

Ensino remoto: avanços ou retrocessos? Um relato de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria Teresa Alvares de Paula
Manuela Cristina Tórcia

Como citar: PAULA, Maria Teresa Alvares de; TÓRCIA, Manuela Cristina. Ensino remoto: avanços ou retrocessos? Um relato de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: ARAUJO, Luciana Aparecida de; CORDEIRO, Ana Paula. **Educação e pandemia: impactos e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 145-170. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-308-3.p145-170>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 5

Ensino remoto: avanços ou retrocessos? Um relato de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria Teresa Alvares de Paula

Manuela Cristina Tórcia

Introdução

Neste capítulo intitulado “Ensino remoto: avanços ou retrocessos? Um relato de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental”, propomos uma leitura acerca do trabalho docente e de algumas práticas pedagógicas que permeiam os anos iniciais do Ensino Fundamental potencializadas pela resposta à Covid 19, na medida em que a pandemia pelo Corona vírus fez emergir ideais ilusórios de aprendizagem, ora idealizando uma tomada de lugar da escola física pela escola virtual, ora uma extinção da pedagogia em prol das tecnologias.

Na contramão dessas proposituras, buscamos elucidar a realidade do trabalho docente em um relato de experiência, enfatizando o papel da intencionalidade e autoria do professor no processo educativo ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na medida em que entendemos o professor como o mediador da naturalização de novos espaços escolares, bem como de novas ferramentas para o ensino aprendizagem, refletir sobre possíveis avanços ou retrocessos na educação dentro do cenário atual implica em convergir o olhar para estes sujeitos escolares.

É nesse contexto, portanto, que este capítulo se insere, tratando-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, almejando uma possível compreensão do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, bem como da prática docente e seus desafios, agora em face de uma pandemia sanitária no Brasil iniciada em 2020, a qual instaurou, repentinamente, o final do longo século escolar iniciado 150 anos antes, de acordo com Alvim e Nóvoa (2021).

A prática docente no Ensino Fundamental – anos iniciais: desafios do isolamento social

O Ensino Fundamental passou a ser assim designado a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996a), e juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio compõem a Educação Básica.

Até o ano de 2009, era a única etapa considerada obrigatória na educação nacional, o que foi modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), a qual ampliou a obrigatoriedade, partindo dos 04 anos até os 17 anos de idade. Nessa etapa, espera-se que o educando venha a desenvolver habilidades curriculares como a alfabetização e o letramento, por exemplo, mas para além disso, objetiva-se o desenvolvimento pleno do sujeito.

De acordo com o Art. 32 da Lei n. 9394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), a etapa do Ensino Fundamental deve proporcionar ao educando pleno desenvolvimento, envolvendo adquirir habilidades a fim de construir atitudes e valores, bem como reforçar laços humanos, caracterizando explicitamente a prática docente como uma ação social. Em concordância a isso, cita-se Alvim e Nóvoa (2021, p.11) para quem a “pedagogia é sempre uma relação humana”, fazendo-se necessário portanto o outro para nos educarmos.

Desse modo, a partir da última década do século XX, evidencia-se que a formação docente venha a superar a técnica (SCHON, 2000), valorizando a identidade docente pautada e formada em uma perspectiva em que conhecimento teórico e conhecimento prático se articulem em prol de uma reflexão da própria prática docente.

Valendo-nos desse aparato legal e teórico acerca da concepção social da prática docente, consideremos que em fevereiro de 2020 se deu o primeiro caso confirmado de Covid -19 no Brasil, o que obrigou a sujeição às medidas de restrição de convívio social as quais ainda se mostram necessárias para a eliminação do vírus causador da doença. Medidas essas que afetaram todos as esferas da sociedade, em especial no que diz respeito à educação e ao ensino, em uma adoção emergencial do ensino remoto enquanto modalidade aplicável a todas as etapas escolares, traduzindo-se como possibilidade ilusória e excludente de substituição do ambiente escolar presencial. Ilusória, visto que este por si só se constitui como ambiente de pluralidade e convivência coletiva e social, propulsor de relações e interações sociais positivas tanto cognitiva quanto emocionalmente para o educando, bem como se traduz como o ambiente em que os educadores podem praticar todo o conhecimento constituído durante a formação inicial e continuada. Por sua vez, explica-se o termo

excludente, ao passo em que a adoção do ensino remoto não se configura como plausível para parte das famílias brasileiras e, conseqüentemente, para suas crianças em idade escolar, haja visto que contextos distintos de acesso ou não aos equipamentos e tecnologias digitais se desenham por todo o país, emergindo dessa necessidade das tecnologias intrínsecas ao ensino remoto uma faceta excludente, a qual corrobora em potencializar a exclusão social já existente em meio aos alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas. Considerando que um quarto dos brasileiros não possui acesso à internet e que 46 milhões não acessam a rede (TOKARNIA, 2020), é relevante ponderar acerca desse aspecto cruel do ensino remoto, o qual mantém, em pleno Século XXI, uma população às margens do acesso à educação, população essa que desde outras épocas foi privada de direitos básicos, configurando e potencializando diversas desigualdades sociais.

As novas tecnologias e os frutos da revolução tecnológica tendem a ampliar o distanciamento entre ricos e pobres. [...]. Enquanto um jovem das camadas abastadas da sociedade tem acesso ao ciberespaço e a todas as fontes de informação disponíveis em bilhões de sites espalhados pelo globo, o adolescente das camadas pauperizadas fica privado de interagir com os produtores de conteúdo, de observá-los, de questioná-los, de copiar seus arquivos. Para a pessoa incluída na rede, a navegação estimula a criatividade, permite realizar pesquisas sobre inúmeros temas e encontrar com maior velocidade o resultado de sua busca. Quem está desconectado desconhece o oceano informacional, ficando impossibilitado de encontrar uma informação básica, de descobrir novos temas, de despertar para novos interesses (SILVEIRA, 2001, p. 16 *apud* SOUZA; MELO; SOUZA, 2021, p. 6).

Nesse cenário, o ensino remoto foi reconhecido pelo parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b) como possibilidade de continuidade ao processo educacional no Brasil e no mundo, na medida em que em abril de 2020 noticiava-se que 1,6 bilhões de crianças e jovens eram afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, os quais enfrentam como consequências, até o presente momento, interrupções e defasagens no desenvolvimento escolar.

De acordo com Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 3)

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes para orientar escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior durante a pandemia (Brasil, 2020b). Essas sugeriram que estados e municípios buscassem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de manter um fluxo de atividades escolares aos estudantes, enquanto perdurasse a situação de emergência. Também, autorizaram os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, elencando uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas durante a situação pandêmica. Videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio e material didático impresso foram algumas das possibilidades sugeridas. Na busca por soluções eficientes para evitar o aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, o CNE recomendou que as atividades fossem ofertadas desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, o Estado de São Paulo adotou a oferta de ensino remoto com suporte via canal televisivo TV Educação, em parceria com o centro de Mídias Estadual, e nas escolas privadas, o ensino remoto pôde

ser ofertado de acordo com a plataforma educacional on-line que se considerasse mais assertiva.

Assim, o que se viu e ainda pode ser percebido nas escolas e nas adaptações emergenciais são aulas e atividades oferecidas virtualmente, via canal televisivo ou plataformas on-line com conteúdo curricular oferecido de acordo com a série e a etapa da Educação Básica, até chegar ao presente momento, quando algumas escolas e etapas de ensino já retornaram quase que totalmente o ensino presencial, e outras ainda se encontram totalmente remotas mesmo que seja por opção dos pais e da família.

Atividades pedagógicas no Ensino Fundamental remoto, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020 (BRASIL, 2020a), precisam estar em consonância com as competências e habilidades elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, valorizando a ludicidade na aprendizagem em uma articulação com as vivências da educação infantil, de modo que o aluno, progressivamente assimile novas relações com o mundo, questionando e construindo novos conhecimentos, respeitando sua infância.

Com o ensino remoto transfigurando as casas nas salas de aula dos alunos, e o relacionamento aluno-professor sendo estabelecido por meio virtual, desafios emergiram por meio da pandemia, como a urgência, há tempos anunciada, de uma prática docente que não apenas seguisse currículos muitas vezes desconexos e alheios à realidade dos educandos, mas sim exigindo a necessidade de ser pautada nos pilares básicos de formação da ação docente.

Em meio a tantas superações que se configuram no trabalho docente, a pandemia projetou um anseio velado de substituição da

pedagogia em prol das tecnologias (ALVIM; NÓVOA, 2021), bem como uma tensão entre a função social do professor caracterizada pelas relações humanas, e os aparatos tecnológicos pertinentes à sociedade neste século XXI, que podem se mostrar salvadores ilusórios de um sistema educacional considerado já ultrapassado.

Relatando algumas experiências

No sentido de descrever e relatar possibilidades do encontro com o conhecimento acontecer em um espaço virtual, e de que maneira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática docente pode ou não proporcionar esse tipo de concepção de educação em meio à pandemia e ao isolamento social, apresentamos um relato de experiência sobre trabalho realizado com uma turma de 3º ano (anos iniciais), em escola privada no município de Pompeia/SP, o auxílio das tecnologias, da família, os avanços e as dificuldades encontradas tanto por alunos quanto professoras. A turma era composta inicialmente por 34 alunos. No decorrer do ano houve a transferência de um aluno para a rede pública municipal.

Em março de 2020, suspenderam-se as aulas presenciais em todo o Estado de São Paulo a fim de garantir a prevenção do contágio pelo COVID-19, de maneira emergencial e temporária por meio do Decreto nº 64.864 (BRASIL, 2020c).

Ante essa situação, a escola privada na qual se insere a turma de 3º ano dos anos iniciais aqui citada, definiu que o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser rompido, uma vez que já havia se iniciado o ano letivo, decidiu realizar reuniões *on-line* com professores,

coordenadores e demais gestores a fim de refletir sobre o que poderia ser feito daquele cenário em diante.

Durante todo o mês de abril de 2020, nós professores, produzimos materiais para disponibilizarmos aos alunos via Sistema Acadêmico da própria escola.

É válido salientar que os conteúdos escolares são importantes para a aprendizagem das crianças, porém, se faz necessário conhecê-las para além das disciplinas escolares, é preciso analisar e contribuir, de forma direta ou indireta, com os aspectos emocionais, sociais e motores, pois estes influenciam também na aprendizagem dos conteúdos. Além disso, deve-se fazer uso de materiais pedagógicos concretos, brinquedos, dinâmicas para que se torne um ensino mais prazeroso (ABREU; MOTA; SILVA, 2020, p. 185).

Ressaltamos que, por se tratar de uma escola privada, utilizávamos o sistema de ensino (livro didático) *Somos Educação* concomitantemente às atividades produzidas por nós, denominadas “Trilhas de Aprendizagem” compostas por etapas e pensadas para serem interativas para com os alunos, como se estivéssemos dialogando com eles por meio das atividades, como mostra a imagem a seguir.

Figura 1 - Instruções para a Trilha de Aprendizagem de Língua Portuguesa 1

Trilhas de Aprendizagem – Instruções e Cronograma
3º ano

Vamos iniciar uma nova modalidade de estudo... uma Trilha de Aprendizagem, formada por etapas.

É importante que você cumpra as etapas passo a passo, com muita atenção.

Estamos enviando um cronograma de trabalho, para que seu estudo fique bem planejado e organizado, ok?

As instruções sobre a realização das etapas e envio do material estarão descritas na própria atividade.

Se surgirem dúvidas, entre em contato com seus professores pelo e-mail:
terceiroano.csn@gmail.com



Fonte: Trilha de aprendizagem criada pela professora da turma, com base na BNCC.

Em seguida, na imagem 2, mostramos o cronograma para a realização da denominada “Trilha de Aprendizagem de Língua Portuguesa 1” (TLP1)

Figura 2 – Cronograma da Trilha de Língua Portuguesa 1

Segunda - 06	Terça - 07	Quarta - 08	Quinta - 09	Sexta - 10
TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 1 – TLP1	TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 2 – TLP1 <input type="checkbox"/> Etapa 3 – TLP1	TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 4 – TLP1 <input type="checkbox"/> Etapa 5 – TLP1	TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 6 – TLP1	

ABRIL - 2020

Fonte: Cronograma elaborado pela professora a partir da trilha de aprendizagem de Língua Portuguesa.

As trilhas eram compostas, em sua maioria, por 6 etapas, a saber:

- Etapa 1 – Mapa de Aprendizagem, uma ferramenta de autoavaliação do aluno que permitia ao aluno saber o que seria necessário aprofundamento dos estudos e ajudar a rastrear sua própria compreensão acerca do conteúdo estudado. Ele poderia revisitá-lo durante todo o processo da trilha;

Figura 3 – Mapa de Aprendizagem – Etapa 1

TRILHA DE LÍNGUA PORTUGUESA 1: ETAPA 1

O Mapa de Aprendizagem é o seu instrumento de autoavaliação. Permite que você saiba o que é necessário aprender e ajuda a rastrear sua aprendizagem. Use-o durante todo o processo dessa trilha.

Mapa de Aprendizagem

Aluno _____

Legenda indicadora de crescimento

Vermelho	Ainda não
Laranja	Começando
Amarelo	Progredindo
Verde	Dominando

Tema: "Eu e os outros" Poema e Conto – Interpretação e comparação	Sou capaz de entender a importância dos laços de amizade.				
	Sou capaz de reconhecer um poema.				
	Sou capaz de reconhecer em um poema palavras que rimam.				
	Sou capaz de identificar um texto escrito em versos.				
	Sou capaz de reconhecer um conto.				
	Sou capaz de identificar as personagens de um texto narrativo.				
	Sou capaz de identificar um texto escrito em prosa.				
	Sou capaz de observar as semelhanças entre um poema e um conto.				
	Sou capaz de observar as diferenças entre um poema e um conto.				

Fonte: Mapa de aprendizagem elaborado pela professora a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

- Etapa 2 – Consistia em um vídeo referente ao assunto proposto para estudo;

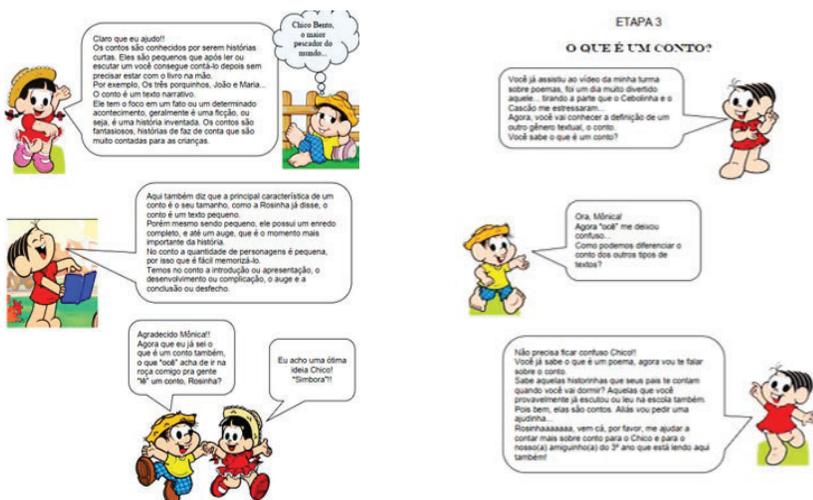
Figura 4 – Vídeo – Etapa 2



Fonte: Figura elaborada pela professora.

- Etapa 3 – Leitura acerca do assunto proposto para estudo;

Figura 5 – Leitura – Etapa 3



Fonte: Atividade elaborada pela professora como revisão das atividades trabalhadas pelos alunos.

- Etapa 4 – Uma etapa voltada a algo digital, como vídeo ou música, por exemplo.

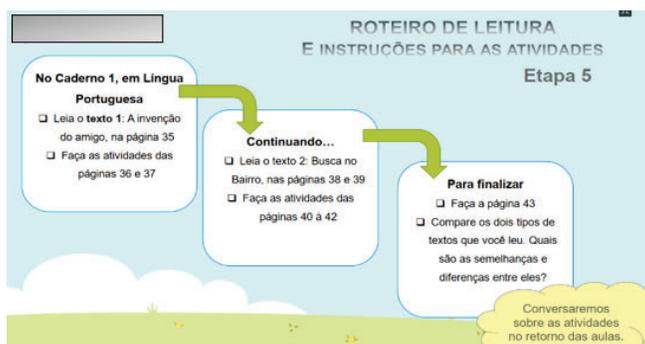
Figura 6 – Vídeo e/ou música – Etapa 4



Fonte: Figura elaborada pela professora.

- Etapa 5 – Roteiro de estudos (leituras e atividades contidas nos “Cadernos” do sistema de ensino já mencionado.

Figura 7 – Roteiro – Etapa 5



Fonte: Roteiro elaborado pela professora a partir do Caderno 1 de Língua Portuguesa¹⁶.

¹⁶ SER: ensino fundamental 1. multidisciplinar: 3º ano. caderno 1 a 4. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

- Etapa 6 – Avaliação do tema estudado, consistia em questões relacionadas ao que foi abordado na trilha e seriam atribuídas notas a serem computadas para os alunos. Foi pedido que os pais e/ou responsáveis imprimissem esta etapa para que o aluno pudesse realizar as atividades propostas e ao final que fotografassem e as enviassem por e-mail.

Após um mês inteiro sem aulas, apenas com atividades remotas, as aulas foram retomadas na modalidade virtual (*on-line*), e aconteceram via Google Meet. As mesmas tinham duração diária de 4 horas e meia e, as atividades deixaram de ser enviadas via Sistema Acadêmico em 22 de maio de 2020 e passando a ser enviadas via Plataforma Plurall (disponibilizada pelo sistema de ensino utilizado pela escola).

A título de exemplificação e para maior clareza acerca desta organização, o Plano de Trabalho Remoto a seguir demonstra como foram organizadas as atividades de estudo de Língua Portuguesa

Figura 8 – Plano de Trabalho Remoto – Língua Portuguesa 1º Bimestre

1º BIMESTRE		PLANO DE TRABALHO (EDUCAÇÃO REMOTA) - ANOS INICIAIS					
De acordo com a MP 934/2020, LDB 9394/96, Decreto-Lei nº 1.044/1969 e demais regulações regionais							
Componente Curricular: LINGUA PORTUGUESA		Ano/Turma 3º ANO					
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA/ FERRAMENTAS	HABILIDADES DA BNCC	TEMPO GASTO NA ATIVIDADE	FORMAS DE AVALIAÇÃO	DATA DA AULA	TEMPO DE DURAÇÃO TOTAL
Letura/escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística/semiótica (Alfabetização) Análise linguística/semiótica (Ortografia)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico	EF15LP17 EF02LP02 EF02LP07 EF02LP05 EF03LP01	2h30	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e realização das atividades.	19/03/2020	12h30min
	Apreciação estética/Estilo	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		3h			
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h30			
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h30			
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h			
Letura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico	EF15LP01 EF15LP03 EF15LP04 EF15LP14 EF15LP10 EF35LP03 EF15LP15	2h30	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e realização das atividades.	25/03/2020 27/03/2020	13h30min
	Estratégia de leitura	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		3h			
	Leitura de imagens em narrativas visuais	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h30			
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h			
	Compreensão	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		3h			
	Formação do leitor literário	Contação de história – Semente da verdade		30min			
Letura/escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística/semiótica (Alfabetização) Letura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	Aula síncrona via Microsoft Teams .	EF12LP18 EF12LP19 EF15LP02 EF15LP03 EF15LP16 EF02LP26 EF35LP04 EF35LP23 EF15LP15	1h – aula síncrona	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e realização das atividades.	06/04/2020 07/04/2020	12h
	Formas de composição de textos poéticos	Atividades enviadas pelo Sistema Acadêmico.		3h30		08/04/2020 09/04/2020	
	Estratégia de leitura	Atividades no Caderno 1 Págs 35 à 43.		6h		04/05/2020 – aula síncrona 07/05/2020	
	Leitura colaborativa e autônoma	Contação de história – Páscoa		30min			
	Formação do leitor literário	Contação de história – A promessa do girino		30min			
	Apreciação estética/Estilo	Contação de história – Onde está a mamãe?		30min			
Letura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	Aula síncrona via Google Meet	EF12LP18 EF12LP19 EF15LP02 EF15LP03 EF15LP16	1h – aula síncrona	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e	14/05/2020 18/05/2020	
	Formas de composição de textos poéticos	Atividades enviadas pelo		2h30			

Análise linguística/semiótica (alfabetização)		Sistema Acadêmico	EF62LP28 EF35LP04 EF35LP23 EF15LP15		realização das atividades	22/05/2020- aula síncrona	13h
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	Atividades enviadas pela Plataforma Dixtal		2h	Participação nas aulas síncronas.	22/05/2020	
	Leitura colaborativa e autônoma	Atividades enviadas pela Plataforma Dixtal		3h			
	Formação do leitor literário	Contação de história – O homem que amava caixas		2h30			
	Apreciação estética/Estilo	Atividades enviadas pela Plataforma Dixtal		2h			

Fonte: Elaborado pela professora a partir do material SER: ensino fundamental 1. multidisciplinar: 3º ano. Caderno 1 a 4. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

Foi nítida a ansiedade gerada nos alunos. Nas primeiras aulas *on-line* demonstravam bastante interesse e relatavam estar com saudades de ver os amigos e professoras. Com o passar dos meses, o desinteresse por parte de alguns alunos se tornou notório, pois já não demonstravam tanto entusiasmo durante as aulas e nem na realização das atividades propostas. O que nos fez repensar, replanejar e refletirmos sobre nossa atuação docente.

Desta forma, seguimos ao longo dos meses e o ensino remoto trouxe muitas dificuldades. Uma delas foi a falta de equipamentos apropriados por parte das famílias e um espaço propício para que o aluno pudesse acompanhar as aulas virtuais. Alguns alunos acompanhavam as aulas de cima da cama, sofás e até mesmo deitados no chão, outros alunos não abriam suas câmeras.

Percebemos que as famílias se preocupavam com a educação dos filhos no que dizia respeito à realização de atividades e avaliações, pois nesta etapa dos anos iniciais é esperado que o aluno conclua o ciclo de alfabetização. A preocupação com as “notas” dos filhos gerou inquietações nas famílias e até mesmo a realização das atividades de alguns alunos que nos causaram desconfiança sobre a autoria.

Luckesi (2014, p. 101) afirma que “[...] notas escolares não formam, mais aprendizagem sim. Afinal, somos e agimos de forma como aprendemos ao longo da vida, nas múltiplas e variadas oportunidades que temos de aprender”.

Em geral, todos os alunos apresentaram as atividades propostas, obtendo conceito favorável para ingressarem na próxima etapa de ensino.

Também tivemos alunos que não frequentaram o ensino remoto, alegando indisponibilidade de equipamento nos horários reservados às aulas, estes, relataram assistir as gravações das aulas que eram disponibilizadas na Plataforma citada anteriormente, mas não tínhamos como confirmar se isso ocorria efetivamente.

Em consequência da necessidade de isolamento social o cotidiano escolar se mostrou totalmente transformado. O aspecto prático ou processual do currículo necessita envolver deliberações mútuas para cada fato. Ressaltamos que o vínculo garantido pela influência mútua entre professor e aluno em aulas presenciais efetiva muito mais a ação do professor. Assim sendo, podemos afirmar que aulas “no chão da escola” é quesito indispensável e necessário.

Fez-se imprescindível uma ação de construção de novos procedimentos voltada à validação de uma boa formação aos estudantes.

O ensino remoto, o qual os professores foram forçados a adotar implicou diretamente nas suas práticas e, portanto, precisou adotar diferentes métodos para se comunicar com seus alunos. Nesse momento, não nos competiu ponderar sobre a eficiência das aprendizagens, mas prosseguir e persistir nessa experiência das aulas remotas.

Enfim, a ressignificação do ensino, do ser e estar na escola e experienciar o ensino remoto, de acordo com cada realidade, e encontrar-

se ajustado profissionalmente às transformações incitadas pelas tecnologias e seus diversos recursos, disponibilizados para as aulas em tempos de pandemia, se constituíram como nossas principais aflições e ansiedades no campo da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais, no correr da pandemia.

De forma não muito diferente se encontraram os pais e/ou responsáveis dos alunos. Muitos se mostravam angustiados e aflitos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, mantinham comunicação diária com a escola e com os professores e seguiam os roteiros por nós enviados, detalhados e ainda assim emergiam dúvidas a respeito dos mesmos. Entendemos que os pais e/ou responsáveis não possuem a formação profissional pedagógica e tampouco as especificidades para que pudessem intervir de maneira assertiva.

O ensino remoto, em tempos de pandemia, foi o que tivemos como possibilidade de relação entre professor e alunos. Deste modo, podemos afirmar que as tecnologias promoveram esse convívio virtual. Ainda que seja muito importante o uso das tecnologias como aliada pedagógica, no Ensino Fundamental anos iniciais o processo por esse caminho não parece ser o suficiente, uma vez que se exigem vivências e relações sociais juntamente a todo o processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Como uma etapa da Educação Básica, os anos iniciais do ensino fundamental foram fortemente atingidos pelas medidas de isolamento social que perpassaram a escola e seus alunos.

O ensino remoto exacerbou o relato de situações nas quais os alunos não demonstravam o reforço dos laços, nem mesmo progresso e interesse no que diz respeito ao seu desenvolvimento tanto emocional quanto educacional, famílias angustiadas e situações excludentes, das quais sobressaíam, na medida do possível, alunos com melhores condições financeiras para adquirir aparatos necessários ao ensino remoto, como computadores, internet e outros.

Na possibilidade de uma substituição da escola pela casa, o desinteresse gerado no aluno por se perceber em um espaço entre iguais, sem possibilidade plausível de transformação e novidade culminando em novos aprendizados, ficou evidente.

Dados de pesquisas realizadas pela Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021) indicaram dados alarmantes no tocante às crianças e aos adolescentes: embora a doença não os coloque em grupo de risco fisiológico, são as maiores vítimas veladas da pandemia. E mais ainda: a pesquisa aponta que 6 milhões de responsáveis por crianças e adolescentes não receberam nenhuma atividade escolar entre julho e agosto de 2020.

Outro dado alarmante é que, ainda se associa a ideia de que a escola de educação infantil é o único espaço onde a criança pode ser criança. Fora dela, quer seja em casa, quer seja no Ensino Fundamental, a criança deixa de ser criança, revelando, portanto, a visão adultocêntrica da infância no Brasil.

No entanto, observamos em nosso relato de experiência, na escola local, que a maioria das famílias se mostrou engajadas na educação de suas crianças, participando com os filhos nas atividades remotas e os auxiliando em uma parceria com a escola e com os professores.

O uso das tecnologias mostrou-se favorável na educação com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, fundamentando-nos em Araújo (2012), entendemos que essa tendência, dentro das significações apontadas pela autora, já emergia de uma conexão necessária entre o uso das tecnologias pertinentes ao universo dos estudantes e a prática docente, em um movimento oposto ao de substituição de uma pela outra como proposto ilusoriamente em um primeiro momento pela emergência do ensino remoto, e sim como ferramentas potencializadoras de uma ação docente fomentada pela reflexão e pela pesquisa, fundamentadas na humanidade das relações aluno-professor para o encontro com o conhecimento. Tecnologias, por si só, não significam educação.

Nesse sentido, Cordeiro (2020, p. 04) conclui que

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

Reflexões sobre a prática docente, sobretudo que, para uma proposta de trabalho com crianças, é imprescindível que seja claramente observado seu objetivo, ou seja, sua intencionalidade, bem como a

importância do envolvimento de todas as pessoas que fazem parte desse processo.

E retornamos à questão inicial, enfim, tivemos “avanços ou retrocessos?”. Podemos ter avançado (um pouco) no quesito “tecnologias”, mas, será que avançamos efetivamente no que diz respeito às interações humanas e afetivas? Em tempos de isolamento social, como estavam nossas crianças? Como foi a preocupação com a questão socioemocional de professores e alunos? Ainda não conseguimos respostas a essas questões, no momento, mas cabe a nós refletirmos com certa urgência.

No atual cenário ainda de pandemia e isolamento social, a relação entre escola/professor e sociedade, precisa ser reorganizada com urgência. O Covid-19 apenas elucidou o que já vinha sendo desenhado no campo da educação: a necessidade de mudanças profundas no modelo escolar, em seu ambiente e principalmente nos currículos praticados, que se mostram esgotado e ultrapassado há bastante tempo, sem desprezar as relações sociais.

Referências

ABREU, Ilana Alves; MOTA, Leomara Bezerra; SILVA, Camila Rocha da. Os impactos da Pandemia COVID-19 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, p. 180 -190, 2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/6%20os%20impactos%20da%20pandemia%20covid-19%20nos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental%20-.docx.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ALMEIDA, Natália Regina de. *A atuação do educador e as tecnologias: uma relação possível?*. 2008. p. 1-7. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1691082/a-atua%C3%A7%C3%A3o-do-educador-e-astecnologias>. Acesso em: 19 out. 2021.

ALVIM, Yara Cristina; NÓVOA, António. Os professores depois da pandemia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

ARAÚJO, Luciana Aparecida de. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente: uma tessitura possível. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 19-38, 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 03 out. 2021.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB)*. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: www.planalto.br. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6, de 20 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-2-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Decreto n 64.879, de 17 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64879-20.03.2020.html>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Decreto n 64.864, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2020c. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. A. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20A%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20C>

OMO%20FERRAMENTA%20DE%20EN SINO.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

LUCKESI, Cipriano. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. *Revista Interações*, Universidade São Marcos, v. V, n. 9, p. 57-72, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.864, de 16/03/2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. *Diário Oficial - Executivo*, p. 1, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193318>. Acesso em: 28 out. 2021.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. *Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa*. [S. l.]: [s. n.], [20-?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, José Batista de; MELO, Daniele Santana de; SOUZA, Suely Cristina Silva. Possibilidades e desafios no trabalho docente em tempos de pandemia: uma experiência significativa na Faculdade do Nordeste da Bahia. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-25, 8 maio 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 30 out. 2021.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. *Agência Brasil*, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet#:~:text=A%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra,n%C3%A3o%20tem%20acesso%20%C3%A0%20internet>. Acesso em: 30 out. 2021.

UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil*: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid – 19 na educação. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2021.

