

(RE)INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE (PÓS)PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DO DIÁLOGO COM CRIANÇAS E PROFESSORAS BRASILEIRAS

Ivone Maria Mendes Silva

Universidade Federal da Fronteira Sul
ivonemmds@gmail.com | ORCID 0000-0002-0058-091X

Ana Carolina Stakonski

Escola Estadual Normal José Bonifácio
nina_stakonski@hotmail.com | ORCID 0000-0001-8612-1265

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre como o contexto após suspensão das aulas presenciais por causa da COVID-19 foi significado por instituições de ensino e profissionais da educação. Para tanto, enfocam-se questões levantadas a partir da análise de narrativas orais e pictóricas de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira, produzidas no diálogo com suas professoras e colegas. Também são descritas falas de professores/as e gestores atuantes na escola pesquisada. Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa utilizados foram a produção de desenhos seguida de debates coletivos, com as crianças, e entrevistas com os profissionais (professores e gestores) sendo os dados obtidos analisados com inspiração nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), e de referenciais teóricos tais como Lave (1991, 2013, 2015) e Vygotsky (1991). A pesquisa permitiu constatar a urgência de se atentar aos sentidos atribuídos pelas crianças e seus professores às mudanças educacionais e sociais vivenciadas no contexto de pandemia e de pós-pandemia. Suas narrativas indicam a premência de se (re)pensar a cultura escolar e a lógica que tem regido os processos de escolarização, levando-se em conta, crítica e reflexivamente, as questões, desafios e impasses pedagógicos, relacionais etc. com os quais essa instituição e seus atores têm sido levados a se deparar no decorrer dos últimos anos, especialmente. A concretização da escola como instituição democrática e do acesso ao direito à educação por parte dessas crianças dependem disso.



Palavras-chave: COVID-19; Pós-pandemia; Aprendizagem; Educação básica; Escola pública brasileira.

Abstract

This article seeks to reflect on how the context after the suspension of face-to-face classes because of COVID-19 was meant by educational institutions and education professionals. To this end, we focus on issues raised from the analysis of oral and pictorial narratives of students in the Early Years of Elementary Education in a Brazilian public school, produced in dialogue with their teachers and colleagues. There are also descriptions of the speeches of teachers and administrators working in the researched school. The research data collection instruments used were the production of drawings followed by collective debates, with the children, and interviews with professionals (teachers and administrators), with the data obtained being analyzed based on the assumptions of Content Analysis by Laurence Bardin (2011), and theoretical references such as Lave (1991, 2013, 2015), Vygotsky (1991). The research made it possible to verify the urgency of paying attention to the meanings attributed by children and their teachers to the educational and social changes experienced in the context of the pandemic and post-pandemic. Their narratives indicate the urgency of reviewing the school culture and the logic that has governed the schooling processes, taking into account, critically and reflectively, the pedagogical, relational issues, challenges and impasses, etc. with which this institution and its actors have been faced in recent years. The realization of the school as a democratic institution and access to the right to education by these children depend on it.

Keywords: COVID-19; Post-pandemic; Learning; Basic education; Brazilian public school.

Introdução

A realização de pesquisas sobre aprendizagem escolar é recorrente na área da educação, mas, ao longo dos últimos anos, grande número de pesquisadores/as direcionou seus interesses à investigação de como os processos de aprendizagem dos sujeitos escolares foram e têm sido afetados no decurso do período pandêmico e pós-pandêmico. No bojo dessa discussão, diversos estudos no Brasil e no mundo



(Fettermann & Tamariz, 2021; Gatti, 2022) destacam as mudanças induzidas na esfera educacional pela pandemia de COVID-19, apontando a importância de se problematizar seus impactos.

No contexto brasileiro, essa importância se faz notar de forma crítica, pois o modo negacionista¹ como o então governo federal lidou com a pandemia desde o início desta não conduziu à produção de políticas e proposições, pelo Ministério da Educação, que propiciassem um enfrentamento apropriado dos impactos ocasionados pela pandemia nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, cada estado ficou responsabilizado pela organização de estratégias. No caso do estado do Rio Grande do Sul, onde realizou-se a pesquisa, as aulas presenciais foram suspensas, antecipando o recesso escolar, normalmente ocorrido no mês de julho, até que houvesse uma organização para as aulas remotas. Ao finalizar o recesso, as aulas passaram a ocorrer por meio do Classroom (plataforma da Google que oferece um ambiente virtual de postagem de atividades), bem como de gravação de aulas com a presença online de professores e estudantes. Não obstante, o acesso à internet é um recurso primordial para o funcionamento dessa ferramenta e grande parte das famílias brasileiras ainda não possuem acesso à internet e/ou a dispositivos necessários para viabilizar a participação em atividades online. Nesses casos, as escolas públicas da cidade de Erechim/RS buscaram fazer as atividades escolares chegarem até os estudantes de maneira impressa, na tentativa de democratizar o acesso a elas. Nesse contexto, o retorno às aulas presenciais, no período pós-pandemia, trouxe uma infinidade de desafios para os profissionais, que acolheram estudantes com diferentes trajetórias de aprendizagem.

Mesmo não sendo homogêneos os efeitos da pandemia na vida das crianças em idade escolar, estas deixaram de construir conhecimentos e habilidades fundamentais não apenas ao não poderem contar com o suporte educacional oferecido pelas instituições educativas por meio do ensino presencial, mas também em função da falta de contato com seus pares e professores. Estima-se que mesmo em países com renda alta e menos desigualdades sociais que o Brasil, essas perdas foram substantivas.

¹ Negacionismo claramente ilustrado na expressão “E daí?”, apresentada pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, em 2020, quando indagado sobre o número crescente de mortes por coronavírus no país.



No Brasil, conforme dados do Censo Escolar 2021, principal pesquisa estatística da educação básica no país, as taxas de abandono e reprovação escolar no ensino fundamental e médio subiram no segundo ano de pandemia, quando comparadas às de 2020 (INEP, 2022). A mesma pesquisa constatou que a maioria (em torno de 70%) dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, mostraram desempenho preocupante. Mais da metade dela/es não possuíam habilidades básicas de leitura e aritmética (G1, 2022).

O impacto negativo da pandemia para os 26,5 milhões de estudantes do ensino fundamental em território nacional pode ter facetas difíceis de serem dimensionadas e que somente se revelarão em longo prazo. Sabidamente, quanto mais jovens são as crianças, maior apoio dos recursos provindos das aulas presenciais é requerido por elas para construir suas aprendizagens. Como Vygotsky (1991) nos ajuda a pensar, no início da trajetória de aprendizagem de qualquer indivíduo, os andaimes² (apoio e orientação) são indispensáveis. À medida que nos tornamos mais velhos e experientes é que aprendemos como aprender, fazendo uso de um repertório mais vasto de aprendizagens prévias (Lefrançois, 2013, p. 269).

Como docentes que atuam na educação básica e no ensino superior, entendemos que esse tipo de discussão pode dar origem a reflexões para uma problematização mais aprofundada acerca dos processos de aprendizagem, vistos aqui como não restritos apenas ao espaço escolar e não redutíveis à concepção de aprendizagem formal/escolarizada. Ademais, compreender a complexidade e dinamicidade que atravessam a relação entre o sujeito aprendiz e o mundo social, com seus múltiplos contextos de aprendizagem, mostra-se primordial para a própria consecução do trabalho escolar.

O que não quer dizer que as contribuições específicas da instituição escolar, enquanto contexto de aprendizagem, possam ser negligenciadas. A escola segue sendo um dos principais espaços onde, na modernidade tardia, as crianças e jovens

² O andaime, conforme Hogan e Presley (1997 *apud* Lefrançois, 2013) explicam ao revisitarem a teorização vygotskyana, designa a orientação e o suporte que podem ser dados aos aprendizes: “[...] é uma metáfora que leva a um modelo de aprendizagem por meio de aumentos graduais. Além disso, enfatiza a importância da interação entre educador e aprendiz. Mais ainda, reforça a importância da compreensão dos princípios que regem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, porque os andaimes que o educador constrói precisam estar na zona do desenvolvimento proximal. Isso significa que elas precisam oferecer ao aprendiz desafios que se enquadram no âmbito daquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de outras pessoas competentes (adultos ou crianças)” (p. 269).



podem se apropriar de conhecimentos que lhes oportunizam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Friedrich, 2012; Guzzo et al., 2022).

Como bem assinalam Guzzo et al. (2022): “Esse processo de apropriação é inviabilizado justamente pela impossibilidade de relação [por parte das crianças e jovens] com sua consciência histórica e pelo não exercício de seu lugar de fala, ocupado pelas epistemologias dominantes” (p. 5). Na argumentação que antecede o trecho citado, as autoras explicam que a escola, na figura da/os profissionais da educação especialmente, pode prejudicar a/os estudantes ao negar-lhes “a condição de ‘sujeitos de conhecimento’”. Ao fazerem esse alerta, as autoras (2022) nos convidam a perceber como o papel dialético desempenhado pela educação escolarizada no desenvolvimento dos sujeitos sociais tornam as escolas um lócus privilegiado de perpetuação ou superação da desigualdade, das injustiças sociais e/ou da exclusão. Em outras palavras, as instituições de ensino, dependendo da educação que oportunizam a seus estudantes e como a/os enxergam/tratam, pode contribuir para aproximá-los ou distanciá-los da “conquista da igualdade de direitos” (Guzzo et al., 2022, p. 5).

Impulsionadas a refletir em torno desta temática, desenvolvemos, em novembro de 2021, o trabalho de pesquisa aqui relatado junto a uma turma do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Erechim/RS/Brasil, a fim de subsidiar momentos de discussões coletivas que colocassem em evidência as aprendizagens construídas pela/os estudantes no período de distanciamento social e no período de retorno às aulas presenciais. Para crianças que passaram meses de suas vidas fora do convívio com seus pares e com o espaço escolar, momentos como estes são relevantes para valorizar seus saberes e aprimorá-los por meio de discussões mediadas pela professora.

Tendo como aporte teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural, em diálogo com a teorização de Jean Lave e Etienne Wenger (1991) sobre “aprendizagem situada”, interessamo-nos pelas vozes das crianças, o que elas têm a comunicar sobre a escola e as mudanças, adaptações e desajustes que marcam em tempos de pós-pandemia, sem perder de vista que tais crianças, assim como os outros atores sociais que com elas convivem, são sujeitos de conhecimentos, direitos e desejos.

Com Lave (2015), assumimos o pressuposto de que “toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (p. 40). E mais: “a aprendizagem é situada em



complexas comunidades de práticas (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social)” (p. 40). O que nos endereça à conclusão de que, na sua condição de cambiante e socialmente constituída, a aprendizagem está sempre passando por processos de recomposição.

O que faremos, neste trabalho, é levantar algumas reflexões – a partir das narrativas das vinte e cinco crianças da turma em questão junto às quais foi conduzida a pesquisa e de sua professora regente, assim como de três gestoras/professoras da escola - que nos possibilitem identificar algumas das particularidades que esse processo assume em tempos de pós-pandemia. Ou seja, num período da história recente da humanidade que forneceu arranjos e desarranjos inauditos para a educação e a sociedade de forma abrangente, com muitas mudanças ocorridas num intervalo relativamente curto de tempo, e no qual a demanda pela assim chamada “recomposição das aprendizagens” se colocou de forma intensa e singular.

No contato com a turma pesquisada identificamos que um tópico recorrente na conversação entre as crianças e com a professora, eram seus aprendizados sobre a pandemia e o contexto sociopolítico do Brasil nesse período. Interessava-lhes sobremaneira compartilhar suas ideias acerca das decisões dos adultos (os políticos, os professores, seus pais etc.) para conter a propagação do coronavírus, como assimilaram as mudanças ocorridas desde o início da pandemia.

Atentas a isso, propusemos às crianças uma atividade de produção de desenhos sobre essas questões, assim como a realização de um debate coletivo sobre/a partir deles. Em momento posterior, apresentamos à turma uma notícia sobre crianças de uma escola em Belo Horizonte/MG/Brasil que haviam protestado em prol do aumento do tempo de recreio, sondando como esse ato praticado por crianças era percebido e significado. Partindo dos dados obtidos nas situações descritas acima, identificamos algumas questões que poderiam alimentar uma discussão profícua sobre (re)invenção da educação, em seus processos de ensino e aprendizagem, assim como nas formas de gestão, levando em consideração as impressões dos estudantes e profissionais.

Aqui serão apresentadas algumas imagens dos desenhos desenvolvidos pelas crianças e principalmente uma discussão mediada pela professora responsável pela turma em que elas foram convidadas a confrontarem seu desejo e tomar a decisão sobre a possibilidade de superação da insatisfação apresentada quanto à supressão do tempo de recreio na experiência de crianças de Belo Horizonte, relatada na notícia a elas apresentada. Já a escolha das gestoras/professoras levou em consideração as



profissionais da equipe diretiva desta escola que viabilizassem a reflexão das mudanças ocorridas pós-pandemia. Assim, duas das gestoras participantes da pesquisa estavam no espaço da gestão antes, durante e depois da suspensão das aulas; a outra contribuiu sendo professora dos Anos Iniciais antes e durante a pandemia, sendo que no pós-pandemia passa a fazer parte da equipe diretiva. Outro ponto a ser enfatizado é que as gestoras pesquisadas trabalham no turno contrário como professoras nos diferentes níveis (Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). A amostragem das três gestoras/professoras escolhidas busca representar os diferentes níveis escolares, sendo possível observar um panorama de concepções plurais sobre o tema. As gestoras foram entrevistadas no ano de 2023, tendo suas percepções construídas ao longo dos dois últimos anos sobre os caminhos tomados pela escola no âmbito administrativo e pedagógico desde o período inicial de retomada das aulas presenciais.

A coleta de dados foi realizada com inspiração nos preceitos de Bardin (2011). Assim sendo, foram realizadas entrevistas com as professoras/gestoras participantes da pesquisa. Em seguida pensou-se em indicadores que apontassem concordâncias entre os diálogos sobre os principais embates enfrentados no período de volta às aulas presenciais, oferecendo uma possibilidade de reflexão voltada para a proposta do artigo. Dessa forma, foram selecionados recortes nas falas que subsidiassem uma explicação sobre as impressões, experiências e sentimentos dos sujeitos.

Já com as crianças a coleta de dados foi realizada a partir da observação das suas interações com algumas propostas realizadas pelas pesquisadoras em forma de atividades de sala de aula. Assim, selecionamos alguns materiais em desenho, falas e diálogos, com o intuito de demonstrar a maneira como suas aprendizagens ocorreram e como elas se sentiam em relação as decisões adultas a que são submetidas, bem como, com a possibilidade de transgredir a essas decisões.

Em ambas as formas de coleta de dados escolhemos o referencial teórico pertinente a investigação que nos auxiliou a pensar sobre os dados coletados de forma crítica e refletida, tornando-os significativos para a pesquisa. Assim, organizamos o decorrer do artigo preocupadas com o conteúdo obtido na vivência com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente buscamos apresentar o contexto escolar pós-pandemia, quais as percepções das crianças, gestores e professores sobre a nova realidade. Em seguida, apresentando uma notícia brasileira que demonstra uma possibilidade em que as crianças buscaram uma realidade diferente da imposta pelo



contexto pandêmico em que vivemos. E finalizamos, apresentando e propondo uma reflexão em relação a uma discussão entre as crianças sobre a possibilidade de protestar contra a supressão do tempo de recreio.

Como as Crianças Significam a (Pós)pandemia e as Mudanças pelas quais a Escola tem Passado nesse Período

No Brasil, como amplamente noticiado (G1, 2020; El país, 2021; Folha de São Paulo, 2022), o período de distanciamento social foi turbulento em diversos aspectos, especialmente no campo político, tendo ocorrido manifestações contrárias e em defesa à postura do então presidente Jair Messias Bolsonaro (em relação à pandemia, este proferiu falas antivacina e de questionamento ao uso da máscara e do distanciamento social como medidas válidas para conter a propagação do coronavírus). Essas manifestações políticas ocorreram nas redes sociais e nas ruas de todo o país, recebendo cobertura da televisão e de outras mídias. Paralelamente a esses processos, houve grande rotatividade de ministros da Saúde no auge da crise sanitária no Brasil (no intervalo de um ano, quatro ministros diferentes assumiram o cargo), em função dos desentendimentos com o presidente em relação a pautas centrais (compra de vacinas contra covid, realização de testagem em larga escala, oferta de medicamentos à população, ações emergenciais de prevenção voltadas às populações indígenas e outras consideradas mais vulneráveis, definição das ações sanitárias consideradas prioritárias etc.). Toda essa atmosfera criou uma relação específica das crianças (sujeito aprendiz) com a realidade social que estava sendo vivenciada no contexto brasileiro.

No decorrer da pesquisa, foi possível acessar narrativas nas quais as crianças explicitam o nome do ex-presidente em diferentes momentos, demonstrando o que aprenderam por meio de falas recorrentes nos diferentes ambientes sociais. Parece relevante registrar aqui, subsidiando o debate sobre o fato de que a aprendizagem não ocorre somente nos espaços formais de educação, mas cabe à escola assumir um papel ativo e sobre o trabalho educativo que pode ser feita com base e/ou a partir dessas aprendizagens ocorridas em outros contextos. Assim, ao discutir qualquer situação em sala de aula, não foi raro perceber referências das crianças a falas do ex-presidente ou sobre ele: “é que nem o Bolsonaro, é legal de se ver mas não presta pra nada”.



Com a volta às aulas após o período de distanciamento social³, os estudantes desta turma nos pareceram mais atentos às discussões sobre a política nacional e compreendendo o papel social que cada cidadão tem ao cobrar dos gestores suas ideias e direitos. Assim, demonstrar aos estudantes a possibilidade de fiscalização e acompanhamento crítico e participativo de uma gestão mais coerente com as demandas sociais constituiu uma forma de proporcionar e mediar atitudes cidadãs.

Isso posto, destacamos um desenho de uma das crianças participantes da pesquisa como forma de ilustrar a realidade vivida pelos brasileiros e brasileiras no período em que as aulas presenciais retornaram nessa escola (Figura 1):



Figura 1 – Desenho confusão de sentimentos.
Fonte: Acervo pessoal 2021.

Essa imagem retrata o ambiente melancólico e confuso vivido durante esta retomada das aulas presenciais e período de isolamento social em que, segundo a autora do desenho, “tudo está muito maluco, a gente não sabe se fica feliz de voltar para a escola ou com medo de pegar a doença”. Esse contexto instável e turbulento vivido pela sociedade brasileira e retratado pela estudante, segundo os profissionais presentes na escola pesquisada, seria o causador de um dos principais problemas de saúde mental percebidos na escola investigada, que são as crises de ansiedade frequentes. Uma das gestoras entrevistadas transitou em cargos de gestão desde antes da pandemia e relatou que: “eu nunca havia me deparado com tanta crise de ansiedade, ano passado veio muitos alunos que tremiam e o diagnóstico, de todos

³ Utilizamos os termos pós-pandemia e (pós)pandemia com reservas, optando, por vezes, a nos referirmos ao período pós-distanciamento social ou de retorno às aulas presenciais. Isso porque consideramos que a pandemia ainda era uma realidade no momento da pesquisa. A própria Organização Mundial de Saúde (OMS), que anunciou, em janeiro de 2020, o estado de emergência de saúde pública de importância internacional (ESPI), ainda não havia declarado o fim dessa fase.



eles, era crise de ansiedade, procuraram ajuda dos psicólogos e esse foi o diagnóstico”.

As questões psicológicas foram apontadas de maneira unânime entre os profissionais dos diferentes níveis escolares. Defendem que percebem mudanças significativas na maneira de conviver e conversar das crianças aos adolescentes. “Parece que eles se fecharam muito nesse período, aí quando eles voltaram, eles continuaram fechados, não se acolhem, ficam no celular no recreio e parece que não conversam mais. Cada um se fechou e não consegue mais se abrir para o outro”. Quando questionados sobre os possíveis motivos desses fatos retratados, as professoras e gestoras apontam as tecnologias em excesso como uma possibilidade para além dos impactos mais diretos da pandemia. Segundo essas profissionais “ao invés de estarem no grupinho eles [os estudantes] ficam cada um no seu celular, sozinhos. [...] parece que antes o celular era uma novidade, agora é uma necessidade. Parece que é a maneira de eles [os estudantes] se esconderem do mundo, dos problemas”.

Essas percepções levam as profissionais a resistirem ao uso da tecnologia em sala de aula. Apontam que esse recurso é tão constante na vida dos estudantes que o momento em que estariam presentes na escola seria um período privilegiado de afastamento das telas e encontro com o outro, de troca entre os pares, trabalhos em grupo e socialização. Esta fala de uma das professoras pesquisadas acaba por ilustrar o argumento adotado pela maioria das entrevistadas: “eles têm que vir para a escola pra usar vários materiais e possibilidades, usar o celular eles usam em casa”.

Outro ponto a destacar é que várias profissionais apontam que no período de isolamento social tiveram grandes aprendizados em relação aos recursos tecnológicos e se animaram com a possibilidade de seguir utilizando os recursos de maneira posterior, no entanto, se depararam com uma realidade diferente, com a necessidade de voltar a antiga escola onde as tecnologias pareciam mais distantes e o convívio social olho a olho era o principal recurso didático. Assim, a partir da conversa com os profissionais em relação ao papel das tecnologias nos períodos de pandemia e pós-pandemia percebemos que para eles “a tecnologia é como um elástico, ela foi até onde podia e depois ela voltou a ser o que era”.

Outro ponto bastante presente nas falas dos profissionais pesquisados é relacionado com a utilização das tecnologias como recurso didático, e diz respeito ao “hábito do contato virtual a qualquer hora”. Sobre este aspecto as profissionais



apontam que tanto os pais quanto os estudantes integrantes da comunidade escolar, por terem a possibilidade de contato a qualquer momento com os professores, causaram uma demanda de trabalho em tempo integral. Uma das professoras pesquisadas relata que “não tinha contato físico, mas tinha contato pessoal o tempo inteiro e as pessoas perderam a noção”.

Mencionam ainda que os estudantes, mesmo com todo o recurso da tecnologia em mãos, não buscavam pesquisar suas pequenas dúvidas, tudo era demandado para o professor. Este não seria um problema em si, mas as aulas remotas tiravam a obrigatoriedade das atividades escolares serem cumpridas em um determinado horário, o que fazia os celulares dos professores apontarem demandas a todo o momento, nos sete dias da semana. Segundo os relatos, com a volta as aulas este hábito se manteve, aumentando o período de trabalho das professoras que além da sala de aula, acabam respondendo seus alunos em outros períodos do dia.

Outro impasse que apareceu de maneira unanime nas falas das profissionais pesquisadas é relacionado as aprendizagens. A comoção da comunidade escolar em relação as dificuldades que vem enfrentando na tentativa de retomar as aprendizagens disciplinares é explícito. As professoras relatam que a desigualdade ficou ainda mais acentuada e o trabalho com ela ficou mais difícil. Relatam que alguns estudantes tiveram acompanhamento saudável das famílias, e tiveram um bom aproveitamento dos conteúdos disciplinares, e, outros não parecem ter acompanhado as aulas online e acabaram perdendo os conteúdos necessários demandados pelas séries posteriores.

A preocupação da comunidade escolar nesse momento demonstra a necessidade de suprir lacunas no trabalho com certos conteúdos, defasagens nas aprendizagens. Os professores expõem estratégias e mencionam estar focando em recuperar o tempo perdido de contato dos estudantes com os objetos de conhecimento demandados à escola. Uma professora menciona “parece que preciso ficar indo e voltando nos conteúdos o tempo inteiro. Tipo, não consigo ensinar multiplicação, que é conteúdo do 3.º ano, porque eles precisam ainda [aprender sobre a] da soma”.

Em conversa com os estudantes, a lógica se repete. Um discurso muito frequente na fala das crianças é de que “na pandemia era ruim porque não aprendia e se aprendia era com dificuldade, porque era online e não dava pra entender como pessoalmente falando”; “eu perdi o terceiro ano quase que completamente porque eu



não podia ficar em casa sozinho, daí não conseguia participar da aula”; “não aprendi nada na pandemia”; “quando minha mãe não me ajudava eu não conseguia aprender sozinho”; “eu ficava cansado nas lives com a profe, acho que não aprende quase nada”. A maior parte das crianças defendem que as aprendizagens disciplinares são mais efetivas no ensino presencial: “é, eu ainda não aprendo tudo, mas é bem melhor com a profe junto”, “na aula a gente tem os colegas também, daí eles passam a resposta ou ajudam”. Com essas falas fica clara a importância das relações sociais, do ambiente escolar e da presença do professor na construção das aprendizagens escolares.

Em conversa com os gestores e professores da escola pesquisada algumas dessas falas dos estudantes foram usadas como exemplo das perspectivas sustentadas pelas crianças e as reações foram interessantes. Sem negligenciar a relevância de um profissional da educação no processo de aprendizagem, os profissionais envolvidos nessa pesquisa mostraram discordar das afirmações categóricas das crianças. Defendem fortemente a existência de aprendizagem no período de pandemia, tanto as aprendizagens formais quanto as informais. Por outro lado, as reações demonstraram a percepção das falas dos estudantes como um elogio e reconhecimento ao trabalho pedagógico presencial.

Um das professoras menciona que “dizer que eles não aprenderam nada seria menosprezar todo o trabalho que tive em casa. Eu acho que eles aprenderam sim, só não da mesma forma que na escola”. Com essa fala, podemos perceber que de maneira abrangente, as professoras envolvidas na pesquisa reconhecem que diversas possibilidades de aprendizagem ocorreram no período de isolamento social.

Assim, destaca-se que a percepção de que no retorno às aulas presenciais não estaríamos recebendo – enquanto contexto escolar - crianças que jaziam “adormecidas” nos tempos de pandemia, ideia que sugere a escola enquanto único espaço a oferecer oportunidades de aprendizagem, e somente ao retornar a ele os estudantes encontrariam a possibilidade de preencher suas “lacunas”.

Consoante com isso, um dos pressupostos que fundamenta nossa ação como docentes e pesquisadoras é a ideia de que os sujeitos aprendem nas diversas situações das quais participam, ou seja, em contextos múltiplos. Aprendem na escola, a partir da escola e para além dela. Ao analisarmos a aprendizagem como “atividade situada” (p. 29) por meio da qual as crianças podem se engajar em práticas socioculturais, utilizamos as contribuições de Lave e Wenger (1991), que destacam



existirem diferentes modos de participação nessas práticas e de envolvimento com os processos de aprendizagem. Nas palavras de Jean Lave (2013):

É difícil, ao olhar detalhadamente as atividades cotidianas, fugir da conclusão de que a aprendizagem é onipresente nas atividades contínuas, embora, muitas vezes, não seja reconhecida como tal. A atividade situada sempre envolve mudanças no conhecimento e na ação, e as “mudanças no conhecimento e na ação” são centrais ao que queremos dizer com “aprendizagem”. Não é o caso que o mundo consista de novatos, que chegam desacompanhados em espaços de problemas despovoados. As pessoas em atividade são hábeis em ajudar umas as outras a participarem de maneiras inconstantes em um mundo inconstante, fazendo isso na maior parte das ocasiões. (p. 236-237)

Com essa citação Lave (2013) nos convida à “desnaturalização dos processos sociais que ocorrem dentro das instituições educacionais, transformando-os em objetos analíticos”. O que implica tomar processos como “conhecimentos escolares”, “educandos”, “transmissão cultural”, “currículo” etc. como “produtos culturais e sociais” e não como “coisas consideradas categorias naturais” [...]” (Lave, 2013, p. 237-239).

Assim, é importante destacar que a concepção abordada neste trabalho de que as aprendizagens são construídas em todos os contextos que subsidiam sua emergência, podendo ser a sala de aula, a internet da escola ou o ambiente virtual dos jogos online ou qualquer outro contexto do qual participem as crianças e que lhes propiciem aprendizados. Podemos notar essa pluralidade de ambientes nos desenhos que as crianças produziram quando quiseram retratar a vida delas durante o período de isolamento social, destacamos o seguinte desenho como uma das possibilidades. A criança que realizou este desenho explica-o dizendo: “eu aproveitei pra jogar bastante e fiquei muito bom nisso” (Figura 2).

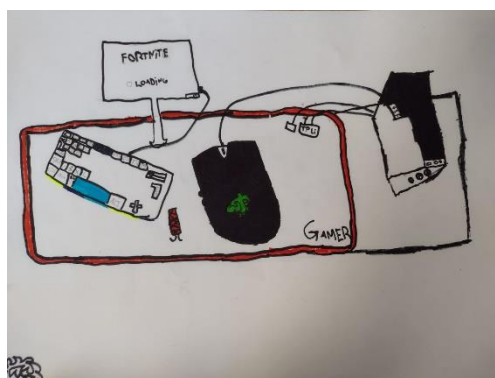


Figura 2 – Desenho aprendi vários jogos.
Fonte: Acervo pessoal, 2021.



Sobre as aprendizagens para além das disciplinas, Lave (2013) chama a atenção para a necessidade de se problematizar a postura reducionista que as teorias convencionais da aprendizagem e da escolarização adotam ao descontextualizar algumas formas de conhecimento e transmissão do conhecimento, estudando a aprendizagem como se esta fosse “um processo contido na mente do educando”, ao ponto de “ignorar o mundo em que ele vive” (p. 238). Contrariamente a essa perspectiva, afirma não ser possível separar do mundo a mente aprendiz que com ele interage, constrói experiências e se (trans)forma no processo.

As professoras e gestoras reconhecem essa possibilidade plural de aprendizagem e podemos perceber um resquício disso nas seguintes falas: “ah, criança não para de aprender nunca, imagina o quanto aprenderam sobre a vida nessa hora, também, sobre as pessoas e o que estavam sentindo”; “eles ficam fuçando o dia inteiro em tudo, eles assistem vídeo e aprendem um monte de coisas sozinhos”, “até quando a gente diz que a interação social é importante pra eles [alunos], a gente tá dizendo uma coisa que não é só na escola que eles podem aprender. Interação eles têm em um monte de lugar, o que muda é que na escola a gente conduz pro conteúdo”; “os acontecimentos do mundo ensinam, o ambiente de casa e a forma como as pessoas convivem também”; “sim, quando chegam na escola eles relatam sobre a família, isso quer dizer que eles observam e aprendem”.

Percebemos no contato com a turma de crianças pesquisadas e na conversa com as colegas de profissão que, depois da retomada das aulas presenciais, muitos foram os aprendizados no período pandêmico. As crianças costumavam relatar em diversos momentos informações sobre o contágio, número de mortes e recuperações, pessoas que haviam ficado com sequelas ou desenvolvido outras doenças a partir do distanciamento social. Reportavam ainda novos aprendizados envolvendo as tecnologias, debatiam fervorosamente sobre as posturas políticas dos representantes do governo em relação à pandemia ou até mesmo outras causas sociais.

Considerando nossas conversas com as profissionais pesquisadas e tendo em vista a demanda que as crianças pareciam trazer do ambiente em que viveram no período de pandemia, desenvolvemos uma proposta de conversa, troca dos mais preciosos aprendizados e debates políticos como forma de respeitar o momento delas, seus sentimentos e necessidades. Nas seções seguintes desse artigo, podemos ouvir ainda mais as crianças e perceber como as mesmas percebiam seu



papel na reconstrução de um ambiente escolar situado nesse tempo histórico tão peculiar.

“Verás que um Filho teu não Foge à Luta”: Resistência da Infância Brasileira numa Realidade (Pós)pandêmica

Como vimos, durante o afastamento escolar ocasionado em meio e em decorrência da pandemia do vírus COVID-19, o cotidiano das crianças brasileiras mudou significativamente. A rotina escolar diária, a convivência com seus pares e a possibilidade de estar em um ambiente sem a presença constante dos pais, são algumas das possibilidades até então comuns, que foram tomadas das crianças sem nenhuma consulta ou aviso prévio.

As crianças foram submetidas, mais uma vez, a decisões dos adultos e permaneceram em casa durante o ano de 2020, e grande parte do ano de 2021. Neste período, além das turbulências geradas pela própria pandemia, o cenário político foi assunto constante em nosso país, realidade que adentrou as casas e conversas familiares. Se, por um lado, parte da população se mostrava revoltada com a postura do chefe de estado, por outro, a retórica do presidente parecia inflamar indivíduos e grupos apoiadores de suas ideias. Assim, seria difícil de imaginar que as atentas crianças ficassem de fora de todo este contexto de revolta, discussão política, busca por atenção a suas ideias e possibilidade de modificação da realidade.

Não é para menos que com o retorno das aulas presenciais no ano de 2021, algumas crianças tenham assumido a necessidade de mudanças em sua realidade imediata. Depois de tanto tempo sem frequentar o ambiente escolar e com suas possibilidades de convivências social reduzidas, as crianças voltaram com algumas expectativas, necessidade de extravasar demandas sociais reprimidas e o retorno a uma realidade que estavam acostumadas antes da suspensão das aulas presenciais.

No entanto, ao retornarem às aulas, perceberam que a rotina estava diferente, mas não necessariamente melhor. As escolas precisaram se adaptar para evitar ao máximo aglomerações e diminuir a possibilidade de contágio. Com isso em mente, cada governador e prefeito organizou normativas que conduziam adaptações ao ambiente escolar para viabilizar a ocorrência de aulas presenciais. Algumas dessas normativas incluíam volta escalonada das crianças, ensino híbrido, a reorganização dos tempos e espaços escolares, o uso frequente e indispensável da máscara e álcool em gel.



Visando contemplar tais normativas, uma postura bastante comum nas escolas foi a supressão ou redução do tempo de recreio, visto que este é o tempo onde a vigilância adulta sobre as brincadeiras das crianças é diminuída o que levaria ao contato mais próximo entre elas e um aumento da possibilidade de contágio. Por outro lado, a diminuição do tempo de recreio ocorreu como uma oportunidade de criar grupos menores para este momento e reduzir o contato entre estudantes de diferentes turmas e controlando a possível propagação do vírus entre os estudantes.

Ainda em processo de assimilando das mudanças no espaço escolar, que distava daquele com o qual estavam acostumadas, e influenciadas por um contexto brasileiro conturbado no período de isolamento social, por inúmeras vezes e nas mais sutis possibilidades, as crianças resistiam ao que era imposto, questionavam as orientações e tentativas de controle e se demonstraram firmes na busca por suprir suas vontades e necessidades.

Diante desses comportamentos observados nas crianças e tendo em conta as manifestações verbais e pictóricas delas sobre o cenário sócio-político brasileiro e sobre a pandemia, nos sentimos instigadas a pensar que intervenções mais bem expressariam nosso respeito a elas como sujeitos de conhecimento, de direitos e de desejos naquele momento específico de suas vidas. Nossas reflexões foram direcionadas, então, ao estilo educativo que poderíamos adotar para alcançar nosso intento e suas bases teórico-epistemológicas. Uma questão ecoava em nossas mentes: *nesse tempo de recomeço, podemos (re)inventar o quê de nossos métodos, práticas, modos de interagir e nos relacionar com os estudantes tendo em vista suas necessidades formativas e interesses no momento?*

Na busca por respostas a essa questão, lembramos de um texto dos autores espanhóis Gema Paniagua e Jesús Palacios, intitulado “Organização das atividades da sala de aula”, dirigido a professores que atuam na educação básica. Tendo como norte os apontamentos teórico-metodológicos ali descritos, buscamos refletir sobre o que significaria “acompanhar a criança no percurso de sua aprendizagem”, considerando o perfil específico das crianças que integravam a turma do 4º ano que acompanhávamos como docentes naquele ano (2021). Que propostas de trabalho poderiam estar sintonizadas com seus interesses? Que aprendizagens poderiam ser impulsionadas, considerando as já conquistadas por elas e também suas necessidades formativas?



Coincidentemente, justamente durante o período de retorno às aulas presenciais, uma série de imagens de cartazes produzidos por crianças viralizaram nas redes sociais. Tratava-se de cartazes de protesto, produzidos por crianças entre oito e nove anos, que reivindicavam por mais tempo de recreio em sua escola (Figura 3). Tal situação ficou conhecida pela espontaneidade e pertinência do pedido ali registrado, virando notícia tanto na internet quanto na televisão⁴.



Figura 3 – Cartaz de criança solicitando aumento do tempo de recreio em escola de Belo Horizonte.

Fonte: Página do site globo.com.

Nessa imagem, é possível observar as palavras de ordem o rosto de desgosto representado pelo desenho do sol e até mesmo o conhecido autor e educador brasileiro Paulo Freire, que levanta a mão do túmulo para dar notoriedade e consolidar a luta do grupo de crianças. Para além do cartaz replicado neste artigo, vários outros foram espalhados pela escola, fazendo com que o protesto fosse atendido. A instituição escolar oportunizou uma assembleia com as crianças envolvidas e entrou em acordo de aumentar o tempo de recreio conforme as possibilidades viabilizadas pelas normas de distanciamento social.

Esta notícia retrata um acontecimento ocorrido em uma escola de Belo Horizonte, cidade localizada no estado de Minas Gerais, Brasil. No entanto, a realidade do retorno às atividades presenciais em meio da pandemia foi conduzida de maneira bem parecida em outros estados, como foi o caso do Rio Grande do Sul, estado onde está localizada a escola e os sujeitos escolares focalizados neste artigo.

⁴ A notícia publicada pelo site globo.com pode ser acompanhada na íntegra pelo link. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/09/30/criancas-fazem-campanha-por-mais-recreio-em-escola-de-bh-e-cartazes-viralizam.ghtml>. Acesso em: 02 de jan. 2023.



A reclamação das crianças em torno do tempo de recreio e do afastamento social foram uma constante em meio ao retorno das aulas presenciais. Foi possível perceber uma resistência ao serem chamadas para voltar à sala de aula uma vez findado o tempo de recreio ou para permanecerem afastadas umas das outras.

Naquele contexto de primeiro contato com a notícia em questão, um dos primeiros pensamentos que tivemos foi o de que esses protestos e resistências infantis não poderiam ser considerados como mera expressão do que se convencionou chamar, a partir de uma ótica adultocêntrica, de “coisa de criança”. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o documento oficial que regulamenta os direitos básicos de toda a criança e adolescente. Dentro do apontado na legislação fica garantido que “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 2017, p. 16) são direitos fundamentais e devem ser assegurados, conforme a normativa da própria lei, pela família, comunidade, sociedade no geral e Poder Público. Tendo isso em vista, ao reivindicar mais tempo de recreio as crianças lutam por assegurar seu direito fundamental a brincadeira, “à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade” (Brasil, 2017, p. 16), também no espaço escolar.

O direito às possibilidades oferecidas pelo tempo de recreio é também mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) que reconhece o recreio como parte da experiência escolar e coloca-o como parte do currículo, como podemos observar no § 2º do Art. 9º:

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (Brasil, 2013, p. 132)

Reconhecendo a brincadeira como direito da criança e tendo em perspectiva a relevância pedagógica e lúdica oferecida pelo recreio, decidimos disponibilizar a notícia do protesto das crianças na cidade de Belo Horizonte (BH) a nossos alunos da turma de 4º ano e discuti-la com eles, de modo a oportunizar momentos fomentadores de reflexão, diálogo e subjetivação política. O planejamento dessa e de outras intervenções educativas que se seguiram foi impulsionado tanto por aprendizados



prévios que construímos em nossas trajetórias profissionais como docentes da educação básica, como pelo aporte teórico mencionado até aqui (L.S. Vygotsky, J. Lave, G. Paniágua, J. Palacios). Ademais, outra fonte de inspiração para ideias foi a própria notícia sobre o protesto das crianças de BH. Por causa dela, retomamos as ideias de Paulo Freire (1987) - autor citado pelas crianças da notícia - que defende que a educação deve estar sempre vinculada com seu sentido político e, assim sendo, ser um recurso de luta pela garantia dos direitos fundamentais de qualquer indivíduo.

“Eu Achei a Ideia Muito Boa; por isso: Bora Protestar”

A partir dos ensinamentos herdados de Freire (1987), sabemos que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 46). Tendo isso em mente, depois de apresentar a notícia aos alunos, propomos um debate sobre a postura dos/das estudantes retratados na notícia e conversamos sobre a possibilidade de também nós (nossa turma, nossa escola) construirmos juntos alguma ação que fosse um passo além no sentido de lidar com ou dirimir/buscar soluções para as recorrentes reclamações sobre a diminuição e supressão do tempo de recreio e a dificuldade em construir momentos de jogos e recreações grupais dentro das normas restritivas de prevenção ao Coronavírus.

Ao observarem a notícia projetada no quadro e ao chegarmos à parte que menciona a idade dos/das estudantes, a identificação foi instantânea e notável sentimento de representatividade pareceu adentrar a discussão e expressão corporal das crianças, que se dividiam entre mencionar sobre o que viam e ouvir a notícia. Assim que finalizamos a apresentação, as crianças mostraram-se mobilizadas e falando frases de incentivo a uma mobilização na realidade escolar delas. Uma das crianças disse: “Alguém bora fazer [a manifestação]? Pedir mais recreio”; a outra responde: “Já tô com a folha, já tô com a folha”; a terceira complementa “na hora do recreio vamo lá”.

A comoção com a notícia foi tanta que continuar a conversa de maneira a ouvir todos os alunos foi um verdadeiro desafio. Ao serem questionadas sobre o que pensavam sobre o assunto e a ideia que aquelas crianças de BH tinham tido, um dos estudantes respondeu: “Eu achei a ideia muito boa; por isso: bora protestar”.

A animação continuou constante por um período de tempo significativo, as crianças sugeriam modos de protestar. Durante a discussão uma menina chegou a



sugerir outra pauta de protesto importante e sua proposta recebeu o apoio dos colegas:

Profe! A profe já parou para pensar que aqui na sala desde o ano passado até esse ano a gente praticamente não foi no parque? No ano passado na verdade a gente não foi e esse ano a gente só foi algumas vezes. Então, ano que vem a gente deveria ter mais dois anos de quarto ano que a gente perdeu.

Com essa fala, recebida com palmas e palavras de apoio pelas demais crianças, ficou significativamente perceptível que havia sido instaurado ali, na sala de aula, um processo de reflexão e diálogo sobre como a suspensão das aulas presenciais durante o período de isolamento social havia afetado a vida escolar daqueles meninos e meninas, suprimindo situações de aprendizagem (como a ida ao parque citada na fala) por ele/as valorizados. As palavras da colega pareciam dar voz coletiva ao sentimento compartilhado de que era preciso fazer algo para recuperar o que havia sido perdido. A animação das crianças em torno do fato de estarem comunicando suas percepções, necessidades e aspirações em voz alta, diante dos colegas e das pesquisadoras/professoras, perdurou por algum tempo.

No entanto, em seguida um dos estudantes reflete que considera as crianças da escola de BH retratada na notícia muito corajosas, e enuncia a seguinte frase, como se buscasse lembrar seus colegas de uma situação que pareciam estar esquecendo: *“Ah, é que a gente é aluno, tem medo da diretora e das professoras”*. Diante desta afirmação, a turma fez um alvoroço novamente e as opiniões sobre a possibilidade de protesto começam a se dividir. Assim que o assunto é retomado, cada vez mais crianças demonstram estar se desmotivando a efetivar a ideia do protesto. Vários pequenos comentários demonstram o medo de represálias e punições por parte dos professores, equipe diretiva e familiares: *“A diretora ia nos assassinar”*; *“A diretora não gosta que botem nada na parede”*; *“Pior que se a diretora contasse para os nossos pais, quando geral chegasse em casa as mães estariam assim com o chinelo”*.

Outro argumento que chamou atenção da turma foi o apresentado por uma menina bastante tímida: *“Se a gente colocasse cartaz na escola, a gente ia passar vergonha”*. Várias crianças pareceram concordar com o argumento e uma delas afirmou que acreditava que a postura da diretora seria justamente a de achar engraçada a ideia das crianças: *“Acho que ela ia achar engraçado uma parte e ia mandar todo mundo assinar uma ata”*.



Com essas falas podemos perceber duas posturas esperadas da equipe escolar (professores e gestores): a primeira percebendo-a como repressora, e a segunda como desmoralizadora. Nessas falas podemos perceber que a equipe escolar não é percebida pelas crianças como uma aliada na busca por maior liberdade e direitos. Os profissionais da educação são, em geral, tidos como inimigos que boicotariam qualquer manifestação que os estudantes considerassem importante; ou ainda, reduziriam a organização a um momento engraçado, uma brincadeira de criança.

Nessa altura da discussão, uma das pesquisadoras pergunta: “*Vocês se sentem ouvidos aqui na nossa escola?*”, ao que as crianças respondem com uma negativa em massa. Quando questionadas sobre o motivo dessa negativa uma delas responde “[*é que*] *nós é criança*”.

A partir disso, cabe refletirmos sobre a forma como os adultos, atenção especial é aqui dirigida aos profissionais da educação, concebem a infância e percebem/tratam as crianças, problematizando a contribuição que suas concepções e abordagens podem trazer para a constituição das crianças como sujeitos passivos ou ativos em sua participação na vida política e social.

Essa última fala apresentada demonstra a lógica de infância como um produto dos discursos sobre ela. Segundo Hillesheim (2006), ao citar Narodowski, o projeto pedagógico moderno visa ensinar a criança como ser um adulto. Para alcançar esse intento, começa por ensinar como ser criança, colocando os sujeitos assim reconhecidos no papel de aprendizes, como se eles fossem apenas isso; mas com a promessa de que, quando adultos, estarão enfim autorizados a falar. É por meio de exercícios de poder que a instituição escolar e a família incorporam discursos pedagógicos que constroem essa ideia de infância, “dando determinados contornos dentro dos quais as crianças devam se reconhecer, marcando seus lugares sociais e conformando o corpo infantil” (Hillesheim, 2006, p. 55)

Apesar das falas desmotivadoras que começaram a adentrar a discussão de forma massiva, alguns poucos estudantes se mantiveram firmes na proposta e tentaram argumentar: “*Vamos chamar a diretora para vir aqui assistir ao vídeo*”. Aqui é notável a tentativa de usar a situação que já deu certo e sugerir uma conduta específica à direção, demonstrando uma possibilidade de modo de agir com respeito ao que estava sendo sugerido da mesma forma que ocorreu na escola noticiada.

Então, a ironia passa a ser novamente utilizada na interação entre um dos estudantes que defendia com veemência a proposta da manifestação - “*Eu vou fazer*



isso e vou pedir mais recreio” - e aqueles que duvidavam que o empreendimento teria êxito ou poderia ser realizado sem nenhuma punição como consequência: “aham, e vai dar bem errado”; “se tu fizer isso ai tu vai assinar uma ata e ata é bem legal”.

Depois disso, parecendo refletir sobre a possibilidade de assumir as consequências, a criança, ainda motivada, pergunta: *“e quantas atas podemos assinar mesmo?”*⁵ A turma fez um alvoroço com a pergunta, mas muitos demonstraram saber exatamente quais eram as regras da escola: *“No momento que assina três atas vai expulso da escola”*. Na sequência, uma estudante descreve a punição para cada gravidade da ata conforme sua imaginação a conduz ou da forma como alguém pode ter relatado para ela em algum momento.

A partir desse momento, as crianças, no geral, mudam a postura ao falar da notícia, ainda falam com animação e admiração sobre as crianças noticiadas, mas já não mencionam a notícia como uma ideia de proposta como faziam no início do debate. Isso pode ser percebido nas seguintes falas: *“Eles tiveram bastante criatividade, né?”; “Eu achei muito legal, mas um pouco difícil de ser cumprido porque a diretora não ia deixar”*.

Assim, a desmotivação com a proposta passa a acometer a turma quase em sua totalidade e começam a surgir diversos assuntos que fogem dos temas discutidos, como vídeos da internet, experiências científicas e curiosidades. Para encerrar o momento de digressões e voltar à discussão central, uma das pesquisadoras questiona qual será o posicionamento da turma. Depois de uma nova pequena discussão em que se verifica a convergência de opiniões em torno de um ponto, um dos estudantes tenta finalizar o debate equilibrando a ideia de seus colegas e pacificando as discordâncias que ainda restavam. Ele afirma que, por faltar pouco tempo para o fim do ano letivo, não valeria a pena fazer uma manifestação desse tipo nesse momento e complementa o argumento dizendo: *“No ano que vem já vai voltar tudo ao normal”*, se referindo às regras impostas de contenção de contágio que geraram as inquietações iniciais das crianças. O mesmo garoto ainda reflete: *“Se a gente fizesse isso, ano que vem daria [resultado] por mais tempo...não sei se daria muito certo aqui na escola, na real”*. Ainda reflexivo e com o pensamento dividido, ele

⁵ Ao buscar o Projeto Político Pedagógico e Regimento escolar não encontramos nenhuma descrição dos procedimentos relacionados a assinatura de atas. No entanto, uma das gestoras expos que a fala da criança é relacionada ao Conselho Escolar que institui a possibilidade de suspensão quando há reincidência de atas decorrentes de indisciplina.



finaliza seu discurso tentando fechar um combinado com a turma: “*Acho que vale bem mais a pena fazer isso, então, no dia 24, acho que abril é um bom mês, a gente recomeça isso*”.

Esse foi o desfecho do diálogo, com alguns se apegando à expectativa de que “*tudo voltaria ao normal*” por conta própria e eles deixariam de ser prejudicados quando, num futuro próximo, as regras voltassem a ser as mesmas das vigentes na pré-pandemia; enquanto outros – uma pequena minoria – se mostravam reticentes quanto a esse futuro “renormalizado”. Estes pareceram manter viva a ideia das reivindicações por melhorias, aventando a possibilidade de retomar a discussão dela no próximo ano letivo. De uma maneira ou de outra, a esperança deu o tom final da conversa. Enquanto pesquisadoras e professoras, o nosso desejo é que, conforme defendido por Paulo Freire, esta esperança não seja somente uma esperança do verbo esperar e sim do verbo esperar, para que a busca por direitos seja constante e a educação se efetive como ação política que também é.

Esperançosos também de que a escola venha a acolher, de fato, as crianças em suas necessidades, anseios e perspectivas, mas também críticos em relação à postura assumida por esta instituição em relação às práticas educativas construídas em seu interior e aos atores sociais aos quais elas são destinadas. A começar pela própria concepção de infância sustentada, em geral, pelas instituições escolares. Como afirmamos em outro de nossos trabalhos (Silva & Kielb, 2023):

Para educar para a liberdade, não é possível uma posição ambígua, uma posição indecisa sobre o que é a infância e o que é a educação. A posição de profissionais em uma “educação indecisa” (Lima, 2011) é desconexa a uma educação que seja problematizadora de sua realidade e ignora o fato de a educação ser um ato político.

Ademais, como então defendíamos, as subjetividades e atitudes das crianças nem sempre corresponderão às expectativas normativas da sociedade, mas isso não dá o direito a essa sociedade e à escola, de desrespeitarem o que se apresenta como discrepante de suas expectativas.

Vivemos tempos difíceis, nos quais o autoritarismo praticado pelos adultos, em sua lógica adultocêntrica, pode se travestir de formas de controle sutis os quais, não obstante, cumprem o papel de continuar silenciando ou neutralizando o poder de fala, decisão e ação das crianças. E sabemos o quanto urge escutá-las e enxergá-las em seus interesses e desejos. As crianças participantes de nossa pesquisa foram, de fato,



ouvidas em seu desejo de mais tempo de recreio? E em seu desejo de protestar pela situação vivida que lhes desagradava?

Nessa esteira de questionamentos, poderíamos indagar ainda se os professores e gestores que interagiram com as crianças na escola para tratar esses assuntos chegaram a significar, em algum momento dos diálogos, o que estas propunham para o problema que as preocupava como uma “atividade compartilhada” (Campos, 2008), ou seja, como algo que poderia ser resolvido por meio do trabalho conjunto de estudantes e professores/gestores. Ou se, conforme nos parece, tomando por base a análise dos excertos de falas como os mencionados anteriormente, houve uma tendência dos adultos a “acalmar os ânimos” infantis e evitar maiores questionamentos às rotinas e práticas que compõem a chamada “liturgia do cotidiano” da escola (Aquino, 2000, p. 61) e tão bem servem à “arte de governar” (Foucault, 2003; 2010) os sujeitos escolares. “Arte” praticada, muitas vezes acriticamente, no interior dessa instituição.

Rosado e Campelo (2011) pontuam, sobre isso, como a polarização da relação professores-alunos tem sido um fator contraproducente quando esse tipo de situação se apresenta no cotidiano escolar, uma vez que há um temor tácito, mas muito frequente, de que a valorização das ideias/saberes dos estudantes possa enfraquecer a autoridade e/ou a autonomia dos profissionais da educação em relação à condução das práticas educativas.

Nesse sentido, o primeiro passo para o alcance das mudanças que se fazem necessárias nesse cenário é reconhecermos que aprender com as crianças, escutando suas ideias, mesmo as que vão contra nossos interesses como adultos e professores/gestores, é algo imprescindível, mesmo sendo um desafio à nossa sensibilidade e à forma (ainda marcadamente adultocêntrica, autoritária e/ou tradicional) com que habitualmente lidamos com esses sujeitos e suas demandas.

Enfim, outros modos de percebermos as crianças e construirmos os processos educativos dirigidos a elas podem abrir espaço para que também nossos alunos sejam vistos como capazes de intervir na gestão de espaços, rotinas e tempos escolares, em benefício de uma outra escola, mais humana e democrática, mas também de outras infâncias. Afinal, as crianças merecem ser ouvidas e respeitadas em sua condição de sujeitos de direitos, de desejos e de conhecimentos.



Conclusão

Este artigo foi construído como um exercício de reflexão sobre a prática pedagógica, demandado por um tempo histórico de reconstrução das relações sociais presentes no ambiente escolar. Aqui apresentamos angústias das crianças, professoras e gestoras de uma escola pública brasileira na tentativa de levantar os impasses encontrados no período de volta as aulas presenciais após um longo período de distanciamento social e a partir deles desenvolver uma proposta pedagógica que oferecesse lugar de potência as crianças, dando vez e voz aos saberes infantis.

A retomada das aulas presenciais escancarou a necessidade do olhar sensível do professor em relação aos desejos e necessidades das crianças na construção dos processos de ensino e aprendizagem. Para além disso, demandou dos profissionais envolvidos nesses processos a percepção das necessidades individuais e coletivas da turma, na tentativa de aproveitar as aprendizagens de cada um na construção de possibilidade de recompô-las no coletivo.

As reflexões construídas nessa pesquisa a partir das conversas tidas com as profissionais envolvidas e da proposta pedagógica realizada junto as crianças, demonstraram que todos os envolvidos no processo escolar, a partir de seus pontos de vista, pensam a escola, a educação e os processos de ensino e aprendizagem de acordo com seus desejos e ideais. O que foi possível perceber é que esses diferentes pontos de percepção apresentam uma proximidade entre eles e de alguma forma se complementam na busca pela construção e valorização das aprendizagens adquiridas dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, uma ruptura importante é percebida na falas das professoras/gestoras em comparação com os diálogos das crianças, os professores tem o ímpeto de retornar a realidade anterior a pandemia e as crianças sentem a necessidade de mudança, mas, pela forma hierárquica de organização escolar acabam somente aceitando o que é imposto. Assim, o que precisa ser desenvolvida é a ideia de que as crianças, assim como outros atores sociais que fazem parte da comunidade escolar, são sujeitos de conhecimentos e de desejos que precisam ser ouvidos tanto por seus professores quanto pela gestão escolar.

Assim, os processos de recomposição das aprendizagens demonstram a necessidade de repensar a escola no coletivo, na escuta sensível e atenta de todos os envolvidos no processo escolar. Buscando acolher os impasses na tentativa de



encontrar soluções que visem a interação do sujeito aprendiz com o contexto de aprendizagem em toda a sua complexidade.

Referências Bibliográficas

- Aquino, J. G. (2000). *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a Ética e seus avessos*. Summus.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (2017). *Estatuto da criança e do adolescente*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V., Cruz. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. Cortez.
- Fettermann, J., & Tamariz, A. D. R. (2021). Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. *Texto Livre*, 14(1), 1-10. 10.35699/1983-3652.2021.24941
- Foucault, M. (2010). *Do governo dos vivos: Cursos no Collège de France, 1979-1980* (excertos). CCS-SP/Achiamé. Foucault, Michel. A “Governamentalidade” (4ª. Aula de “Segurança, Território e População”) In: *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Editora Forense Universitária, 1978-2003.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (23.ª ed.). Paz e Terra.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Mercado das Letras, 207-214.
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100).
- Guzzo, R. S. L. et. al. (2022). A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. *Estudos de Psicologia*, 39, e210100. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210100>
- G1. (2020). *Brasil decreta emergência sanitária por causa do novo coronavírus*. Globo. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/02/04/brasil-decreta-emergencia-sanitaria-por-causa-do-novo-coronavirus.ghtml>



- Hillesheim, B. (2006). *Entre a literatura e o infantil*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar 2021*. QEDU, 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2020*. QEDU, 2021. https://qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=
- Jiménez, C., Betim, F., & Benites, A. (2021). *Ruas se movem contra Bolsonaro com revolta reforçada por marca de meio milhão de mortos para a covid-19*. El País. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-20/ruas-se-movem-contra-bolsonaro-com-revolta-reforcada-por-marca-de-meio-milhao-de-mortos-para-a-covid-19.html>
- Lave, J. (2013). A prática da aprendizagem. In K., Illeris (Org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem* (pp. 235-245). Penso.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44).
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefrançois, G. R. (2013). *Teorias da aprendizagem*. Tradução Vera Magyar. Cengage Learning.
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2007). Organização das atividades da sala de aula. In: G., Paniagua, & J. Palacios. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade* (pp.151-169). Artmed.
- Rosado, C. T. da C. L., & Campelo, M. E. C. H. (2011). Educação escolar: a vez e a voz das crianças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 19(71), 401–424.
- Silva, I. M. M.; Kielb, E. K. (2023). Infância e processos educativos em tempos de pandemia: a importância da escola para o aprendizado e exercício da autonomia. *Humanidades & Inovação*, 9(27), 230-245.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.ª ed.). Martins Fontes.
- Watanabe, P., Yukari, D., & Martins, C. (2021). *Brasil completa um ano de vacinação contra Covid com déjà-vu de 2021 - Falas antivacina do governo, demora em*



liberar imunizante e explosão de casos voltaram a ocorrer. Folha de São Paulo, 14 de jan. 2022.