quem anuncia e se anuncia.

Logo, em vez de buscar a verdade, trata-se de confiar na autenticidade da palavra do outro, no que ele diz, pensa e sente quando fala. E como afirma Freire (1997, p.12), na epígrafe acima, fazem parte da existência humana: “a criação, a invenção, a linguagem” nas quais se manifestam “o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida”. Esses imponderáveis do mundo humano, que resistem a medidas e a quantificações, são fios invisíveis que sustentam as ações humanas no mundo da vida. Para compreendê-las é preciso ousar.

Franco Ferrarotti (1926-2024), de quem nos aproximamos por sua compreensão da dimensão humana da pesquisa, realizada com histórias singulares e marcadas pela cotidianidade de indivíduos concretos, considera que o sistema social se encontra em cada um de nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos (Ferrarotti, 2014a). Portanto, a história da vida social estaria contida nas histórias de vidas individuais. Mas, essa perspectiva implica na possibilidade de fazer das biografias e autobiografias uma mediação entre uma história individual e a história social (Ferrarotti, 2014b).

Viver, narrar, compreender e interpretar são disposições próprias do ser humano, portanto, fundamentais para as ciências ditas humanas. O conhecimento de um se torna conhecimento do outro. O coletivo social e o singular universal se iluminam reciprocamente no ato de construir saberes da experiência, que, por sua vez, geram conhecimentos científicos acerca das ações humanas no mundo da vida.

3 A experiência de professores da educação superior: agir na urgência

A pesquisa com professores da educação superior, realizada pelo segundo autor deste artigo em conjunto com a primeira autora, analisou as vivências, dificuldades e expectativas desses profissionais, desde a adoção emergencial do ensino remoto até o retorno às aulas presenciais. O estudo destacou a mudança abrupta em suas rotinas e a necessidade de revisitar suas práticas pedagógicas e pessoais para enfrentar os desafios impostos pela crise.

Conforme anunciado anteriormente, a metodologia adotada é de natureza qualitativa e de base (auto)biográfica, com o objetivo de compreender o que professores e professoras experienciaram com base em suas próprias perspectivas.

Optamos pelo *videocast* como método para a recolha das fontes. Eles foram realizados no primeiro semestre de 2023, e cada episódio teve a duração média de 35 minutos. Denominamos a série de entrevistas de “Espaço Acadêmico”.

Essa escolha se deu em função de o *videocast* ser um tipo de entrevista conhecido do público-alvo e porque nos parecia estimular diálogos espontâneos e produtivos, como de fato se revelou ao longo do processo de construção das fontes. As entrevistas foram realizadas pelo segundo autor deste artigo, enquanto entrevistador, com base em um roteiro semiestruturado, de modo que as pessoas entrevistadas compartilhassem suas experiências sobre aspectos essenciais para a pesquisa.

Participaram dos *videocasts*, 21 (vinte e um) professores(as) de uma instituição de ensino superior, na cidade de São Paulo. Foram selecionadas para transcrição e análises 10 (dez) entrevistas, que contemplavam de forma mais pertinente o objeto de estudo.

Como procedimento de interpretação dos dados, utilizamos a análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2014) e retomada por Passeggi *et al* (2018). São sugeridas três etapas para o adensamento do significado. Elas se organizam em quadros com três colunas.

A coluna da esquerda contém excertos integrais da entrevista, a central é preenchida com sentenças que sintetizam esses excertos e a coluna da direita resume essas sentenças com palavras-chave, ou unidades de sentido, com as quais se elaboram as categorias temáticas para as análises. Para uma melhor percepção dessas categorias, diversas cores foram utilizadas para destacar as temáticas, permitindo identificar as mais recorrentes e facilitando o diálogo entre as entrevistas selecionadas.

As análises dessas categorias possibilitaram a integração das perspectivas dos entrevistados com a do entrevistador-pesquisador, alinhando-se ao princípio hermenêutico,

que busca a fusão de horizontes entre os participantes, com base em estruturas compartilhadas, conforme destacam Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 107).

Embora a instituição já contasse com um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) consolidado e os professores já possuíssem, por exigência da profissão, uma certa familiaridade com as tecnologias da informação e da comunicação, as categorias temáticas depreendidas nos quadros focalizaram a implementação inicial do ensino remoto. Esse processo se revelou bastante complexo, exigindo ajustes contínuos ao longo dos dois anos em que a modalidade de ensino foi adotada.

A primeira categoria concerne às incertezas diante do inesperado. Apesar de estarem comprometidos(as) em oferecer o melhor de si, os professores e professoras enfrentaram mudanças abruptas em suas rotinas pessoais e profissionais para lidar com as incertezas, o que se apresentam como subcategorias relacionadas a diversos aspectos: a) as funcionalidades das plataformas; b) as metodologias a serem adotadas; c) a adesão e participação dos alunos em uma modalidade de ensino relativamente nova, implementada em um contexto de crise.

Decorrem dessas incertezas uma segunda categoria: inseguranças e resistências às tecnologias, que englobam as dificuldades no uso de recursos digitais. Um dos entrevistados, professor Christian, observou que muitos de seus colegas “tiveram grande dificuldade” e só conseguiram ter um melhor domínio da situação após a segunda ou terceira semana da implantação do ensino remoto.

Professora Lidiane, por sua vez, mencionou que, apesar de terem “alguma experiência com as tecnologias”, muitos professores precisaram de ajuda devido à alta demanda e às constantes mudanças nas ferramentas, o que gerou um clima de insegurança pouco favorável ao bom desempenho nas aulas remotas.

Professora Cristina, em sua entrevista, admitiu de forma bem-humorada que tinha uma certa “preguiça tecnológica”, explicando que teve que “sair da zona de conforto” para lidar com a nova realidade.

Antônio, embora afirmando sua facilidade com as tecnologias, seu interesse e adaptação inicial, percebeu, após seis meses da implantação das aulas remotas, que ainda tinha pouco domínio das tecnologias, quando associadas às práticas de educação. Para ele, o desejo de controlar o processo educativo gerava frustrações, uma vez que a realidade das aulas *on-line* não permitia alcançar os seus objetivos. Ele destacou as dificuldades enfrentadas após o primeiro período letivo de 2020, enfatizando: “Foi um resultado desafiador. E foi muito, muito difícil recomeçar o semestre”.

Uma terceira categoria concerne o manuseio de ferramentas e as improvisações. Trata-se aqui de um problema amplamente ressaltado nas entrevistas, tais como: uso de câmeras; chamadas de vídeo de baixa qualidade; áudios instáveis; adaptação a diversas plataformas de reunião, que exigiram, ou passaram a exigir, habilidades técnicas; e a necessária capacidade de adaptação e de improvisação para superar os obstáculos que poderiam comprometer a realização das aulas.

A maioria das narrativas dos professores se refere às fragilidades do ensino remoto e evidencia mais uma categoria: recepção do ensino remoto pelo corpo discente. Eles destacaram a diferença entre os calouros, que demonstravam mais engajamento, mais vontade de estudar, e os veteranos que evidenciavam uma maior dispersão e desinteresse.

A ausência de interação presencial se apresenta como uma subcategoria levantada como aspecto decisivo para o engajamento discente. Segundo os professores, afetou tanto sua motivação para dar aulas, quanto a qualidade do ensino em um ambiente virtual.

Para a professora Carla, além dos desafios de adaptação dos alunos às mudanças tecnológicas, outro fator relevante no processo, tanto para docentes quanto para estudantes, foi a necessidade de reconstruir rotinas e lidar com efeitos emocionais do isolamento.

Por fim, a resignificação do ensino e da aprendizagem é interpretada pelos docentes como a grande lição, o que ficou de positivo, com relação às condições impostas pela pandemia. Muitos(as) docentes afirmaram que passaram a explorar novas formas de condução das aulas com o uso de ferramentas digitais. Alguns, como o professor Ricardo, consideraram a possibilidade de trabalhar de forma híbrida, ou totalmente remota, desde que venha a dispor de garantias financeiras.

As análises revelaram ainda que, embora o ensino remoto tenha imposto desafios significativos às atividades de ensino e de aprendizagem, também lhes proporcionou oportunidades de reflexão e de adaptação a novas demandas educacionais até então ignoradas.

O que se percebe, como síntese das análises dessa primeira pesquisa, é que a resignificação das práticas de ensino será doravante aliada ao uso de tecnologias digitais e de suas contribuições para um processo de ensino e de aprendizagem mais flexíveis. A transição do ensino presencial para o modelo remoto e, posteriormente, o retorno à presencialidade exigiu não apenas ajustes pedagógicos, mas também uma reconstrução emocional, tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente.

O que marca essas transições é essencialmente a importância da interação social na comunidade escolar. Entre docentes e alunos é, sem dúvidas, a interação social e os vínculos

sociais que se formam no ambiente físico de aula que conta mais nos processos de ensino e de aprendizagem. E a ruptura desses laços sinaliza a necessidade de apoio psicológico para enfrentar seus danos em contextos de crises e de desesperanças.

4 Professoras da educação infantil: a importância dos pares no ciclo pandêmico

Cada encontro [no grupo reflexivo] foi um aprendizado e vou levar para a minha prática a troca de experiências e a importância de partir do interesse dos alunos para uma aprendizagem mais significativa.

Professora Paula

A pesquisa com as professoras da EI, realizada conjuntamente pela terceira e a primeira autora deste artigo, partiu das seguintes questões: Que aspectos serão tematizados pelas professoras, ao narrarem suas experiências com as crianças sobre práticas de leitura e de escrita no período pandêmico? As reflexões no grupo reflexivo se configuram, de fato, como um processo de coformação?

A pesquisa foi realizada com 10 (dez) professoras da EI, em momentos destinados à formação continuada e com foco nas práticas de ensino de leitura e de escrita durante o ciclo pandêmico. Utilizamos como procedimento para a troca das experiências entre elas e com a pesquisadora (terceira autora deste artigo), o grupo reflexivo de mediação biográfica, proposto e definido por Passeggi (2011, p.150) como um espaço-tempo de formação: “o que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse de quem pesquisa, mas ao da pessoa em formação e do ‘grupo que aprende com a história do outro’”.

Importa lembrar que o pertencimento ao grupo é primordial para o “engajamento num projeto comum”, qual seja o de se compreender e de compreender o outro como sujeito histórico. Seus princípios éticos e deontológicos favorecem, em geral, a continuidade das trocas entre pares para além do espaço institucional, conforme corroboram as professoras.

Os procedimentos de análise se situam na mesma perspectiva já apresentada na pesquisa anterior, o que nos permite passar diretamente para a reflexão sobre as categorias temáticas depreendidas dos quadros de análise.

As temáticas mais recorrentes coincidem em parte com aquelas já evocadas pelos(as) professores(as) da ES, tais como: as incertezas diante do inesperado, as inseguranças no uso de dispositivos digitais e a preocupação com as aprendizagens por ensino remoto, o que em parte foi confirmado pelas pesquisas da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020).

No entanto, outras categorias não foram por eles evocadas: 1) desigualdades de

acesso à conectividade; 2) agravamento de crises financeiras no rendimento familiar; 3) coabitação durante a pandemia; e 4) interação entre pares e protagonismo docente.

As hipóteses são as seguintes: as professoras da EI estão mais próximas das famílias do que docentes do ES; as crianças que vivem em contextos de vulnerabilidades sociais graves são mais numerosas na EI do que na ES; os grupos reflexivos favoreceram as relações entre pares e fortaleceram seu protagonismo.

No que concerne à categoria “incertezas diante do inesperado e as inseguranças no uso de dispositivos digitais”, as professoras lembram seus sofrimentos iniciais: “Sofri muito por perder o sono no primeiro ano da pandemia [...]. Era meia-noite, duas horas e eu trabalhando. Com o passar do tempo, fui aprendendo uma nova ferramenta”, diz a professora Conceição.

O que a professora expressa é uma temática recorrente no GR. De fato, a adaptação de seus saberes e fazeres a novos formatos pedagógicos, realizados na urgência, gerou sentimentos de angústia, fracasso e insegurança conforme também afirmam os(as) professores(as) da ES.

Depreende-se ainda como temática a “dificuldade de participação das crianças como fonte de angústias”, o que é também aludido por docentes do ES, quanto à recepção do ensino remoto pelo corpo discente. Conforme a professora Vanessa: “Numa sala de 20 e poucos, 11 estavam participando. Eu tinha essa angústia [...]. Fazia atividade. Mandava atividade. Fazia busca ativa”. Mas a professora reconhece como a situação é experienciada pela família: “E eu sei da dificuldade dos pais, com a internet, com o celular. Foi uma angústia para mim, porque eu queria que eles aprendessem!”.

Diante dos obstáculos do ensino em ambiente virtual, destaca-se ainda como categoria a “importância do protagonismo docente para garantir o direito das crianças à educação na EI”. Era necessário estar mais próximo das crianças pequenas, interagir com eles de forma direta, acreditando no seu papel social e participativo e expressando os seus conhecimentos através do patrimônio cultural que faz parte da humanidade (Brasil, 2009).

Para Ana, foi preciso “sair da zona de conforto e, de repente, nos transformar em *youtubers*, gravar e editar vídeos, postar atividades, alimentar os canais de comunicação, simplificar o diálogo, torná-lo compreensível para os pais para explicarem aos filhos”.

Outra temática pontuada pelas professoras foi a do agravamento de crises financeiras no rendimento familiar, que agudizou as vulnerabilidades sociais. É o que ressalta Melissa no GR: “Tenho crianças que as mães já avisaram que elas não vão voltar para o ensino presencial. Sabe por quê? Porque a mãe pega a marmita. E a marmita é o alimento da

família. E se a criança vier para a escola, ela não pode pegar a marmita”. Os trechos apresentados revelam a preocupação das professoras quanto às condições de desigualdade social das crianças e sua incidência sobre o seu direito à educação.

A segunda pergunta, “As reflexões no grupo reflexivo se configuram, de fato, como um processo de coformação?”, é respondida pela categoria “interação entre pares e protagonismo docente”. O reconhecimento desse protagonismo se evidencia, quando as professoras ressaltam os resultados obtidos, apesar dos desafios, como afirma a professora Conceição: “Aqueles crianças que não sabiam a letrelinha do próprio nome [...]. E agora, além de saberem, elas rimam com o nome ou outras palavras”. A professora Paula confirma: “Tem umas que já entenderam as sílabas. E eu falei: ‘Ai, que felicidade! Já escreve o nome’”.

A temática da “interação entre pares” é de fato a mais recorrente nas análises. Para a professora Conceição, a interação com as colegas no grupo foi essencial: “As dificuldades, foram muitas [referindo-se às dificuldades tecnológicas], mas, aos poucos, fui me aperfeiçoando, pois as outras colegas me ajudaram e me ensinaram o que eu não sabia”.

As transcrições demonstram o esforço por elas realizado para a adaptação e adequação do trabalho pedagógico às tecnologias. Ressaltam que o suporte afetivo e emocional no GR foi essencial pela conexão humana que se estabeleceu entre elas, conforme afirma a professora Yasmin: “Que bom, ser ouvida de forma acolhedora, ter a oportunidade de refletir sobre nossas próprias práticas e valorizar as experiências bem-sucedidas que realizamos com nossos alunos”.

Como síntese das respostas obtidas a partir das análises dos dados empíricos relativos às duas questões da pesquisa, observamos que, segundo as considerações das professoras, elas seguiram aprendendo e compreendendo como utilizar os recursos disponíveis para alcançar seu objetivo principal, qual seja: despertar o interesse das crianças e as auxiliar em seu aprendizado.

Podemos, então, concluir, afirmando que as professoras da EI utilizaram: a) seus conhecimentos e habilidades técnicas para realizarem adaptações e se adequarem às tecnologias em suas práticas pedagógicas de letramento; b) seu senso ético para enfrentar as (a)diversidades e fazer a diferença como professoras; c) seu ser político para lutar pelo direito da criança à educação; e, finalmente, d) seu ser estético, evidenciado na beleza dos relacionamentos entre professoras e delas com as crianças enquanto seres humanos em permanente devir.

5 Olhares das crianças sobre a pandemia: o presencial é melhor!

A gente se motiva a ir para o colégio todo dia.
É na escola que se aprende!

(Crianças nas rodas de conversa)

Ao longo dos últimos anos, tomamos como objeto de estudo a compreensão da criança como sujeito de direitos, no âmbito de projetos desenvolvidos por uma rede multidisciplinar e internacional de pesquisa, com o objetivo de aprofundar estudos sobre a legitimidade de sua palavra e na defesa do que lhe é garantido por lei.

A questão inicial, “As narrativas das experiências vividas e contadas, pelas crianças, interessam à pesquisa educacional, à formação docente e às políticas públicas para a infância?”, se tornou, progressivamente, a tese que nos propomos a defender em pesquisas realizadas na interface entre educação e saúde, educação e trabalho social, educação e direitos da criança, com base no que as crianças têm a dizer sobre fenômenos sociais e existenciais que as preocupam e que interessam ao avanço das pesquisas educacionais.

O objeto de reflexão da pesquisa com crianças, desenvolvida pela quarta autora deste texto em conjunto com a primeira, baseia-se em um estudo realizado com estudantes de 10 e 11 anos, matriculados no 5º ano do ensino fundamental I, em uma escola pública do município de Sobral-CE. A investigação aborda as experiências vividas por elas diante das mudanças na organização escolar e social impostas pela pandemia de Covid-19, bem como no retorno ao ensino presencial.

A escolha da instituição de ensino se justifica por seus altos índices educacionais referendados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em 2019, antes do cenário pandêmico, o município obteve a nota 8.4, mesma pontuação alcançada pela unidade pesquisada. Durante e após a pandemia, o município de Sobral registrou nota 7.0, em 2021, e 9.8, em 2023.

Já o estabelecimento onde a pesquisa foi realizada atingiu 7.5, em 2021, e 9.8, em 2023, revelando um expressivo movimento multifatorial para a garantia da aprendizagem das crianças participantes. Portanto, o interesse da investigação era compreender como aquelas crianças percebiam e analisavam suas vivências naquele contexto educacional, antes, durante e após a pandemia.

Adotando uma concepção dialética da criança “como ser social autor de sua história”, capaz de lembrar e de se projetar em devir (Passeggi, 2014, p. 135), consideraremos aqui o reconhecimento de sua palavra como fonte legítima para a investigação científica. E que a autenticidade do que dizem se apoia na ideia de que elas são sujeitos de direito e seres

históricos capazes de reflexividade narrativa.

A metodologia adotada difere das duas primeiras pesquisas. Fizemos uso de rodas de conversa (RC), cada uma constituída por grupos de quatro crianças. O diálogo foi conduzido com a mediação simbólica de um personagem que denominamos *Alien*, que vivia em um planeta sem escolas.

Ao chegar à Terra como visitante, o pequeno extraterrestre desejava conversar com as crianças sobre a experiência escolar diante de um panorama pandêmico. A utilização de um cenário imaginário, ou projetivo, na recolha das fontes, parte do princípio de que a relação da criança com o lúdico e o imaginário propicia seu descolamento para um outro universo, criando uma situação de maior empatia no grupo e entre o grupo e a pesquisadora.

Esse contexto favoreceu, de fato, a espontaneidade das crianças, ao estabelecer uma distância ficcional e projetiva entre o lócus da pesquisa – a escola onde estudavam – e o lócus imaginário – a escola em outro planeta, sem as restrições que poderiam surgir em uma entrevista individual, por exemplo.

O processo de construção do *corpus* também difere das duas pesquisas anteriores. As transcrições das rodas de conversas mostraram que as crianças participantes elaboravam frases curtas (mininarrativas), que iam se encadeando no fio da conversa e formavam sequências narrativas, construídas coletivamente.

Para as análises, foi necessário tomar algumas decisões na construção do *corpus*. Assim, para maior clareza nas análises e para obtermos sequências mais longas, adotamos a noção de “narrativas polifônicas”, constituídas pelas múltiplas vozes das crianças que participavam das rodas de conversa, conforme sugerem Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018, p. 102).

As análises temáticas seguiram os mesmos procedimentos adotados nas duas pesquisas anteriores. O exame cuidadoso das narrativas polifônicas, em que falam sobre o que experienciaram no ciclo pandêmico, aponta para categorias fundamentais da existência humana na escola e para além dos muros da escola, tais como: relações interpessoais, bem-estar, aprendizagens, autoestima.

Considerando o desenvolvimento integral da criança, é inegável que essas dimensões se relacionam diretamente com a linguagem, volição, memória e constituição de modos de pensar e de agir, nos processos de aprendizagem. O que elas tematizam prioritariamente nas rodas de conversa é o “retorno ao ensino presencial”, que, metaforicamente, representava para as crianças o anúncio de um novo tempo: “tempo de (re)aprender”, em múltiplos setores da vida e, essencialmente, na escola: “É na escola que se

aprende!” (Crianças da RC 2).

O que emerge como temática central das rodas de conversa não é a experiência vivida durante a pandemia, mas, prioritariamente, o retorno ao presencial: “O presencial é melhor!” É esse retorno ao presencial que tematizam espontaneamente em suas falas: “A gente se motiva, e, nas aulas *on-line*, não era tão bom assim. A gente não tinha professor, fisicamente, perto da gente” (Crianças da RC 3). “No presencial é melhor. Melhoram as notas. Estamos aprendendo! Se a pessoa não entender uma coisa a professora vai lá e ensina. Ela te ajuda” (Crianças da RC 2).

A partir dessa temática central, vão emergindo subcategorias, encontradas em suas justificativas, que se iniciam sempre por um porquê: “Foi melhor voltar para o presencial porque recuperamos a aprendizagem, [porque] vemos as pessoas pessoalmente” (Crianças da RC 1).

As crianças apontam ainda, como subcategorias, estratégias de gestão pública educacional, como, por exemplo, a jornada escolar de tempo integral e aulas de reforço aos sábados e no contraturno: “Aqui é uma escola de tempo integral. Acho que assim é melhor, a gente aprende mais” (Crianças da RC 4). “Reforço aos sábados, onde a gente tem aula no *datashow* que é mais prático” (Crianças da RC 3).

Diante do que experienciaram com o ensino remoto no período de distanciamento físico imposto pela crise sanitária, a escola ressurge, em suas falas, como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento, reafirmando a sua essência, baseada nas interações diretas, interpessoais, tanto com as professoras, quanto entre pares.

As crianças afirmam que o ‘nível’ de aprendizagem melhorou com o retorno às aulas presenciais, indicando que aquelas cuja aprendizagem estava em nível “crítico” passaram para o nível “intermediário”, conforme escalas de avaliação aplicadas periodicamente pela escola. A avaliação externa é mencionada como pauta nas aulas de reforço, conforme é possível identificar em suas narrativas.

Contrariamente ao que relatam as professoras da pesquisa anterior sobre a incidência de situações de vulnerabilidades sociais, agudizadas durante a pandemia e a possibilidades de não retorno à escola, as crianças da escola municipal de Sobral se sentem felizes por retornarem à escola: “A gente ficou ansiosa para que voltasse [ao presencial] e ficamos felizes”.

Por outro lado, elas são capazes de, juntas, elencarem os aspectos que fazem de sua escola um locus de aprendizagens múltiplas e que as motiva a “ir para o colégio todo dia”. Elas pontuam: tempo integral, aulas de reforço aos sábados, estratégias de ensino como

aulões com *dashboards*, TD foco, questões espelho, revisão da prova, conteúdos extras no período da tarde para retomar as questões mais erradas nas avaliações e evitar novos erros.

Desse modo, fica implícito em suas falas, que o período de ensino remoto representou um momento de perdas, pela ausência do que é por elas pontuado, enquanto o retorno às aulas presenciais se configura como um espaço-tempo de recuperação: “Mudou a inteligência! Recuperamos a inteligência!” (Crianças da roda 2). O sentido que se depreende daí é que as aulas presenciais lhe propiciam maior entendimento, compreensão, aprendizagem.

Atentar para o que diz a criança sobre mobilização e volição para as aprendizagens escolares nos conduz a interrogar com Charlot (2013, p.145), “sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro”?

Com base nas experiências narradas pelas crianças, há uma relação dialética: a escola mobiliza de fora e as crianças se mobilizam por dentro. E são elas que pontuam o que lhes parece ser mobilizador. O que permite inferir com elas é que “é possível ser feliz na escola”. Seria essa a razão central de seu êxito? “A gente se motiva a ir para o colégio todo dia.” (Crianças da roda 5).

6 Considerações em aberto

As três pesquisas apresentadas buscaram compreender as experiências vividas e narradas por diferentes públicos, em diversos contextos educacionais, durante e/ou no retorno às aulas presenciais após a pandemia de Covid-19.

A primeira pesquisa tinha como foco as experiências de docentes da educação superior, cujos resultados mostram que a transição para o ensino remoto exigiu rápida adaptação dos professores às tecnologias digitais. Isso os levou à reflexão sobre seu papel na interação com o outro e sobre o engajamento profissional no processo educativo, de modo a promover a ressignificação de métodos tradicionais e a repensar as jornadas de trabalho, assim como as possibilidades oferecidas pelos modelos híbridos, que combinam benefícios da tecnologia com a riqueza das interações presenciais.

A segunda pesquisa discutiu as dificuldades encontradas pelas professoras da educação infantil para realizarem propostas válidas para as práticas de leitura e escrita, mediante o ensino remoto, em meio a grandes tensões e expectativas de inevitáveis prejuízos pedagógicos, causados pelo distanciamento social.

O ensino remoto se configurou como uma prática contrária ao que a escola

pretende para as aprendizagens na infância, uma vez que, tradicionalmente, se estruturam no contato com experiências concretas, interativas e lúdicas. Diante de um contexto de excepcionalidade, o que se destaca são os benefícios das interações entre pares nos grupos reflexivos de mediação biográfica e o protagonismo das professoras com vistas a minimizar as perdas e a reascender a esperança quanto aos direitos das crianças à educação, sobretudo das que se encontravam em situações de comprovada vulnerabilidade social.

As experiências narradas pelas professoras da educação infantil reforçam a necessidade de uma formação continuada que valorize o diálogo entre pares e deles com coordenadores(as) pedagógicos(as), promovendo o compartilhamento de saberes entre profissionais da educação em prol do bem comum.

A terceira pesquisa investigou, com base nas experiências narradas por crianças entre 10 e 11 anos de idade, como elas perceberam o momento de transição do ensino remoto para o presencial. A escuta ética e cuidadosa das crianças evidenciou a importância da escola como espaço-tempo de aprendizagens múltiplas, abrangendo conteúdos escolares, estratégias de ensino mais adequadas, a importância do cuidado das professoras e o reforço escolar para recuperação da aprendizagem e o êxito nas avaliações.

Esse elenco de atividades, pontuado pelas crianças, parece-lhes representar formas de as auxiliar a atingir índices escolares prestigiosos, mesmo após o ensino remoto, além de fatores que contribuem para seu bem-estar. O que parece mobilizar as crianças e as motivar a aprender seria a ideia de serem felizes na escola.

O conhecimento da experiência, como sugere Larrosa (2017), ocorre em situações em que procuramos em nós mesmos os encaminhamentos – um agir autêntico – o que só se torna possível quando encontramos sentido nesse fazer: ser autor de nossos atos. Os resultados dos grupos reflexivos vão nessa direção.

É o que afirmam as professoras: “Parar e pensar no eu sempre retoma a necessidade de acreditar em nossas ações [...] As práticas das professoras, relatos de suas experiências vivenciadas, com certeza foi o mais significativo”, afirma a professora Conceição. “A troca de práticas positivas das professoras, enriqueceu muito o estudo, inspirando novas intervenções e experiências para serem realizadas com as crianças”, complementa a professora Melissa.

Uma saída possível para situações de crise é o investimento na construção de redes de trabalho e de apoio, inclusive entre pares, que se tornam um suporte de ação, baseado na partilha e no diálogo horizontal entre humanos. Reiteramos que os saberes experienciais construídos pelos viventes, nos embates com as dificuldades, e os saberes experienciais que

daí resultam, por não serem devidamente valorados, constituem desafios importantes para a pesquisa educacional. Saberes que têm “valor de conhecimento”, como defende Ferrarotti (2014, p. 32). E que para Dilthey (2010), estabelecem uma dialética entre a vida, a experiência vivida e a ciência, como forma de construir caminhos possíveis para uma pedagogia da vida na escola e de saberes encarnados.

A escuta das crianças como pessoas dotadas de reflexividade narrativa conclama o rompimento com um modo tradicional de alijar sua palavra da pesquisa em educação, sugerindo ser possível afirmar que as crianças constroem saberes experienciais na interação com o outro, o que as capacita a discernir “o que é bom para elas”. Saberes que podem, eventualmente, não coincidirem com aqueles que se pensa que “é para o bem delas”.

Assim, sua palavra, no caso examinado, participa da construção dos conhecimentos sobre os impactos da pandemia e o período de retorno às aulas que mobilizou um “estado de felicidade”, imprescindível para o bem-estar na escola, como espaço-tempo de aprendizagens formais e informais que as formam para a vida.

Viver, narrar e compreender são capacidades inerentes ao ser humano – crianças, jovens e adultos – e, portanto, fundamentais para as ciências ditas humanas. Ao narrarem suas experiências, os(as) protagonistas desses três estudos se configuraram como personagens da história universal da pandemia de Covid-19, antes, durante e depois da crise.

Geraram conhecimentos sobre esse momento histórico, saberes que não podem ser desperdiçados, sobre a escola, sobre o outro e sobre si mesmas, como autores (as) de suas histórias, no convívio com a desordem social. Esses conhecimentos passaram a fazer parte de seu capital biográfico, suscetíveis de serem mobilizados em situações semelhantes.

A abertura para o outro constitui o fio condutor dos resultados das pesquisas, reafirmando a importância do vínculo social. O ser humano aprende com suas experiências e, a partir delas, constrói saberes experienciais que se tornam guias para ações mais conscientes no mundo da vida.

Referências

- ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- DILTHEY, W. *Introdução às ciências humanas: tentativas de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n. 51, 523-536, set./dez. 2012.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Natal: Edufrn, 2014a.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Orgs.). *O método (auto)biográfico*. 2.ed. Natal: Edufrn, 2014b. p.31-57.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8.ed. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FCC. *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica*. São Paulo: FCC, 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 90-113.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PASSEGGI, M. C. A Experiência em formação. *Educação*, v.34, n.2, p.147-154, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C.; PASSEGGI, M. C.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-148.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, v. 40, n. 40, p. 155–169, jul./dez. 2018.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) à pesquisa “Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades frente a Contextos de Pandemia pelo Covid-19” (processo número 2021/08719-0)

Revisão de texto: Dayse Ventura Arosa

Submetido em: 05/04/2025

Aprovado em: 01/07/2025