





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TALITA VITÓRIA SANTORO BARROS

**OS EXPERITEMPOS DAS CRIANÇAS, PROFESSORAS E RESPONSÁVEIS:  
EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-  
19.**

SÃO CARLOS - SP

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TALITA VITÓRIA SANTORO BARROS

**OS EXPERITEMPOS DAS CRIANÇAS, PROFESSORAS E RESPONSÁVEIS:  
EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-  
19.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação / Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi

SÃO CARLOS – SP

2022

Dedico este trabalho à todas as pessoas que criaram novas formas de (re)existência, de (re)viver e de (re)experienciar durante a pandemia da COVID-19.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Talita Vitoria Cordasso Santoro, realizada em 20/07/2022.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite (UNESP)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, o mestre da vida, que com toda a Sua graça e amor se fez companheiro em todos os momentos. Que a sua presença resplandeça na minha vida!

Agradeço aos meus pais que sempre me incentivaram e me inspiraram a fazer do professorado a mais belíssima profissão. Ao meu esposo Renan, o meu melhor amigo, que compartilhou esse sonho comigo e se fez presente em ternura e compreensão em todos os momentos. Obrigada pela escuta diária!

À minha orientadora Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi, pelas partilhas de conhecimento e pelo apoio durante toda esta trajetória excepcional e inesperada de se realizar pesquisa em meio a pandemia da COVID-19. A professora Géssica Ramos e o professor Alan Victor Pimenta, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e acompanhar o processo de construção desta dissertação até o momento de sua defesa. Obrigada pelas contribuições, apontamentos e pelo olhar poético de se fazer ciência.

A toda a comunidade que representa a escola Ruth Gomes Figueira (RGF), pela oportunidade, de mais uma vez, estar construindo uma pesquisa em parceria. Gratidão à todas as crianças, professoras(es) e familiares que participaram e contribuíram com os seus experitempos.

Aos meus familiares, pelas incessantes orações e palavras de encorajamentos. Aos meus amigos e as minhas colegas de profissão, minha gratidão pelos gestos e pelas mensagens de carinho e incentivo.

A todas(os) aquelas que resistiram, sobreviveram e reinventaram formas de vivências nesta pandemia. Obrigada por serem inspirações!

Por fim, a todos aqueles que estiveram comigo e que me ajudaram a construir o meu ser professora e pesquisadora na pandemia, os meus mais sinceros agradecimentos.

## **Tempo**

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante

[...]

Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra quando de suporte.

(Manoel de Barros, Memória Inventadas IV)



## RESUMO

O ano de 2020 foi marcado pelo intempestivo tempo da pandemia do vírus SARS-Cov-2. Datado em um tempo *krónos* no final de fevereiro, o vírus chegou ao território brasileiro e manifestou o desequilíbrio político, econômico e sanitário que já era esperado. O número de mortos foi se tornando assombroso e crescente. Decretos, sanções, portarias foram estabelecidas para tentar refrear a circulação de pessoas e o alto contágio do coronavírus entre a população. O isolamento social – recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – foi uma medida restritiva adotada em todo cenário nacional e para todas as idades. Diante dessa continência, todos os serviços e atividades de natureza não essencial foram fechados temporariamente, como escolas, igrejas, shopping, hotéis, universidades e alguns comércios locais. Suspenderam-se rotinas, planos, sonhos e conquistas para o adentrar de um tempo *kaíros* da pandemia. Com o fechamento das escolas, a realidade escolar das crianças brasileiras foi adaptada para a modalidade do ensino remoto, como uma estratégia excepcional para o continuar do ano letivo. No entanto, o acesso e a oportunidade de frequentar o ensino online é dependente de recursos, equipamentos e auxílio de familiares e/ou responsáveis que possam ajudar as crianças no manuseio das ferramentas e na realização das atividades. E esta realidade de transformar a residência em condições mínimas de uma sala de aula não está disponível para milhões de brasileiras(os) (PNAD, 2018; IBGE, 2018,2020). Desta forma, buscando compreender as experiências de crianças, professoras, familiares e/ou responsáveis que experienciaram o ensino remoto em tempos de pandemia, realizamos esta pesquisa com uma escola particular que apresentou as condições mínimas e hipoteticamente ideais para a oferta das aulas remotas com um recorte estabelecido entre os anos escolares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Com inspirações cartográficas e seguindo os protocolos de segurança em decorrência da pandemia do COVID-19, nosso contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu de forma virtual, sendo um questionário dirigido para as(os) professoras e outro para os familiares e/ou responsáveis sobre suas experiências com o ensino remoto em tempo de pandemia, e com encontros online com as crianças por meio da plataforma Microsoft Teams. Ao todo tivemos a participação de nove (9) docentes, trinta e oito (38) familiares e oitenta e três (83) crianças. Todas as experiências que foram escritas, compartilhadas ou ditas, nós as descrevemos dentro de um conceito que denominamos de *experitempos* (LEITE, 2013), como uma junção de palavras entre experiência e tempo, uma vez que, consideramos que as vivências da pandemia do COVID-19 são exclusivas deste contexto. Todos os experitempos foram apresentados e subjugados em temáticas emergidas em reflexões teóricas e políticas sobre as infâncias e os direitos das crianças em tempos de pandemia, como questões relacionadas a socialização infantil, ao atendimento das necessidades das crianças, a educação escolar, e outras linhas que atravessaram as discussões de gênero, valorização do professorado, relação entre escolar e família e outras. As argumentações se direcionaram para o olhar e pensar a criança como um sujeito de direito que precisa estar presente no território da escola, e esta como uma instituição que deve oferecer e contemplar todas as dimensões infantis que foram impassíveis de serem assistidas no ensino remoto. Com o alinhar destas experiências, reconhecemos a importância de se colocar em discussão as experiências concebidas durante a pandemia da COVID-19 – especialmente das crianças – em articulação com as propostas políticas educacionais, para que as avalanches governamentais não derrubem a educação escolar das crianças nas escolas.

**Palavras chaves: Experiência – Pandemia da COVID-19 – Ensino Remoto – Educação de crianças**

## ABSTRACT

The year 2020 was marked by the untimely time of the SARS-Cov-2 virus pandemic. Dating back to Krónos time at the end of February, the virus arrived in Brazilian territory and manifested the political, economic and health imbalance that was already expected. The death toll was staggering and growing. Decrees, sanctions, ordinances were established to try to curb the movement of people and the high contagion of the coronavirus among the population. Social isolation - recommended by the World Health Organization (WHO) - was a restrictive measure adopted throughout the national scenario and for all ages. In view of this salute, all services and activities of a non-essential nature were temporarily closed, such as schools, churches, shopping, hotels, universities and some local businesses. Routines, plans, dreams and achievements were suspended to enter a kaíros time of the pandemic. With the closing of schools, the school reality of Brazilian children was adapted to the modality of remote teaching, as an exceptional strategy for the continuation of the school year. However, access and the opportunity to attend online education is dependent on resources, equipment and help from family members and/or guardians who can help children handle the tools and carry out activities. And this reality of transforming residence into the minimum conditions of a classroom is not available to millions of Brazilians (PNAD, 2018; IBGE, 2018, 2020). In this way, seeking to understand the experiences of children, teachers, family members and/or guardians who have experienced remote teaching in times of a pandemic, we carried out this research with a private school that presented the minimum and hypothetically ideal conditions for the offer of remote classes with a cutout established between the school years from the 1st to the 5th year of elementary school I. With cartographic inspirations and following the safety protocols due to the COVID-19 pandemic, our contact with the research subjects took place in a virtual way, with a directed questionnaire for teachers and another for family members and/or accountable about their experiences with remote teaching in times of a pandemic, and with online meetings with children through the Microsoft Teams platform. In all, we had the participation of nine (9) teachers, thirty-eight (38) family members and eighty-three (83) children. All the experiences that were written, shared or said, we describe them within a concept that we call *experitempos* (LEITE, 2013), as a junction of words between experience and time, since, we consider that the experiences of the COVID-19 pandemic are unique to this context. All experiments were presented and subjugated in themes emerged in theoretical and political reflections on childhood and children's rights in times of pandemic, such as issues related to child socialization, meeting children's needs, school education, and other lines that they crossed gender discussions, valuing teachers, relationship between school and family and others. The arguments were directed towards looking at and thinking about the child as a subject of law that needs to be present in the school's territory, and the school as an institution that must offer and contemplate all children's dimensions that were impassive to be assisted in remote teaching. Based on these experiences, we recognize the importance of discussing the experiences conceived during the COVID-19 pandemic – especially for children – in conjunction with educational policy proposals, so that government concerns do not overturn the school education of children in the schools.

**Keywords: Experience – COVID-19 Pandemic – Remote Teaching – Education of children**

## **LISTA DE DESENHOS**

Os desenhos foram utilizados somente para o colorir estético desta pesquisa. Montamos esta lista para apresentarmos as(os) autoras(es) e os nomes criados para cada desenho.

**DESENHO A** – Nome: “Saudades da escola”; Autora: Lu

**DESENHO B** – Nome: “Pensando na escola”; Autora: Ce

**DESENHO C** – Nome: “Aula na pandemia”; Autora: Fer

**DESENHO D** – Nome: “Aula online na minha casa”; Autor: Mig

**DESENHO E** – Nome: “Vírus a solta”; Autor: Dc

**DESENHO F** – Nome: “Coronavírus”; Autora: Lo

**DESENHO G** – Nome: “Invasão do Coronavírus na cidade”; Autora: Lu

**DESENHO H** – Nome: “Aula no meu quarto”; Autor: An

**DESENHO I** – Nome: “Eu no meu quarto e o coronavírus”; Autor: Dh

**DESENHO J** – Nome: “Eu e minha mãe nas aulas online”; Autora: Fra

**DESENHO K** – Nome: “O ensino remoto é triste”; Autor: Jo

**DESENHO L** – Nome: “Xô coronavírus”; Autora: So

## PREÂMBULO

Certa vez um professor me contou que o segredo da escrita não é escrever com o relógio, mas com o coração. Fique-me a pensar sobre essa frase, e logo me veio – como um turbilhão de memórias e reflexões – de que na verdade, todas as coisas precisam ser feitas com o coração. Não como um mero sentimentalismo, ou aquele drama poético que nós pesquisadoras(es) gostamos de entrelaçar nossas teorias, mas com aquela liberdade fluida de um tempo livre para experimentar a vida para além do “tic-tac” do relógio.

As brincadeiras das crianças são as mais belas demonstrações para isso. Que preocupação, ou estigma elas têm de iniciar e finalizar uma brincadeira? O início é espontâneo e o fim indeterminado. São livres de um tempo que dita, que limita, para uma experiência do tempo do aqui, de um tempo que se sente e se expressa de uma maneira tão sensível, tão liberta, tão múltipla para o que vier, para o que acontecer, para o que imaginar.

A escrita precisa se trilhar, se aventurar por este tempo. Um tempo que não passa, e dura por muitos porvires. Sei que as vezes é muito difícil se deixar abrir para esta experiência, em um momento em que a angustia, o luto, a cobrança nos incendeiam com esta pandemia do vírus COVID-19 e tantas outras injustiças. Há uma semana, um professor, um amigo e um parceiro de profissão, foi baleado na rua de trás do colégio em que trabalho enquanto dirigia para ministrar sua aula híbrida de língua portuguesa. Uma tragédia inexplicável que tomou o meu coração de tristeza. Mas a escrita continua... talvez fazendo da dor, as mais sublimes denúncias nesta pesquisa.

E assim, o meu ser mulher, professora, esposa e pesquisadora está aqui nestas palavras experienciando um tempo com o coração. Brincando de escrever. Resgatando nas crianças que eu encontro todos os dias, mesmo que uma parte se apresente por uma tela, a esperança, a força, a alegria de nos (re)inventarmos e nos (re)criarmos com os nossos experitempos.

Seguimos escrevendo com o coração.

“Tudo o que fizerem, façam de todo o coração”

(Colossenses 3: 23)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA AUTORA</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 PALAVREANDO O(S) TEMPO(S)</b> .....	30
1.1 De que tempo estamos palavreando? .....	31
1.1.2 De que experitempos estamos palavreando? .....	34
1.2 Os tempos (im)previsíveis .....	37
1.2.1 Tempos de (des)governos .....	43
1.3 As infâncias e os direitos das crianças em tempo(s) de pandemia(s) .....	54
1.4 Será o fim da(s) pandemia(s)? .....	63
<b>2 O QUE FAZER COM ESTES EXPERITEMPOS?</b> .....	69
2.1 Cartografando os experitempos .....	71
2.2 Contextualizando a pandemia no interior de São Paulo .....	78
2.3 Atravessando telas .....	79
2.3.1 A experiência com as crianças .....	83
2.3.2 As experiências com as(os) professoras(es) .....	86
2.3.3 Experiências com as(os) familiares e/ou responsáveis .....	89
2.3.4 Das mesas para as pranchas de análise .....	91
<b>3 OS EXPERITEMPOS</b> .....	96
3.1 Alinhavando as linhas das famílias .....	98
3.2 Alinhavando as linhas das(os) professoras(es) .....	129
3.3 As linhas das crianças .....	148
<b>4 CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS: NOVOS EXPERITEMPOS ESTÃO POR VIR</b> .....	165
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	169

## APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Meu nome é Talita. Nome de origem aramaica e bíblica, cujo significado se apresenta como menina. Uma menina um tanto apaixonada, decidida e persistente em muitas coisas. Hoje eu tenho 24 anos, e sou mulher, esposa, professora, estudante, filha e cristã. Por toda a minha vida fui filha única. Minha mãe, uma pedagoga por excelência, meu pai, um admirável autônomo, me criaram em um lar amoroso e construído sob os ensinamentos de princípios cristãos protestantes.

Minha infância foi rodeada por muitos adultos, mas também, por muitas crianças. Eram pessoas da igreja, do condomínio do prédio em que morava, da escola que minha mãe trabalhava e da minha família. Gostava de brincar com tudo e com todos. Era boneca, futebol, jogos de tabuleiro, pega-pega, escolinha, teatro, videogame, bicicleta, dançarina, escritório, e mais um monte de ideias brincantes. Já fui chamada de “moleca” (feminino de moleque) por se aventurar em brincadeiras “perigosas”, e de “menina que joga videogame e ganha dos meninos”. Minha melhor companhia era minha “*primairmã*” – uma prima que se faz como irmã mais velha – e minha cachorra que se chamava belinha. Eu amava a escola, mas não via a hora de chegar em casa e ficar a tarde inteira brincando.

Desde bebê acompanhei o professorado da minha mãe. Ela me levava no carrinho, e continuava lecionando suas aulas, contando com a ajuda de professoras amigas e da minha avó. Eu cresci no território escolar. E talvez por isso, meu apreço por ensinar sempre esteve ardente dentro de mim. Minha cachorra e minhas bonecas eram minhas alunas preferidas. As colocava em cadeiras de plástico e ensinava português, matemática e ciências em uma lousa verde de giz. História e geografia não faziam parte da grade curricular da minha escola. Com o tempo, comecei a usar essa brincadeira como uma forma de estudos para as avaliações da escola. Ensinava o conteúdo que eu precisava relembrar e estudar. Deu certo até eu chegar no oitavo (8º) ano.

Minha mãe trabalhou a maioria da sua vida como professora e diretora de uma escola confessional e particular da cidade de Limeira. E eu, acompanhando sua trajetória, me tornei aluna desta escola desde da educação infantil até a segunda série. Com a mudança de casa, e conseqüentemente de localização – fomos para uma casa na área rural de Limeira – minha mãe decidiu parar de trabalhar e se dedicar no cuidado da casa e da família. Com isso, os meus pais me matricularam em outra escola particular mais próxima a nossa nova casa. Completei o

terceiro (3º) até o sétimo (7º) ano nesta escola com professoras(es) excelentes, daqueles que transformavam o ensino em memórias afetivas e brincantes. Nunca vou esquecer do meu professor carioca de história que se fantasiava de diferentes personagens e narrava suas conquistas, batalhas e derrotas. A minha professora de ciências que nos levava ao laboratório e realizava experiências científicas mirabolantes. Tantas professoras(es), tantas lembranças guardadas no coração.

No final do meu sétimo ano, minha mãe recebeu um convite para retornar como coordenadora pedagógica da educação infantil da instituição na qual ela trabalhava e eu estudava anteriormente. Com o aceite, e a bolsa de estudos que eu conseguiria por ser filha de uma funcionária, reingressei no oitavo (8º) ano, junto a turma que eu já conhecia nos anos escolares que estudamos juntos. Foi fácil retomar as amizades, mas foi extremamente difícil me acostumar – e aceitar – com a realidade escolar do ensino fundamental anos finais. Não parecia a mesma escola das minhas lembranças da infância. Professores severos, ensino extremamente tradicional, gestão autoritária. Não conseguia entender como uma escola confessional nos princípios cristãos protestantes, poderia se organizar de uma forma tão rígida para as(os) alunas(os). E com isso, as minhas brincadeiras de escola não tinham mais sentido e nem mais me servia como uma estratégia de estudos. As coisas se tornaram “sérias”!

Uma coisa que me ajudou a enfrentar tudo isso foi a união da minha turma em amizade e a parceria que as nossas famílias construíram. Por várias vezes nossas mães e pais se reuniram e foram até a escola conversar com a gestão sobre algumas coisas que não estavam sendo cumpridas conforme a própria proposta educacional da escola. Lembro que no nono (9º) ano, de 15 alunas(os) que formavam a nossa turma, 10 de nós ficaram em recuperação em matemática, incluindo eu. A professora, quando foi anunciar na sala de aula os que não conseguiram alcançar a média 7 no final do trimestre, fez um discurso que colocou nós como os únicos responsáveis pelo baixo rendimento escolar. Não havia conversa, era apenas acusações. Ou, uma outra vez, que tínhamos pedido para um professor mudar a data da apresentação do trabalho, por conta de um dos nossos amigos ter tido problemas de saúde e não ter conseguido participar da montagem do trabalho, ele se recusou e disse que isso era problema nosso. Minha turma ficou enfurecida. Fomos até a sala da coordenadora e sentamos todos no chão para reivindicar nossos direitos: “não vamos levantar daqui até o professor mudar a data”! Conseguimos o que queríamos. A data foi alterada. Fizemos a primeira greve na escola.

No ensino médio nossa união e amizade se fortaleceram ainda mais. Quase todos os dias nós nos encontrávamos na casa de alguém após o período de aulas. Estudávamos para as

avaliações, fazíamos as lições e nos divertíamos muito. Queríamos aproveitar todos os momentos juntos e fazer muitas memórias e histórias para compartilhar, pois, logo chegaria à faculdade e cada um seguiria seu caminho, seus sonhos e planos. Alguns como médicos, cineastas, engenheiros, professores e outros que não pretendiam fazer uma faculdade logo após o ensino médio. Estávamos ansiosos para descobrir a vida após a escola.

A escolha pelo curso de pedagogia passou por algumas experiências. Desde de pequena acompanhei minha mãe em todos os seus trabalhos e eventos como professora e coordenadora. Ajudava, participava e percebia que tudo era muito intenso. Às vezes não tinha muito tempo para fazer outras coisas além de algo relacionado a escola, e por outras vezes, o desgaste físico e emocional também tomava conta dela, de mim e da nossa família. Nestas experiências enquanto filha, fiquei um tanto indecisa se realmente era isso que eu queria para mim e para a futura família que eu gostaria de construir. No entanto, mesmo com estes sentimentos dentro de mim, as minhas memórias das brincadeiras de escolinhas se emergiam como um bálsamo e me confirmavam que ensinar era, e é, um prazer indescritível.

O processo de vestibular foi muito laborioso. Sempre fui uma pessoa que se cobrou demasiadamente para realizar tudo com perfeição. Era frustrante, por exemplo, quando eu tirava uma nota abaixo de nove. E nos vestibulares essa cobrança se intensificou, juntamente com a minha meta pessoal de passar em alguma universidade pública. Lembro que sempre voltava chorando das provas, pois achava que não tinha ido suficientemente bem, e com isso, acabei desenvolvendo gastrite nervosa e emagrecendo muito durante esse período.

Eu prestei a maioria dos vestibulares das universidades públicas que tivessem algum campus próximo a cidade de Limeira. Estava disposta a morar em outra cidade, mas não queria ficar muito longe da minha família. As minhas melhores opções eram a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o curso diurno de pedagogia na cidade de São Carlos, ou a Universidade Estadual Paulista – Prof. Júlio Mesquita (UNESP), com o curso de pedagogia noturno na cidade de Rio Claro. O primeiro resultado após os vestibulares é divulgado, e acabo me matriculando em pedagogia pela UFSCar em fevereiro de 2015. O início do semestre já estava datado para a primeira semana de março, e eu tinha apenas 2 semanas para me organizar com os estudos, com a mudança de cidade, de casa e de vida.

Foram 14 dias de muita agitação, entusiasmo e preocupação. Com apenas 17 anos e filha única, eu estava deixando a casa dos meus pais para me aventurar em uma cidade totalmente desconhecida e para um universo acadêmico totalmente diferente das minhas referências escolares.



Nesse movimento de visitas a moradias, acabei me encontrando como uma velha amiga que também estava procurando um lugar para morar em São Carlos para conseguir realizar o seu curso de enfermagem na UFSCar. Nós acordamos e fomos morar juntas em uma kitnet em um bairro próximo a universidade. Estávamos prontas para o início das aulas.

O primeiro ano do curso foi um território de experimentações. De se acolher e se encontrar na turma 015, de acompanhar a dinâmica dos conteúdos teóricos e a construção da autonomia de estudos para fora da sala de aula, de acostumar com a vida independente e longe dos pais e de se descobrir como professora. Os primeiros trabalhos e as minhas primeiras avaliações foram desafiadores. O medo de fracassar e de não conseguir atingir o esperado das(os) professoras(es) tomou conta de mim. Lembro que o primeiro seminário que apresentei no curso foi sobre Comenius – “a Didática Magna” – na disciplina de “Didática 1: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo” com a Prof.<sup>a</sup> Walburga. Ela deu uma devolutiva para toda a sala, com apontamentos e sugestões do que podíamos melhorar em nossas apresentações e escritas de trabalho. Acatei toda a sua fala e me dediquei em realizar as próximas atividades com o desejo de superar. Eu precisava dar o melhor de mim. Eu precisava acreditar que eu era capaz.

Os anos seguintes no curso de pedagogia foram baseados em muito esforço e dedicação, para ser, do meu ponto de vista, uma ótima aluna. No terceiro semestre, após conhecer o Prof. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa nas disciplinas da “história da educação” 1 e 2, decidi me aventurar em uma parceria como ele sobre um projeto de experiências brincantes para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. A nossa proposta foi de resgatar a experiência do brincar a partir da construção de brinquedos com materiais recicláveis em uma sala de aula da turma do “pré” – crianças de 5 anos – de uma escola particular da cidade de Limeira. Foram dois meses realizando oficinas de brincar com as crianças, e muitos brinquedos e fantasias foram construídas. Foi como um resgate daquilo que eu mais gostava de fazer na minha infância: brincar e inventar brincadeiras. O projeto durou de 2017 a 2018, e recebeu o nome de “Construindo a experiência do brincar em espaços escolares na sociedade do consumo”, sob a minha autoria e do Prof. Alan.

Realizar o PIBIC foi imprescindível para eu aprender como realizar – mesmo que de forma sucinta e inicial – uma pesquisa científica. Me permitiu vislumbrar o compromisso e a responsabilidade de uma pesquisadora que eu poderia me tornar se eu quisesse continuar trilhando para as pesquisas de mestrado e doutorado. Neste caminhar, e com o incentivo e convite do Prof. Alan, comecei a frequentar seu grupo de estudos denominado de “LabCriarte”

– Criação em arte e educação – onde pude conhecer e me inspirar em diversos artistas mestrandos e doutorandos. Foi um trocar de experiências irreparáveis, que me incentivaram a continuar na trama de pesquisadora.

Inspirado nas leituras e vivências experienciadas no grupo, como Walter Benjamin, César Leite, Did – Huberman, Deleuze e Guattari, a produção do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) – também sob a orientação do Prof. Alan – se organizou na proposta de investigar bibliograficamente o conceito de território escola e desterritorialização como experiência. Foi uma construção intensa de conceitos que passaram por autores, que como dizia o meu orientador, mergulhados na loucura. Foi uma produção que tenho orgulho de ter estudado e escrito sobre o tema.

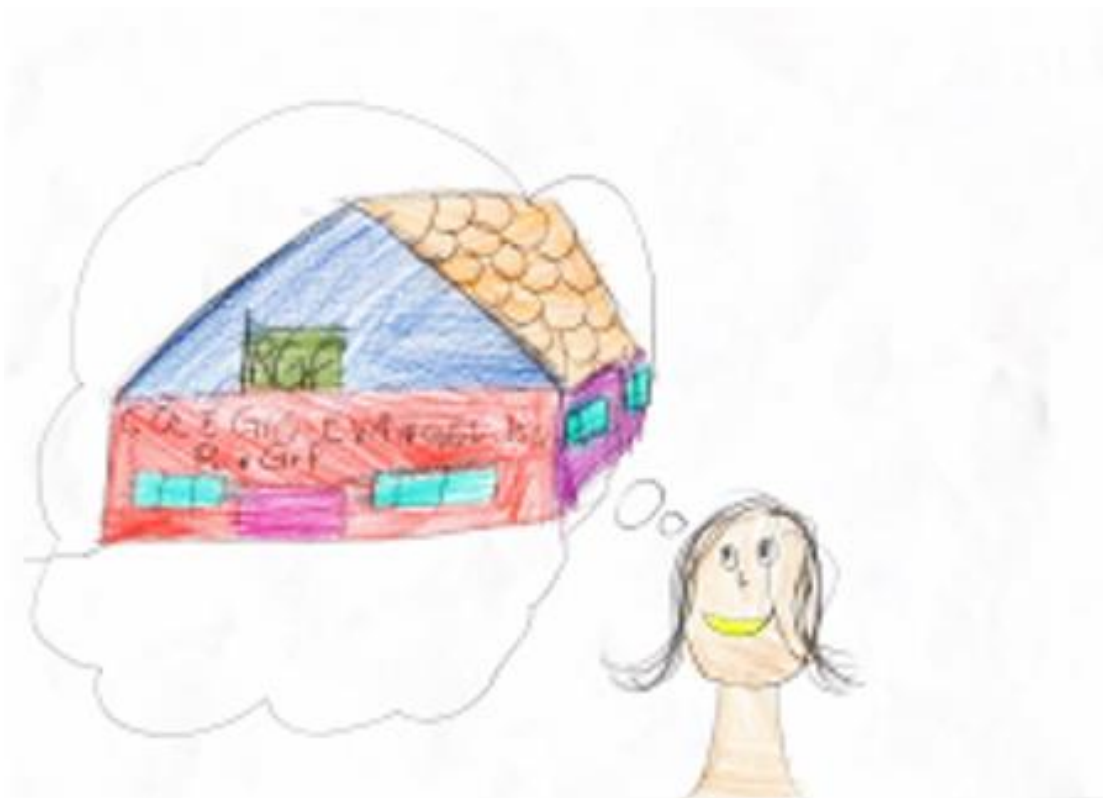
Nessas veredas de me descobrir como pesquisadora, eu também estava me descobrindo como professora durante os estágios obrigatórios do curso de pedagogia. Foram estágios realizados com as professoras: Lady Ana, do 1º ano do ensino fundamental, Rosangela, do 4º ano B do ensino fundamental, Vânia, da fase 3 da educação infantil e a Andreia, da turma 1 da educação de jovens e adultos, e com todas as crianças que formavam cada turma. Foram momentos preciosos e aprendizagens significativas que contribuíram para a minha formação enquanto docente e pessoa no mundo.

Em 2019, durante o processo de conclusão de curso em pedagogia, me inscrevo para o processo seletivo no programa de pós graduação em educação (PPGE) com a tentativa de me tornar uma mestranda na UFSCar no próximo ano. O projeto submetido foi uma proposta que tentei acatar de construção de um projeto político pedagógico (PPP) da escola que eu estudei, que realizei a minha iniciação científica e a qual hoje eu sou professora. O objetivo era colaborar com a criação de um projeto em que todos os integrantes da comunidade escolar pudessem participar, discutir, expor ideias, compartilhar experiências de forma democrática. Era um caminho de possibilidades para a escola ouvir as crianças, as(os) adolescentes, as(os) professoras(es) para um processo de desterritorialização de práticas autoritárias.

Com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Andrea Braga Moruzzi – no seu partilhar de vivências e experiências territoriais infantis – e a chegada da pandemia do vírus COVID-19, o projeto passou por uma reestruturação e se organizou para desbravar um novo caminho. Estávamos a pensar no movimento intenso que a modalidade do ensino remoto causou nas escolas, nas crianças, nas professoras e os seus efeitos interseccionados pela pandemia do coronavírus. Era algo diferente, angustiante, incerto, monstruoso que estava, e ainda está acontecendo com a educação brasileira. E como isso estava vibrante dentro de nós, de um jeito que não sabíamos

como acalmar as borboletas na nossa mente, decidimos nos aventurar pelas experiências que poderíamos resgatar entre crianças, docentes e pais e/ou responsáveis que estavam imersos na quarentena e na modalidade do ensino remoto.

Realizamos a pesquisa na escola em que trabalho como professora. Foi uma experiência balsâmica e instigante enquanto pesquisadora e enquanto docente que trabalha na instituição. De uma maneira diferente, ouvimos as crianças, as professoras, as mães, pais e/ou responsáveis. E agora estamos aqui para compartilhar as experiências em tempos de pandemia... os experitempos!



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, inspirada nas fissuras rizomáticas das experiências de Deleuze e Guatarri (1995), de César Leite (2011), de Walter Kohan (2020), e tantas outras artes, busca compreender as experimentações de crianças, seus pais e/ou responsáveis e suas professoras(es) na modalidade do ensino remoto em tempos de pandemia do COVID-19. Ao criar caminhos de partilha, em contexto de isolamento social, de vida, e de (re)invenções para a sobrevivência da escola, da humanidade, nos deparamos com narrativas que denunciam as ambivalências que atravessam as infâncias e o modo de viver das crianças e seus pares em experiências em tempo(s) pandêmico(s).



## **Pandemia(s)**

Faltam palavras para descrever todos os laços, nós e embaraços que estão se costurando entre a palavra “pandemia” e aquilo que estamos experienciando. Talvez, a melhor descritiva que eu ouvi para isso foi de um menino de 7 anos, quando em uma conversa sobre todo esse tempo, ele me olhou nos olhos e disse: “tia, tudo isso está parecendo aqueles filmes de destruição, que todo mundo sente medo do monstro que chega pisando e quebrando tudo, mas na verdade, o monstro dessa vez é pequenininho e mesmo assim está todo mundo com medo desse coronavírus”. Nós dois rimos, e eu balancei a cabeça dizendo: “é exatamente isso!”.

Com o anúncio de que um patógeno extremamente contagioso começou a se espalhar pelo mundo no final do ano de 2019, pareceu intangível aos olhos de quem suspeitou que era apenas uma “gripezinha”. Declarado e classificado como estado de pandemia, diversos países que já estavam com alguns casos de pessoas infectadas pelo coronavírus (SARS-Cov-2) – como a Itália, a França a China - começaram a organizar as medidas de prevenção para evitar o contágio em massa de suas populações (ANDRADE; LOPES, 2021). Contudo, as poucas informações sobre esse vírus, suas causas e seus sintomas e, ao mesmo tempo, o aumento massivo de mortes de pessoas contaminadas, fez com que o medo se adentrasse na vida das pessoas. E o medo da morte é algo intempestivo quando enfrentamos um cenário incontrolável pelos seres humanos.

Estar em uma pandemia parecia algo inimaginável para o tempo do século XXI. Se regressarmos para as grandes epidemias que acometeram a população mundial no passado, como o episódio da peste bubônica, ou popularmente conhecida como a peste negra que dizimou mais de um quarto da população Europeia, podemos notar que as condições atuais para o enfrentamento de um microrganismo altamente letal se apresentam muito mais consolidadas em comparação a situação da Europa no ano de 1346 (ANDRADE; LOPES, 2021). No entanto, ainda estamos falando de mais de três milhões de mortes em todo o mundo em decorrência do vírus COVID-19, sendo 582 (quinhentos e oitenta e dois mil) nos Estados Unidos e 426 (quatrocentos e vinte e seis mil) no Brasil até o primeiro trimestre de 2021<sup>1</sup>. Os dois países com o maior acúmulo de mortes de pessoas pelo coronavírus.

---

<sup>1</sup> Acompanhamento dos casos de pessoas acometidas pelo Coronavírus no mundo por meio do levantamento realizado pela plataforma Google. Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map>.

Estamos há mais de dois anos utilizando as palavras pandemia, epidemia, quarentena em nossas falas, escritas e discursos. Conceitos que se tornaram preceitos no início do ano de 2020, e que da mesma forma, se tornaram grandes objetos de questionamentos e análises em várias áreas do conhecimento. Com isso, uma das premissas que podemos começar a pontuar, é que um surto pandêmico, nível mundial ou local, se emerge em um – ou em vários tempos – devido a diversos fatores. De acordo com Andrade e Lopes (2021), as causas determinantes para o surgimento de uma pandemia podem ser listadas como: crescimento urbano desenfreado, crises sanitárias, desigualdade social e a pobreza.

Esses fatores eclodem em diversos países. Contudo, a forma como a epidemia irá impactar a sua população e a forma de enfrentamento e combate à enfermidade, são distintas em cada território devido aos sistemas políticos e econômicos que se posicionam na busca de soluções. E é por esta condição, que não podemos falar sobre a pandemia estritamente em seu impacto global, mas exclusivamente sobre a pandemia que foi e está sendo nas experiências do tempo brasileiro.

É certo que o Brasil já passou – e ainda passa – por surtos, epidemias e pandemias de diversas doenças e enfermidades com vetores distintos. Em um resgate histórico organizado pelos autores (ANDRADE; LOPES, 2021) em inerência as patologias sofridas pela população brasileira e as tomadas de decisões por parte dos governantes de cada época, é listado, no século XX, a epidemia da varíola que desencadeou a direção de Oswaldo Cruz, sanitarista brasileiro, na promulgação de uma legislação que obrigava a vacinação da população em massa contra o *Orthopoxvirus* (vírus causador da varíola). No entanto, os autores pontuam que houve um movimento crescente de insatisfação popular e política mediante a esta sanção, e na mesma proporção, um número de pessoas infectadas pelo vírus aumentava drasticamente. Essa posição contrária a vacinação era incentivada pelas imprensas e jornais, com manchetes que diziam “a vacina é um artefato perigoso”, ou ainda “é a questão da liberdade individual” (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 73).

Esse palco contraditório brasileiro ficou conhecido na história como a Revolta da Vacina. A aceitação da população sobre a vacina se desenrolou em um processo lento, com diversas críticas negativas ao sistema de saúde brasileiro. Com o tempo, a imunização começou a fazer parte da vida cidadã brasileira, e por volta da década de 80 a varíola fora erradicada. “Estima-se que cerca de 200 milhões de pessoas foram vitimadas por essa moléstia ao redor do mundo” (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 74).

No ano de 1917, com o advento da Primeira Guerra Mundial, e o Brasil apoiando a Tríplice Entente, os autores advogam que a exposição brasileira a este cenário mundial – talvez pela Missão Médica Brasileira em apoio aos territórios flagelados nos combates – trouxe a Gripe Espanhola para dentro das terras nacionais. Uma doença virulenta, que acredita ter sua origem devido as péssimas condições sanitárias provenientes da Guerra na Europa, chegou na República com teor de que não era necessário se preocupar. As notícias sobre a gripe eram ignoradas e consideradas um exagero, e por muitas vezes, era censurada pelo governo, para que não causasse alvoroço ou preocupações excessivas pela população. Com medo de que essa influenza também emergisse uma pandemia, como a varíola, as autoridades sanitaristas até divulgavam os protocolos de higiene e de saúde a serem seguidos para evitar a contaminação, no entanto, estes estavam atrelados a ideia de que a doença atingia apenas as pessoas mais frágeis. E essa ideia perigosa, acabava por evidenciar a desigualdade social no Brasil, que já soterrava o território na época, com falta de saneamento básico, investimentos públicos e infraestruturas básicas (ANDRADE; LOPES, 2021).

Apenas no fim de setembro, cerca de trinta dias após o início dos acontecimentos, o Estado reconheceu a ocorrência de uma pandemia. Essa ação só é concretizada pela razão de não ser possível negar a sua existência. Isso acontece, pois cidades eram marcadas por corpos nas ruas, motivadas pela escassez de covas e cemitérios. [...] Hospitais e centros de atendimento viviam situações de calamidade pública. Sofriam com a falta de investimentos por parte do governo, escassez de medicamentos, leitos, profissionais e materiais. A população desesperada passara a usar medicações sem efeito comprovado contra a influenza, como remédios profiláticos para a malária, sendo um exemplo, a cloroquina. Ainda, visando barrar a propagação do vírus, escolas e centros de convivência foram fechados, o que não foi bem recebido pela sociedade (GOULART, 2005). Em 1920, São Paulo e Rio de Janeiro somavam juntas mais de 35 mil mortes pela gripe. Ao todo, estima-se que mais de 300 mil brasileiros foram vitimados... [...]. Por conseguinte, a situação instaurada pela doença foi vista como resultado da negligência por parte do Estado, que estabeleceu uma conduta tardiamente (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 75).

Com um Brasil vulnerável em situação de pós-pandemia, um novo vírus – em meados de 1930 – começa a assolar novamente os brasileiros. De acordo os autores, a poliomielite, uma doença altamente contagiosa e de origem europeia, teve seu grande índice de contaminação em crianças, e tinha como efeito, a paralisia. Com sua disseminação em massa pelas capitais brasileiras, “o conhecimento científico em relação ao vírus não era significativo e o governo passou a negar a existência de qualquer espécie de epidemia” (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 76).

Foi somente em 1955, com estudos intensivos, investimentos na área da ciência e após de 200 mil pessoas contaminadas, que uma vacina para poliomielite é introduzida no Brasil. Uma campanha de vacinação foi promulgada, mas esta estava restrita a classe social de famílias abastadas, deixando as crianças de condições sociais desfavoráveis à mercê da doença. Dezesete anos depois, em 1971, foi instituída a primeira tentativa organizada de vacinação em massa em toda a população para controle da poliomielite. Esse processo foi bem aceito pela população, diminuindo em significância o número de infectados, no entanto, houve lacunas na imunização, principalmente no tratar dos cidadãos da região do nordeste do país (ANDRADE; LOPES, 2021).

No ano de 1989, depois de mais de cinco décadas de luta, o último caso de pólio foi registrado no país. Finalmente, em 1994, o Brasil recebe a Certificação da Erradicação da Poliomielite. Esse feito demonstrou a capacidade da realização de grandes ações por parte de setores governamentais, quando dirigidas por líderes coerentes e corretos (ANDRADE; LOPES, 2021, p.77).

Em meio a esse cenário de combate com imunizantes, o Brasil teve seu ápice da meningite no período denominado como Ditadura Militar. Com um contexto político “caracterizado pela censura, forte intervencionismo do Estado na economia, cultura e política, além do uso indevido da força e do poder”, a saúde brasileira sofreu um declínio de investimentos públicos. E com isso, a epidemia é iniciada em São Paulo em 1970, no período denominado de “milagre econômico”, cuja a doença – “causada por bactérias, fungos ou vírus que agem inflamando membranas que envolvem o cérebro, as meninges” – foi “censurada nos meios de comunicação para que não houvesse prejuízos econômicos” (ANDRADE; LOPES, 2021, p.77).

Por falta de notícias e campanhas veiculadas sobre a meningite, os casos se multiplicavam no território brasileiro, com alvo para aquelas(es) que sofriam com as precárias condições de vida. Enquanto somente a população pobre era afetada e morta, nenhuma medida foi tomada pelo governo ou por órgãos. A preocupação só emergiu quando a doença começou a chegar nas classes sociais mais altas.

Atualmente, cerca de 3 milhões de pessoas ainda são infectadas pela meningite todos os anos. A vacinação, oferecida de forma gratuita pelo sistema público de saúde, é o melhor caminho para a prevenção.

Diversas outras epidemias ainda assolam a vida de milhões de brasileiras e brasileiros. Os autores mencionam a AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) – que teve



seus primeiros relatos em pacientes do sexo masculino nos Estados Unidos, e chegou no Brasil em 1982, com alguns casos registrados em São Paulo. Hoje se contabiliza mais de 600 mil pessoas que convivem com o vírus da AIDS no Brasil.

Outra doença reemergente, considerada nos dias atuais, a de maior propagação em relação a classe de transmissão por artrópodes é a dengue. Como destaca Andrade e Lopes (2021), a circulação da patogenia iniciou em 1980 com surto epidêmico do *Aedes aegypti* em grandes capitais brasileiras. Com isso, no início dos anos 2000 “foi implantado o Programa Nacional de Controle da Dengue, fundamentado em campanhas de informação e de mobilização da população, vigilância do ambiente doméstico passíveis de criadouros do vetor, entre outros” (ANDRADE; LOPES, 2021, p.81). Presentemente, a dengue circula em todas as terras nacionais, incitando casos mais graves em locais com precárias condições de saneamento e higiene, fato este, que aumenta consideravelmente a proliferação do mosquito.

O governo federal, anualmente, realiza campanhas de conscientização em relação ao mosquito e aplica uma forte fiscalização epidemiológica de casas em áreas de riscos. Entretanto, locais afastados e, muitas vezes, esquecidos pelo Estado, são vítimas de uma forte incidência de contaminação da enfermidade (ANDRADE; LOPES, 2021, p.81).

A Chikngunya e a Zika também são citadas na lista de patógenos epidêmicos por transmissão de artrópodes. Causadas por meio dos mosquitos *Aedes albopictus* e *Aedes aegypti*, estas doenças tiveram seus primeiros casos autóctones registrados nas regiões Norte e Nordeste em setembro de 2014, em complacência, novamente, com a forte carência sanitária dos locais. Mesmo possuindo sintomas semelhantes ao da dengue, a Chikngunya, ao longo prazo, pode desencadear a poliartrite, enquanto que a Zika, está relacionada à condição de microcefalia em recém-nascidos e até a paralisia cerebral.

As conclusões científicas sobre estas enfermidades recentes, ocorrera depois de muitos estudos e incentivos à vigilância de saúde. Como relataram os autores, a Zika, por exemplo, acabou sendo estigmatizada e banalizada pelos veículos midiáticos, enfraquecendo a situação emergencial que estava acontecendo com as gestantes e seus bebês em Recife. Foi apenas com a disseminação internacional da doença – “quando mães estrangeiras afirmavam ter sido contaminadas enquanto estavam em solo brasileiro” (ANDRADE; LOPES, 2021, p.83) – que a Organização Mundial da Saúde (OMS) implantou para os governos dos países afetados medidas de controle para a diminuição dos casos.

Para estas doenças ainda não existem imunizantes, sendo a prevenção o único tratamento eficaz de acordo com o Ministério da Saúde. E é neste sentido que ressaltamos que

o tratamento contra estas, e tantas outras doenças, foram fortalecidos com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988, visando a equidade, integralidade, inclusão e contra os estigmas preconceituosos ligados as enfermidades (ANDRADE; LOPES, 2021).

Com estas experiências epidêmicas, estudiosos e agentes da saúde, destacam a importância de lidar com prevenções, em especial as doenças respiratórias que representam uma grande ameaça à vida humana. Nesta procedência, de acordo as autoras Lidiane Albuquerque, Raniella Silva e Regina Araújo (2021), na última década, houve uma aparição e a reaparição de enfermidades respiratórias e infecciosas como, “a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) em 2002, a gripe aviária em 2003, a H1N1 em 2009 e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS)” que geraram um alarde e uma preocupação das instituições de vigilância epidemiológicas sobre novas variantes virais.

No final do ano de 2019 e início de 2020, um novo surto pandêmico se instaurou em nível internacional – equiparando com a pandemia da Gripe Espanhola – com a chegada do vírus SARS-CoV-2, denominado de COVID-19. Contudo, diferente das experiências passadas, estamos lidando com um mundo informatizado com instrumentos e recursos tecnológicos que facilitam a descoberta, as investigações e proeminências que uma nova enfermidade pode causar, mesmo que, a sua disseminação seja rápida e em escala mundial. Mas, ao mesmo tempo, estamos lidando com um mundo que compete com os estudos científicos por meio das mídias sociais com compartilhamentos de notícias e informações falsas. Como pontuam as autoras:

É extraordinário o esforço mundial no fornecimento de informações sobre o novo coronavírus. Até o final de março, o novo vírus já era citado em mais de três mil publicações no PubMed e no Science Direct sobre análises de sequências genômicas, estratégias terapêuticas, patogênese, aspectos clínicos, entre outras abordagens. Esta ação é resultado de uma vigilância internacional sensível, assim como de uma organização no compartilhamento de dados. Enquanto determinados grupos rapidamente se organizam para monitorar casos em tempo real, outros se dedicam na aplicação de modelos estatísticos para acompanhar o novo coronavírus e definir mecanismos de ação. Por outro lado, o crescente uso de mídias sociais, como meio de informação, trouxe também o desafio de monitorar e responder rapidamente os conteúdos falsos que são disseminados nestes canais e que afrontam a ciência, oferecendo riscos desnecessários à saúde. Pandemia deve ser combatida com conhecimento e com estratégias (ALBUQUERQUE; SILVA; ARAÚJO, 2021, p. 2).

A estratégia mais benéfica de se combater uma doença com um alto índice de contaminação entre as pessoas, é o isolamento (ALBUQUERQUE; SILVA; ARAÚJO, 2021). Como medida preventiva, que auxiliaria a organização do sistema de saúde brasileiro para atender de maneira eficaz o contingente de pessoas infectadas, o isolamento daria um tempo

*khronos* de estudo, preparação e preservação. Contudo, como foi visto e noticiado pelos meios de comunicação, milhões de brasileiros não seguiram – e ainda não seguem – a quarentena, negligenciando os protocolos de segurança e saúde, e contribuindo assim para o aumento desenfreado de pessoas contaminadas e mortas pelo coronavírus. Estima-se que no mês de abril, quase 2 meses após o primeiro caso confirmado em território brasileiro no dia 26 de fevereiro de 2020, 50 mil pessoas já tinham sido infectadas pelo vírus.

A situação dos próximos meses foi caótica. Locais de pronto atendimento estavam tentando atender com o triplo da sua capacidade máxima, não havia médicos e enfermeiras suficientes, já que muitos acabavam se contaminando ao tentar salvar vidas. Os medicamentos e materiais estavam escassos, e com isso os valores destes produtos aumentaram drasticamente. Em pouco tempo, o colapso se instaurou no sistema de saúde.

No meio do caos sanitário, existia um movimento de grande esforço global de laboratórios e centros de pesquisa para o desenvolvimento da vacina contra o patógeno SARS-CoV-2. No entanto, mesmo em um contexto de tantos avanços, estudos e pesquisas, novamente a propagação de informações falsas sobre a doença tomou proporções alarmantes nas redes sociais. Afirmção de que medicamentos utilizados para outras enfermidades seriam eficazes para o combate ao coronavírus, fora disseminada para milhões de brasileiras(os) que iniciaram um tratamento sem comprovação ou prescrição médica (ANDRADE; LOPES, 2021).

Ainda neste cenário, soma-se os posicionamentos e discursos políticos que distorcem a gravidade da pandemia do COVID-19.

[...] políticos propagam uma mensagem de que a doença, nada mais é do que uma simples gripe. Além disso, patrocinam movimentos que geram aglomerações e motivam outros indivíduos a se juntarem a eles. A sociedade brasileira, se vê à mercê da irresponsabilidade de seus líderes e paga o preço pela negligência e descaso com a vida e pelo o ser humano. A pandemia expôs as verdadeiras intenções daqueles que afirmam lutar pela população (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 85).

Junto a estas proeminências, a educação brasileira também se colocou em restrição e em isolamento social. Com portarias nacionais que prescreveram o fechamento de atividades não essenciais, a escola precisou encerrar suas ações presenciais por tempos indeterminados e precisou adaptar para a modalidade do ensino remoto por tempos indeterminados. Um indeterminismo que determina a vida de muitas crianças. E nessa conjuntura – que também atravessa o pessoalismo destes escritos – esta pesquisa se colocou a investigar, cartografar quais

*experitempos*<sup>2</sup> foram construídos por crianças, professoras(es) e pais e/ou responsáveis que experienciaram a modalidade do ensino remoto no tempo da pandemia do COVID-19. Com a escolha de uma escola que apresentou um cenário de condições favoráveis a implementação e adequação do ano letivo em caminhos virtuais, e com um recorte sob a etapa do ensino fundamental anos iniciais, este trabalho se propôs a partilhar o que os sujeitos envolvidos nesse tempo, descrevem sobre suas experiências no tempo *khrónos*<sup>3</sup>, *kairós*<sup>4</sup> e *aíon*<sup>5</sup> do coronavírus. A escolha pela escola no viés das “condições favoráveis” se sucedeu devido ao foco investigativo que gostaríamos de nos debruçarmos sobre as experiências tidas como “bem-sucedidas” ou não com uma escola que utilizou o ensino remoto como modalidade educativa, mesmo que de forma esporádica e excepcional.

É de interesse desse estudo construir trilhas como meios de investigar sobre como a quarentena e suas inferências escolares foram experienciadas pelas pessoas que estão lidando com a educação em tempos de pandemia. Como um advento no rumo da história – mesmo com vivências passadas semelhantes em território nacional – o vírus SARS-Cov-2 engendrou experiências únicas, singulares que são exclusivas deste tempo, isto é, não se repetem e nem se reproduzem mesmo em circunstâncias análogas.

Com preocupações iniciais a partir da problemática de apostar no ensino remoto ou no *Homeschooling* – traduzido como ensino no lar ou ensino domiciliar – como alternativas qualitativas para a educação das crianças em tempos pandêmicos ou não, esta pesquisa se projetou preliminarmente na ânsia de compreender como se procederia a educação das crianças com a prerrogativa do isolamento social. É pertinente destacar que estas discussões estão presentes antes do advento da pandemia do COVID-19, visto o crescente número de famílias adeptas a modalidade do ensino em casa no Brasil que já somam-se mais de 2.500 de acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)<sup>6</sup>. Ademais, esta demanda se encontra recorrente no Poder Judiciário e Legislativo, “no qual se constata um histórico de apresentação de Projetos de Lei à Câmara dos Deputados, visando à alteração da legislação brasileira de modo a permitir e regulamentar o *homeschooling* no Brasil” (BARBOSA, 2016, 154.)

---

<sup>2</sup> A palavra *experitempos* é uma junção brincante entre as palavras experiência e tempo. Essa terminologia será melhor apresentada no tópico posterior.

<sup>3</sup> “O tempo do relógio”

<sup>4</sup> “O tempo do momento”

<sup>5</sup> “O tempo da experiência”

<sup>6</sup> Disponível em: [www.aned.org.br](http://www.aned.org.br).

Com a chegada da pandemia nos territórios brasileiros, essas modalidades se efervesceram como uma viabilidade de continuar o ano letivo. No entanto, as condições mínimas e adequadas para a realização do *homeschooling* e do ensino remoto restringe a um grupo social de pessoas que apresenta recursos financeiros para a compra de equipamentos de acesso as aulas remotas, da disponibilidade de tempos *krónos* para acompanhamento das atividades ou do ensino de conteúdos as crianças, de conhecimento para manusear os softwares, programas, internet e até mesmo os equipamentos como celulares ou computadores e entre outros requisitos que incorporam a prática destas modalidades de ensino. Ainda, podemos adicionar nestas premissas, o requerimento de condições afetivas, emocionais e sociais para que os familiares ou responsáveis consigam respaldar uma alimentação saudável e um espaço adaptado e seguro as necessidades das crianças.

A partir destas premissas, a escolha da escola em que realizamos a pesquisa se sucedeu por a mesma apresentar um grupo social de pessoas – famílias, crianças, professoras – que incorporam minimamente as condições favoráveis a realização do ensino remoto. É de conhecimento que o ensino remoto adotado por esta escola se sucedeu como uma prerrogativa temporária e excepcional ao atendimento dos protocolos de saúde e segurança à pandemia do COVID-19. No entanto, as crianças, as professoras e os familiares experimentaram todas as exigências imanentes desta modalidade. E é nestas experiências, nestes *experitempos*, que construímos o nosso campo de investigação. Quais são os *experitempos* de crianças, professoras(es), mães, pais e/ou responsáveis de uma escola que experenciou o ensino remoto em tempos de pandemia do COVID-19?

O objetivo geral desta pesquisa é apreender os *experitempos* de crianças, professoras(es) e mães, pais e/ou responsáveis de uma escola da rede particular no interior de São Paulo sobre a modalidade do ensino remoto em meio à pandemia do COVID-19 no ano de 2020, e como as temáticas que atravessam as experiências pessoais, coletivas, profissionais, familiares e entre outras, se apresentam como indicativos sobre como estiveram as crianças e as suas infâncias no contexto da pandemia e de isolamento social

Os objetivos específicos deste estudo buscam compreender as mudanças da educação escolar das crianças brasileiras a partir das sanções estabelecidas pelos protocolos de saúde e segurança da pandemia do COVID-19; identificar quais as contribuições dos *experitempos* das crianças, professoras(es), mães, pais e/ou responsáveis – sujeitos participantes desta pesquisa – para discutir as intempéries do ensino remoto e as suas inferências para a educação das crianças e a suas infâncias no contexto da pandemia; e verificar como esses percursos e percalços

suscitados pelo recorte estabelecido nesta pesquisa nos ajudam a refletir sobre os desafios, as problemáticas e as intempéries educacionais nos tempos de pandemia.

A metodologia de trabalho abordada neste estudo se constituiu em inspirações da pesquisa cartográfica de abordagem qualitativa. (PASSOS; BARROS, 2009; KIRST; et al, 2003). Consoante à Kleber Prado e Marcela Montalvão (2013), a pesquisa cartográfica está ligada ao campo de conhecimento das ciências sociais e humanas, e sendo mais que um mapeamento físico, esta sobrepuja movimentos, jogos de poder, lutas, modos de objetivação e subjetivação, práticas de resistência e liberdade; não como um método rígido de proposição de regras ou procedimentos instrumentais de pesquisa, mas como estratégias de análise crítica e ação política que acompanha e descreve relações, trajetórias e experiências.

A pesquisa cartográfica será a base para a construção do referencial teórico deste trabalho, auxiliando na construção das questões norteadoras, no embasamento do estudo e no recolher dos experitempos. A sistematização destes trajetos – como uma medida necessária e respeitosa a todas as pessoas envolvidas na pesquisa – se cunharam em caminhos virtuais, com construções de questionários na plataforma Microsoft Forms a serem respondidos pela internet pelas professoras e pelas mães, pais e/ou responsáveis, e por encontros online em chamadas de vídeo com as crianças por meio da plataforma Microsoft Teams. A escolha destes softwares se endereçou pelo contato prévio dos sujeitos com as mesmas, visto que, são estes programas que a escola utiliza para a sua oferta do ensino remoto para as crianças.

Nesse sentido, um dos desafios que se colocaram para a realização desta pesquisa fora conseguir o contato e participação de todos os participantes pretendidos. Como a única forma imediata de contato era por meio de grupos do WhatsApp de cada série escolar dos anos iniciais do ensino fundamental – por exemplo, grupo do “2º ano turma manhã” – em que a coordenadora da escola era a mediadora e administradora, ela acabou ficando como responsável de encaminhar todas as informações e documentos de aceites para os grupos das mães, pais e/ou responsáveis. Com as professoras o contato foi estabelecido mais facilmente, devido à pesquisadora ser também professora desta instituição. Em relação às crianças, o primeiro contato foi com as suas famílias por meio dos grupos para elas poderem autorizar a participação, e depois, as professoras reforçavam e retomavam este assunto nas aulas online com elas. Ao todo, conseguimos um contingente grande de participação, levando em consideração a dificuldade de comunicação, e de todo o contexto pandêmico difícil e sensível para todas(os).

Os escritos que entrelaçam esse trabalho se organizam em quatro seções. **A primeira sessão: Palavreando os tempos**, versou sobre uma exposição sobre os conceitos envolventes

nas definições de tempo, experiência e experitempos; e os seus subtítulos, se contempla na descrição dos tempos políticos e educacionais brasileiros atravessados pela pandemia do COVID-19. A **segunda sessão: O que fazer com estes experitempos?** Abordou as inspirações metodológicas da cartografia como um caminho traçado para a investigação dos experitempos com as crianças, as(os) professoras(es) e os pais e/ou responsáveis. A **terceira sessão: Os experitempos**, apresentou todos os experimentos compartilhados e recolhidos entre as(os) participantes da pesquisa em costura com as temáticas de análise construída nas “pranchas de análises” das famílias, das(os) docentes e das crianças. E por fim, a quarta sessão: **Considerações infundáveis**, se organizou com a pretensão de retomar as discussões travadas a respeito do posicionamento político educacional brasileiro assumido durante a pandemia da COVID-19, bem como, os objetivos superados, ou não, e as intempéries assumidas durante a realização desta pesquisa.



## 1 PALAVREANDO O(S) TEMPO(S)

Palavras são sentidos que se entrelaçam em uma harmoniosa relação entre realidades, tempos e pessoas. Colocar palavras em um papel, em uma imagem ou em um olhar, é denunciar a vida. É contemplar a humanidade vivendo na e com a palavra. E é por isso que todas as atividades que fazemos, sejam elas “considerar as palavras, criticar as palavras, eleger palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras e etc.” (LARROSA, 2002, p. 21), nunca serão ações vazias, sem sentidos ou mero palavrório. As coisas que fazemos, mais que do que as substantivar, mas palavreá-las, é criar e dar sentido ao que somos, ao que acontece e de como nomeamos o que vemos ou sentimos. As palavras são e dão vida (LARROSA, 2002).

Se as palavras se imbricam na relação “com o modo de como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (Ibidem), e o modo como agimos em relação a tudo isso, podemos colocar que palavrear é experienciar. Uma experiência dotada de sentido que não se exprime em simples palavras, mas em lutas que transformam as próprias palavras para além de palavras (LARROSA, 2002).

Portanto, todas as palavras que serão escritas nessa pesquisa nunca serão apenas palavras. São sentidos que se estabeleceram nas relações que esta pesquisadora – mulher, esposa, filha e professora – travou com o mundo, com as pessoas e consigo mesma. Uma diversidade de experiência e tempos, que se fundem e criam aquilo que César Leite (2011) chamou de *experitempos*. Experiências que atravessam tempos, e tempos que atravessam experiências.

Dessa forma, a gênese destes escritos – sem propor um fim, já que o tempo que partiremos não se estabelece uma forma cronológica e linear, mas por rupturas e experiências – se pronunciará a destrinchar os *experitempos* que nos tocou de alguma forma, e nos fez seguir adiante com esta pesquisa. E assim, para se saber em que tempo(s), em que ruptura(s) e em qual experiência(s) essa inquirição se insere é preciso delimitar o campo conceitual destes acontecimentos.



## 1.1 De que tempo estamos palavreando?

Vivemos em uma ruptura. Um momento do curso da história que se abre para um evento desconhecido por muitas pessoas sobreviventes do século XXI: o tempo da pandemia. Mas...

Que é, pois o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá aprender mesmo só com o pensamento, para depois traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte o tempo? (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 32).

Alguns direcionamentos sobre as perguntas de Agostinho (1999), podem ser encontradas nas palavras de Agamben (2005), quando ele relaciona o tempo, história e experiência. De acordo com este autor, “toda a concepção de história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe é implícita” (AGAMBEM, 2005, p. 11). Ou seja, uma experiência tácita temporal que revela que o tempo não se tem um pertencimento histórico. E dessa forma, Agambem (2005) também coloca que “toda cultura é, primeiramente, uma experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência (ibidem)”.

Com essa descrição, podemos contemplar que o tempo produz em nós diversas experiências e dimensões imagéticas sobre a ideia correlata do tempo. Alguns podem perceber esse viés temporal em sensações, momentos e acontecimentos em que o tempo parece se expressar de forma mais rápida ou mais devagar. Costumamos resvalar essas experiências em tempo(s) de luta, de amor, de tristeza, de alegria, e agora, em tempo(s) pandêmico(s). Concomitantemente, essas diversas sensações temporais que se afloram em nós – seres inseridos em culturas e histórias – podem ser demonstradas em três ideias distintas de tempo segundo Leite (2011): “uma pensada como algo circular, outra, como algo linear, e ainda o tempo como evento, acontecimento, experiência” (LEITE, 2011, p. 106).

Em um resgate sobre as ideias traçadas sobre o tempo, Agamben (2005) retoma os estudos de Platão sob a circularidade, ou seja, a ausência da delimitação de um início e um fim temporal. Nos escritos do filósofo, podemos ser posteriores ou anteriores a qualquer evento já ocorrido – ou não – na história. Como o círculo não se tem uma direção a apontar para o seu começo, meio e o fim, o tempo se insere em um movimento circular onde podemos por ora estar perto do prelúdio, ou perto do desfecho. E nesse jogo sem demarcações temporais, Leite

(2011) lança um pensamento muito instigante: “então, poderíamos pensar que, de alguma forma, a infância se aproxima tanto dos começos como do fim” (LEITE, 2011, p. 107).

Seguindo mais adiante, em uma revolução cultural do tempo, a filosofia Grega de Aristóteles anunciou uma nova compreensão sobre o tempo que se perdurou por mais de dois mil anos no Ocidente. Em uma conjugação entre antes e o depois, o tempo grego se configurou no movimento de divisão dos instantes como algo contínuo, quantificado e infinito, juntando aquilo que se denomina por presente e por futuro (AGAMBEN, 2005).

Nessa mesma linha temporal, Agamben (2005) também explicita a ideia cristã de tempo: o mundo foi criado no tempo e deve findar-se no próprio tempo (LEITE, 2011). Em uma narrativa de Gênesis (criação) a Apocalipse (juízo final), o cristianismo tem se por fé o acontecimento de um evento uma única vez, sem repetição, para que as coisas se conservem da maneira como são. Ainda nessa ordem cultural, Agamben (2005) pontua que foi a ideia cristã de tempo que acabou definindo e estabelecendo uma base central para a experiência da historicidade no mundo ocidental, e recobrando o conceito de linearidade temporal. Em complementariedade, Leite (2011) descreve:

[...]apesar de o mundo antigo trazer uma reflexão mais mundana da ideia de tempo, é o cristianismo que o humaniza, apresentando uma versão mais humana do tempo, na medida em que ele o interioriza, ele apresenta uma ideia de tempo presente no homem e de alguma forma toma elementos da própria ideia grega do tempo para compô-la de forma mais eficiente (LEITE, 2011, p. 111).

Essa ideia de tempo linear, evolutivo, o tempo de causas e efeitos, de um tempo estático em uma materialidade histórica, reto, sem curvas ou rupturas, homogêneo e esvaziado de experiências, que se fez e faz presente na cultura ocidental, também se sobrepõe em diferentes abordagens teóricas e olhares ideológicos como a psicologia, e especificamente, a psicologia do desenvolvimento (LEITE, 2011). Essa percepção desenvolvimentista do tempo, acaba por refrear os sentidos, as sensações por estabelecer uma “experiência do tempo morto subtraído à experiência que caracteriza a vida” (AGAMBEN, 2005, p. 117), vida esta que está – e precisa estar – se movimentando, se experienciando, se construindo e reconstruindo em um tempo aberto, livre.

Nesse traçar de reflexões temporais, Leite (2011) nos convida a pensar então qual é a relação intrínseca entre tempo e experiência. O autor coloca que mesmo que não abandonemos a história, e recoloquemos o ser humano em uma outra história – “não a história de um homem (ser humano) que por ser histórico cai no tempo, mas a história que dita a regra que o homem

por ser histórico cai no tempo” (LEITE, 2011, p. 112) – de qualquer alternativa o homem sempre acabará se aprisionando em uma linha temporal. É a percepção de que o autor descreve como “uma visão de tempo, de um tempo que mesmo sendo circular ou *continuum* é representando por uma linha (curva), inteira, cheia” (LEITE, 2011, p. 112).

Nessa premissa, a oposição que poderíamos contemplar é a exposição de um tempo marcado por uma linha descontínua, aberta a rupturas, rompimentos, conexões e desconexões. Um tempo que não foi feito para compreender, mas para ser cortado, fragmentando e experienciado. E nesse acolher de uma descontinuação temporal, de um sentido histórico não determinado, o desenvolvimento humano passa a ser observado a partir de um olhar que não se limita as prescrições “*a priori*” ou “*posterioris*”, estes que clamam por um determinismo causalista, mas por um narrar de acontecimentos, experiências e eventos descontínuos. Nas palavras de Leite (2011):

Outra questão que acolher a ideia de descontinuidade apresenta é a da ruptura com narrativas lisas e certeiras, que são possíveis de ser encontradas e articuladas em uma experiência de vida que se torna uma experiência gramatical em coesão, coerência, com acertos temporais, concordâncias verbais, entre outros. Mas, para além de tudo isso, há um convite, o convite a pensar sobre o que “acontece” nos espaços de rupturas e descontinuidades (LEITE, 2011, p. 114).

Com este convite iniciado pelo autor, este é estendido e sucedido – já que ele não está preso a uma temporalidade – para esta pesquisa. Falar sobre o tempo, sobre as palavras, sobre as experiências em um acontecimento pandêmico é mais do que coincidência. Estamos em uma ruptura, em que os tempos e as palavras estão sobrevoando pelos campos das histórias, dos conceitos, das políticas, das escolas e atravessando os nossos seres enquanto mulheres, homens, crianças, idosos e adolescentes que somos. E o que está acontecendo nesse espaço descontínuo?

De antemão sabemos que são experiências. Experiências que não são informações, visto que, informação nunca será experiência. Ela é quase uma antiexperiência (LAROSSA, 2002), um periodismo que destrói as habilidades experienciais. E se são experiências, que experiências estamos palavreando?

Larrossa (2002), em um estudo experiencial sobre a palavra experiência resgata a origem desta que advém do latim *experiri*, como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LAROSSA, p. 25, 2002). Com o radical da palavra *periri*, este também trava uma conexão em *periculum* (perigo), e que se relacionando com a raiz *per* (travessia), tem-se uma ideia de que “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que

se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso” (Ibidem). Na origem grega e alemã a palavra experiência também contém a dimensão significativa de travessia e perigo.

Tomando-se de escritos do filósofo alemão Heidegger (1987; apud Larossa, 2002), em um trecho de sua obra “*La esencia del habla*”, a experiência subvertida em travessia e perigo:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143; apud LAROSSA, 2002, p. 25).

O sujeito da experiência para Heidegger (1987) é um sujeito que não é definido, não estável, não garantido. O sujeito da experiência é um “sofredor, padecente, receptivo, indefinido pelo seu poder, pelas suas vontades”, e o seu contrário – um sujeito incapaz da experiência – seria “firme, forte, impávido, inatingível, definido por seu, por seu poder, por sua vontade” (LAROSSA, 2002, p. 25). E ainda, o sujeito da experiência é atravessado pelo tempo, como uma capacidade de formação e transformação, como um território de passagem. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Ibidem). Assim...o que os sujeitos da experiência estão experienciando neste tempo da pandemia, tendo como referência a vivência do ensino remoto?

Tentaremos responder com palavras, com escritos que se entrelaçam em uma discussão sobre os jogos de tempos que estão sendo experienciados por nove (9) professoras(es), trinta e oito (38) mães, pais e/ou responsáveis e oitenta e três (83) crianças da etapa do ensino fundamental anos iniciais, de uma escola da rede particular de Limeira durante essa cesura temporal da pandemia do vírus COVID-19. Tempos obscuros, tempos desiguais, tempos violentos, tempos tristes... tempos... *experitempos*...

### **1.1.2 De que experitempos estamos palavreando?**

Em tempos de guerras políticas, a população se radicaliza em uma rivalidade em defesa de seu candidato ou de ideais que suprem o desamparo de um governo. Em tempos de pandemia,

a população fica à mercê de medidas federativas que promovam, minimamente, a sua segurança e a sua saúde para o enfrentamento da disseminação do vírus. E quando estes dois tempos se colidem – da guerra política e da pandemia – como fica a população? Fica na resistência, na sobrevivência...

A palavra resistência atrelada à sobrevivência, em uma convergência de causa e consequência, fora muito utilizada para a educação dos nossos corpos nesse contexto pandêmico. Muitos médicos e sujeitos ligados à área da saúde, discursaram sobre a importância dos nossos corpos estarem resistentes, mediante a um fortalecimento alimentar, físico e emocional, para conseguir sobreviver ao vírus do COVID-19. Dietas com alimentos ricos em vitaminas para avigorar o sistema imunológico, regularização de exercícios físicos e formas de manter nossa mente sã, foram algumas das dicas disseminadas para o combate do coronavírus.

No entanto, quando se fala em resistência e sobrevivência, é também preciso falar da arte como uma “dica”, como um instrumento sensível de tentar viver em meio ao – e no – caos. Jacques Rancière (2005), em um prólogo intitulado “Será que a arte resiste alguma coisa?”, nos coloca e proeminência da relação, da junção das palavras arte e resistência. De acordo com ele, a problemática pode ser concebida no universo da opinião, sendo a arte resistente a usura do tempo, do sentido do conceito e, conseqüentemente, aos poderes. No entanto, além de posicionamento opinativo, é preciso recobrar as interferências analógicas e conceituais que estas palavras afluam. De antemão, Rancière dispõe de ideias de Nietzsche e Deleuze, como uma aventura no campo da filosofia, que atravessa, funde e (des)funde a arte e a resistência.

Não iremos propor a discussão convidativa sobre a estética artística, as diferenças ontológicas e sensíveis das artes que o autor alude. Queremos resgatar o testemunho da arte como experiência de resistência.

Para início desta inflexão, partimos da ideia que a arte é uma vibração proclamada, desenhada, expressada pelo artista sobre um experitempo. Uma linguagem que manifesta, particularmente, os nós e laços que se imbramam dentro e fora do ser artista. E em uma perspectiva Deleuziana, com a afirmação que arte é política, pode-se se conceber que as vibrações artísticas atravessam o campo da política, e com este, ocorre denúncias, concordâncias, revoluções. Ao se inserir na luta, Rancière (2005) discorre que “para ir da vibração extraída pelo artista à vibração revolucionária, é preciso um monumento que faça dos blocos de vibração uma linguagem endereçada ao futuro” (RANCIÈRE, 2005, p. 3).

É na imobilidade do monumento – e aqui infere-se também nos territórios fechados e estáticos para as manifestações – que ocorre a equivalência da dinâmica das vibrações. A arte que vibra, mesmo na sua estaticidade...

[...] é transmissão do esforço ou da “resistência” dos homens e é a transmissão do que resiste à humanidade, transmissão das forças do caos, forças captadas nele e incessantemente reconquistadas por ele. O caos deve tornar-se (devenir) forma resistente, a forma deve tornar-se novamente (redevenir) caos resistente (RANCIÈRE, 2005, p. 3).

O presente da obra e o futuro do povo é laço que se constrói intrinsecamente. Não é que toda arte se manifesta em função de um povo. Mas é que este povo “pertence à própria definição da “resistência” da arte, isto é, da união dos contrários que a define ao mesmo tempo, como enlace dos lutadores fixados em monumento e como monumento em devir e em luta. A resistência da obra não é o socorro que a arte presta à política” (RANCIÈRE, 2005, p. 3). A resistência é a identidade da arte e da política.

Utilizando-se desta concepção, a pandemia do COVID-19 floresceu um vibrar de experiências. Uma denúncia deste tempo, desta política, como uma expressão artística que denominamos de experitempos. Uma junção das palavras de tempo e experiência, na mesma proposição das palavras arte e resistência. Foram crianças, professoras, mães, pais e responsáveis que vibraram por meio da voz e da escrita, a resistência mesmo em meio ao caos do ensino remoto, do distanciamento social e da enfermidade. Os experitempos não são definidos pela arte ou pela política, mas eles se manifestam por meio de uma experiência sensível à vida, ao tempo.

O paradoxo na política da arte remete justamente ao paradoxo da sua definição no regime estético da arte: as coisas da arte não se encontram aí definidas, como antes, pelas regras de uma prática. Elas se definem pelo pertencimento a uma experiência sensível específica, a de um sensível subtraído às formas habituais da experiência sensível (RANCIÈRE, 2005, p. 14).

E ainda, talvez o mais paradoxal disso tudo, é que estamos estáticos, em imobilidade para trafegar em ritmo frenético. A vida pandêmica é o monumento, a dinâmica da arte são os experitempos, e a resistência é a exteriorização do presente, do futuro, da luta, do devir... da educação, do governo, de nós

## 1.2 Os tempos (im)previsíveis da morte

Tia, eu não gostei do ano de 2020. Todo o tempo eu fiquei em casa... não tem mais o que fazer... quero voltar a vida normal (Fala de uma criança do 2º ano).

O ano de 2020 foi o contexto do (in)esperado. Um vírus altamente contagioso entre os seres humanos, acabou provocando um refrear dos princípios mais temíveis da atual sociedade: o tempo. Em uma lógica de funcionamento meticulosamente calculado, embora sintomática para crises, coloca a pandemia do vírus COVID-19 como um advento que precisa ser controlado para que as rédeas do mercado e do poder não saiam do seu percurso, do seu destino. Essa lógica extremista, incita um comportamento de que a sociedade não pode parar, não pode fechar, custe o que custar, mesmo que esse custo seja vidas humanas. Esse posicionamento alarmante pela pandemia do coronavírus, “é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final” (BOAVENTURA, 2020, p. 23).

Podemos chamar esse modelo de uma combinação entre capitalismo, colonialismo e patriarcado como modos de dominação que se estabelecem de forma combinada e intencional (BOAVENTURA, 2020). Uma organização sistematizada rendida ao tempo do lucro, cujo o capital financeiro se sobressai em detrimento ao direito do tempo da vida, do tempo da saúde, do tempo da educação, do tempo da liberdade e do tempo de ser. Um *khrónos*, estruturado em estações passadas, mas afetado e aperfeiçoado pela letalidade do vírus COVID-19, acabou também por colocar a morte em tempos diferentes: pela fome, pela miséria, pelo desemprego, pela solidão e pela enfermidade (KOHAN, 2020).

Tempo que passa depressa, tempo que passa devagar. Quanto tempo temos? Depende de qual tempo estamos falando. Kohan (2020) em um estudo sobre a relação temporal e seus efeitos diversos no contexto educacional pandêmico, resgata na episteme grega as palavras: *khrónos*, *kairós* e *aíon*. De acordo com o autor, o *khrónos* é o tempo organizado do relógio, do calendário e que, regido pelas instituições, segue em movimentos e ritmos consecutivos, sucessivos e irreversíveis. “É um tempo composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente em *khrónos* é apenas o instante, o agora” (KOHAN, 2020, p. 7). Já o *kairós* é o tempo da oportunidade, um momento oportuno para se experimentar algo que não se poderia em outra ocasião temporal. “É um tempo qualificado, preciso, singular e único” (Ibidem). E por fim, o *aíon* é a duração no

tempo, da experiência do acontecimento, do sentimento de estar vivenciando algo que transita na durabilidade do presente como: “a arte, o amor, a filosofia, e pensando na escola, a leitura, a escrita e o estudo” (Ibidem).

Os tempos que vivemos (e estamos vivendo) nos cenários de uma pandemia atravessa e se estrutura nos três modos temporais supracitados. Se colocarmos que o primeiro caso confirmado em território brasileiro foi no dia 26 de fevereiro do ano de 2020 em São Paulo<sup>7</sup>, podemos expor que o início de um alerta nacional pandêmico se deu a partir desta data. Isto é, um *khronos* começou a ser contado, a ser organizado, em decorrência de um vírus. Um micro-organismo que se apossou da lógica consecutiva e sucessiva deste tempo e, em um prazo de apenas uma semana, os casos confirmados subiram para oito, sendo seis no estado de São Paulo, um no Espírito Santo e outro no Rio de Janeiro. Dia 08 de março de 2020<sup>8</sup> o coronavírus atravessou as divisas estatais do Brasil.

Os ponteiros do relógio continuaram a girar, e o vírus continuou a se alastrar. Decretos, portarias, sanções, programas e medidas provisórias começaram a anunciar os caminhos turbulentos, desastrosos e inválidos que o país se colocou para proteger, ou não, os seus cidadãos da disseminação do vírus COVID-19. No dia 3 de fevereiro de 2020, o ministro de estado da saúde, na ocasião Luiz Henrique Mandetta, declarou por meio da Portaria Nº 188, “emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)” (BRASIL, 2020). No dia 6 de fevereiro de 2020, é promulgado a Lei Nº 13.979, que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (BRASIL, 2020).

A partir desta Lei (Nº 13.979), ficou disposto um novo tempo, uma nova forma de continuar as nossas obrigações, afazeres, relacionamentos e trabalhos:

§ 1º As medidas estabelecidas nesta Lei objetivam a proteção da coletividade.  
 Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta Lei, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, entre outras, as seguintes medidas:  
 I - Isolamento;  
 II - Quarentena;  
 III - Uso obrigatório de máscaras de proteção individual;  
 IV - Estudo ou investigação epidemiológica;  
 VI – Restrição excepcional e temporária, por rodovias, portos ou aeroportos;  
 (BRASIL, LEI Nº 3.979, 2020).

---

<sup>7</sup> As informações sobre as decorrências dos números de casos de pessoas acometidas pelo vírus COVID-19 foram consultadas no site: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-brasil>.

<sup>8</sup> Ibidem.



As sanções que foram estabelecidas pelo Governo Federal não foram acordadas por todos os agentes federais. O próprio presidente Bolsonaro, em comitivas transmitidas pelas redes sociais oficiais, julgava o papel dos governadores de estados e das mídias televisivas sobre o tratamento e comunicação dos dados legais a respeito da pandemia do coronavírus. Expressões como “contra tudo e todos”, “querem causar histeria”, “por que fechar escolas?”, “apenas uma gripezinha ou resfriadinho”, “atleta não precisa se preocupar”, “precisamos voltar à normalidade”, revelavam que grandes contradições, disputas de poder, desinformação e rixas políticas estavam por assolar os territórios brasileiros (TAVARES; Et Al., 2020).

Em atribuições legais, no dia 20 de março do ano 2020, o governador do Estado de São Paulo, João Dória, institui por meio do Decreto Nº 64.879 (SÃO PAULO, 2020), o fechamento de todos os serviços e atividades de natureza não essencial em prol da calamidade pública decorrente da pandemia do COVID-19. Fecharam-se escolas, igrejas, shoppings, hotéis, universidades e alguns comércios locais. Suspenderam-se rotinas, planos, sonhos e conquistas. Chegou-se o kaíros,

O que pode ser feito em um tempo até então nunca experimentando antes? Essa “nova realidade” temporal disseminou uma intempestiva necessidade de que era preciso reorganizar a vida, para agora, uma vida em casa. No entanto, a disposição da casa para ser o espaço de convivência, de trabalho, de estudo, de lazer e de sustento para todos os integrantes da moradia não se estende a toda a população. E com isso, o kaíros revelou que as experiências do tempo podem ser digressivas: de um lado o ensino remoto escolar, o home office e as refeições diárias sobre a mesa, e de outro, sem aulas ou contato com a escola, o desemprego e a incerteza das provisões diárias.

As recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial. O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia-a-dia para viver dia-a-dia? Arriscarão desobedecer à quarentena para dar de comer à sua família? Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas e a vida desta? Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção (BOAVENTURA, 2020, p. 17).

Junto a essas preocupações, o cenário político se tensionava por discursos imaturos entre governadores e presidente da República. Pudemos assistir por meio de tweets – publicações na plataforma online Twitter – uma troca de eufemismos, culpabilizações e jogatinas entre João Dória e Bolsonaro com a temática de quem estaria “lidando melhor” com o caos pandêmico brasileiro. Em um estudo realizado por Mateus Santos e Maria Ivete Trevisan, intitulado como “A disputa pelo poder político em meio à pandemia de COVID-19: Análise do confronto entre

João Dória e Jair Bolsonaro” (2020), pode-se pontuar que o conflito entre os dois políticos poderia apresentar apenas divergência de opiniões a respeito de como lidar com a crise, no entanto, os seus respectivos discursos sugerem que a disputa é explicitamente pelo poder político.

De um lado temos o governador de São Paulo – João Dória – que alicerçou sua campanha eleitoral para o cargo como aliado ao presidente, utilizando-se inclusive do nome “BolsoDória”, mas agora como alguém que não apoia e não compactua com nenhuma ação, atitude ou discurso com o presidente da república. Apoiador do isolamento social, do fechamento de serviços e atividades de natureza não essencial, de seguimento dos protocolos de saúde e segurança contra a disseminação do vírus, se pronunciou nas redes sociais a cada discurso ou comitiva do Bolsonaro, tecendo críticas e afrontas, “as quais podem ser interpretadas como uma tentativa de se distanciar do presidente e, gradualmente, posicionar-se como seu adversário para as eleições de 2022”. (SANTOS; TREVISAN, 2020, p. 9).

Do outro lado temos o presidente da república – Jair Messias Bolsonaro – que sempre utilizou os meios midiáticos para expor os seus pensamentos de forma agressiva e não consensual. Como não apoiador do isolamento social, convocou diversas vezes os brasileiros e brasileiras para voltar a “normalidade”, e em outras ocasiões, rebatia o governador Dória com palavras pejorativas.

Essa disputa entre os governantes se estendia para fins de politicagens, cujo o único objetivo, era de fomentar cenários favoráveis para suas futuras campanhas eleitorais. Ninguém lidou melhor que ninguém quando o interesse não foi a vida, a saúde de milhões de brasileiras e brasileiros. Como analisam os autores:

O confronto entre João Dória e Jair Bolsonaro, verificou-se que, embora o pano de fundo da discussão seja a questão da COVID-19, com frequência o embate discursivo se resume à estigmatização do adversário, apelando para o uso de expressões com teor difamatório e à construção de imagens pejorativas. Com efeito, os seus discursos poderiam se limitar a apontar, objetivamente, críticas pontuais às ações e declarações do adversário, ou mesmo, a troca de acusações poderia se restringir à esfera privada, mas não é o que acontece, pois, como evidenciado, na contemporaneidade a luta pelo poder político não se resume aos bastidores. Antes, estende-se a um imenso palco midiático que fornece as condições necessárias para a conquista da opinião pública (SANTOS; TREVISAN, 2020, p. 12).

Para além destas questões, de acordo com o Guia Covid-19 “Educação e Proteção de crianças e adolescentes” (2020), organizado como uma iniciativa do programa Campanha

Nacional pelo Direito à Educação, o cenário atual brasileiro se apresenta como caótico e despreparado por muitos outros fatores, incluindo o desgaste financeiro na falta de investimentos em áreas primordiais da vida dos cidadãos como a saúde e a educação. Estima-se que desde do ano de 2015, os gastos públicos na área de educação diminuíram em 99,5 bilhões de reais, sendo 32,6 bilhões somente no ano de 2019. Já na área da saúde, entre os anos 2018 e 2019 houve um corte de 30 bilhões de reais e de 49 mil leitos (GUIA COVID-19, 2020b).

Esses dados demonstram que os impactos da pandemia do vírus Covid-19 na vida da população brasileira, se suscitariam de formas diferentes para aquelas que dependem do Estado, do governo para cumprir o seu direito a assistência, a saúde, a segurança, a educação com um patamar mínimo de qualidade. Ainda em referências aos dados presentes no guia (2020), com destaque a vida das crianças e adolescentes brasileiros, contabiliza-se que 9 milhões de pessoas entre 0 a 14 anos vivem em situação de extrema pobreza, representando 22,6% desta população segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018.

Com esse cenário já estabelecido nos anos anteriores, o ano de 2020 consolidou novas estatísticas que denuncia as rédeas que foram tomadas para o enfrentamento da quarentena – mesmo que imprevista – no nosso país. Exponha-se, por exemplo, a taxa desemprego que no terceiro trimestre de 2020 marcava em 13,1 % (14,1 milhões de desempregados), e a taxa de inflação que neste mesmo período chegou em 4,52% de aumento sob os valores de produtos e serviços (GUIA COVID-19, 2020a).

Como uma forma de forjar uma imagem caritativa e assistencialista para à população que precisa ser atendida em exclusividade aos seus direitos, o governo lançou uma proposta de auxílio emergencial que visava garantir 200 reais por mês para cerca de 38 milhões de profissionais autônomos no período de 3 meses. No entanto, essa garantia do fundo emergencial acabou se culminando de forma burocrática, perigosa e excludente. Muitos cidadãos que tinham direito a esse valor não foram contemplados, e ainda, para aqueles que conseguiram, o saldo de 200 reais não fora suficiente para suprir a defasagem financeira que surtiu na pandemia (GUIA COVID-19, 2020a).

Portanto, nos deparamos com um Estado que aprofunda as desigualdades étnico-raciais, sociais e de gênero e que legitima os interesses capitalistas de obtenção de lucro em detrimento à vida a partir de medidas que se interessam em proteger as empresas capitalistas e os bancos, além de intensificar a exploração da classe trabalhadora e ter na financeirização da vida sua aposta principal (CORREIA, Et. Al, 2020, p.6).

Esse roteiro, mesmo que enxuto, das avalanches pandêmicas que foram surtindo desde do início da quarentena em vistas ao surto do vírus COVID-19, colocou o kaïros como um tempo de experimentar – com mais sabor para alguns – a desigualdade. O Guia COVID-19 (2020b, p.5) pontua que “toda a estrutura constitucional de proteção social tem que ser e estar fortalecida, já que a desigualdade é também um fator de agravamento do impacto da doença”. Ou seja, o vírus pode estar à mercê de qualquer cidadão brasileiro, mas a forma como este irá impactar as pessoas dependerá, exclusivamente, da forma como enfrentá-lo: com a garantia do direito à saúde pública, ou com o dinheiro para um plano de saúde privado, e ainda, com o isolamento social e de cômodos dentro da residência, ou com a falta de saneamento básico e água potável dentro das casas.

Essa desigualdade, tanto na perspectiva socioeconômica como no atendimento dos direitos mínimos, antecede o contexto pandêmico. Olhar esses dados aflorado somente agora, coloca a pandemia apenas como um fator de apresentação de uma realidade, de uma vivência e experiência extremamente desigual entre os cidadãos brasileiros (BOAVENTURA, 2020). O desemprego, a escassez de água, a pobreza e a dependência da merenda escolar não se suscitaram no ano de 2020. Em um artigo intitulado “A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil”, publicado pela Universidade Estadual de Maringá, as autoras (NASCIMENTO; SANTOS, 2020) pontuam que o Brasil sofre de uma crise sanitária muito antes da vinda do vírus COVID-19 em nosso território.

Para não ficar “só” na questão da renda, dados sobre acesso a serviços básicos desvelam que país vive uma crise sanitária muito antes da COVID-19: há, em nosso território, 35 milhões de pessoas sem água tratada e 100 milhões sem coleta de esgoto. Não é difícil imaginar o que isso significa para a propagação de um vírus cuja principal prevenção é lavar as mãos constantemente, além de higienizar quaisquer itens que venham de fora para dentro das casas... Aliás, é interessante observar como a crise da COVID-19 tem feito grandes veículos de imprensa “descobrirem” a histórica falta de água tratada nas periferias (NASCIMENTO; SANTOS, 2020, p. 127).

Com essa percepção de que o kaïros, o tempo de experimentar algo novo, se consolidou com base na estrutura da desigualdade, o aïon, aquele tempo sensível da duração do acontecimento, do sentimento, da vivência do momento presente, também não foi diferente. A durabilidade de 24 horas, 1440 minutos e 86400 segundos não foi sentida por todos(as) da mesma forma. A desigualdade que se desdobra nas múltiplas dimensões da vida humana, faz com que o tempo, se apresente de forma “voando” para algumas pessoas, e para outras “extremamente vagaroso”.

Talvez muitas pessoas possam pensar que a única proximidade entre essa divergência de realidades dos(as) cidadãos(ãs) brasileiros, é o desejo do fim. Mas de qual final o povo está ansiando? Colocar a resposta como o “fim da pandemia”, é restringir apenas a finalização do contágio do vírus entre a população, e esquivar os efeitos, os problemas e as dificuldades que se aglomeram com o passar do tempo, e que são e estão visíveis muito antes desse cenário pandêmico. Apresentar a pandemia do vírus COVID-19 como o fator franqueador de um “novo tempo”, de um “novo Brasil”, é falsear a garantia de que o seu fim não será como antes (BOAVENTURA, 2020).

Com isso, pode-se enunciar que o final que está sendo aclamado é o começo de uma revolução cultural. Uma transformação de uma experiência do tempo, como nos apresenta Agamben (2005, p. 111), ao expor que “uma nova cultura não é possível sem uma transformação da experiência do tempo”, ou seja, “a tarefa de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente mudar o mundo, mas também e antes de mais nada, mudar o tempo”. A conversão deste cenário pandêmico só poderá advir de um transformar experiencial do tempo, que vislumbre uma descontinuidade, uma percepção que não podemos continuar neste evento, neste acontecimento, e que, portanto, é necessário se criar, se romper com novos tempos, com novas experiências, para um Brasil mais justo, mais solidário, mais sensível, mais vivo.

É na descontinuidade que se continua a luta, a militância e a revolução.

### **1.2.1 Tempos de (des)governos da morte**

A espera por uma mudança no cenário atual é o que está assolando o corpo, a mente, o bolso de milhões de brasileiros. Ficar em isolamento social – como uma medida necessária para o refrear da circulação do vírus – sem uma perspectiva de melhora, ou que diligências estão assistidas pelas autoridades governamentais, é frustrante e desesperador. O tempo não sessa quando a enfermidade chega as nossas residências.

Estamos sobre o governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito como presidente em 2018 sob o slogan “Mais Brasil, Menos Brasília”, e por um projeto de redução das ações da União em políticas públicas. Em um estudo que está sendo construído por diversos autores no campo da Administração Pública (ABRUCIO; COUTO e Et.al., 2020), com o objetivo de analisar a atual conjuntura federalista, tem apontado para uma descoordenação intergovernamental do presidente, que já estava em processo de imponência antes da crise sanitária do vírus COVID-

19, mas que acabou se intensificando com o cenário pandêmico. Com um marco analítico sob as relações entre atores, instituições, políticas públicas e federalismo, este estudo vem sustentando a percepção de conflitos entre as esferas nacionais e os governos subnacionais, que estão moldando a forma de enfrentamento a pandemia do coronavírus.

De acordo com Abrucio (Et.al, 2020), a análise da gestão federativa no Governo Bolsonaro no combate a COVID-19 no Brasil, aponta que coexistiu, de forma conflituosa, dois modelos federativos.

De um lado, o ideário e as estruturas da Constituição de 1988 (CF/88), baseados em características cooperativas e forte coordenação federal. De outro, a concepção bolsonarista de federalismo, norteadas por uma visão fortemente centralizadora e hierárquica sobre questões com impacto nacional e dualista em relações intergovernamentais, o que diminui a participação da União na redução de desigualdades territoriais e na ajuda a governos subnacionais (ABRUCIO; Et. al, 2020, p. 664-665).

Em referência ao desenho institucional de modelo colaborativo colocado na Constituição Federal de 1988 (CF-88), os autores discorrem que as ações federativas do atual presidente apresentam um contraste em jogo que vem desgastando os governos subnacionais. Como previsto pela CF-88, o modelo colaborativo – cuja sua disseminação ocorreu com a expansão do Welfare State após a Segunda Guerra Mundial – assiste a autoridade compartilhada a partir da combinação entre autonomia subnacional com coordenação nacional. Nesta relação, “para garantir direitos universais, federações combinaram processos centralizados (como financiamento, normatização e indução) com implementação descentralizada e autônoma de políticas públicas” (ABRUCIO; Et. al, 2020, p. 666). E sem ações dualistas, aquela que prevê a descentralização de funções dos estados e redução da participação da União no apoio e articulação federativos, o modelo cooperativo também exige “coordenação para compartilhar objetivos, de modo a reduzir a duplicação, sobreposição e desigualdades territoriais (ibidem).

A crise epidemiológica da COVID-19 evidenciou a importância de uma coordenação intergovernamental para o seu combate. No entanto, assim como ocorreu nos Estados Unidos sob o governo de Donald Trump – ao responsabilizar totalmente os estados pela contenção do vírus e disputar o protagonismo com eles – o cenário brasileiro também se forjou nessa concorrência de responsabilidades. Como descreve os autores, o atual governo brasileiro “opõem-se o modelo cooperativo, construído a partir da CF/88, e avança com o projeto bolsonarista, similar ao dualismo trumpista, baseado no slogan “Mais Brasil, Menos Brasília”, isto é, menos ação da União em políticas públicas” (ABRUCIO; Et. al, 2020, p. 667).

O economista José Celso Cardoso (2019), em uma análise enfática sobre as ações governamentais no cumprimento do artigo 3º da Constituição Federal de 1988 que prediz os objetivos fundamentais que os Poderes da União devem alcançar, tem constatado nefastas consequências de demonstração do Estado sobre a trajetória de desenvolvimento nacional. Tendo como categoria de análise os processos relacionados a republicanização, democratização, desenvolvimento do Estado, da sociedade e da economia brasileira, o autor computou desde de 2003 o seguinte cenário: “[...]um processo de perda de densidade, entre os governos Lula e Dilma, e de verdadeiro desmonte, na passagem dos governos Lula para Temer e Bolsonaro, no que diz respeito à tríade República, Democracia e Desenvolvimento no Brasil”. (CARDOSO, 2019, s/p.).

Enquanto as dimensões republicana (cuja pontuação agregada dessa dimensão passa de 50% de realização entre os governos Lula/Dilma para 33,3% nos governos Temer/Bolsonaro), democrática (cuja pontuação passa de 77,7% para 44,4% entre os governos Lula e Dilma, e para 33,3% deste aos governos Temer e Bolsonaro) vão se enfraquecendo nas passagens de um governo a outro, a dimensão do desenvolvimento sofre um abalo (de 80,5% para 61,9%) entre os governos Lula e Dilma, e um colapso (de 80,5% para 38,1% e 33,3%, respectivamente) na comparação entre os governos Lula/Temer e Lula/Bolsonaro (CARDOSO, 2019, s/p.).

Em um breve resgate sobre a história federalista do território brasileiro, a proposta constitucional de 1981 sobrepujava a autonomia estadual, a pouca intervenção da União e o absentismo de uma coordenação federativa. Mas é no governo de Vargas, com as mudanças do federalismo e o crescente papel da União nos períodos autoritários denominados de Estado Novo e Regime Militar com uma máxima centralização do poder, que o sistema federal acabou enfraquecendo, e afastando os governos subnacionais das principais decisões políticas e de políticas públicas. Com a redemocratização, o modelo federativo passou a se construir em uma maior autonomia política, administrativa e financeira dos estados e municípios, sendo, essa descentralização, contrabalanceada por “políticas nacionais em prol da expansão de políticas públicas e do combate à desigualdade” (ibidem). Nesta procedência, a União ficou a cargo da coordenação federativa, com ações de normatização, indução e financiamento, e os governos subnacionais a cargo da implementação e expansão das políticas públicas (ABRUCIO; Et. al, 2020).

O acerto federativo pós a Constituição de 1988, com vistas no equilíbrio de objetivos nacionais a uma implementação descentralizada a autônoma, acabou por criar o sistema de políticas públicas como garantia de participação dos governos subnacionais nas decisões do federativo. Essa cooperação federativa – originada da CF-88 – avançou lenta e

incrementalmente, e os processos e os resultados não são similares em todas as áreas, mas, “todos os presidentes dialogaram com estados e municípios para fortalecer o pacto federativo e expandir políticas sociais” (ibidem).

Em exemplo, os autores evidenciam na área da saúde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) na década de 1990, e os seus desdobramentos no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2005, a partir da participação social, redistribuição de recursos, fóruns federativos e negociação intergovernamental. Em disposição na Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, tem-se que:

Art. 4º O conjunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da Administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público, constitui o Sistema Único de Saúde (SUS). § 1º Estão incluídas no disposto neste artigo as instituições públicas federais, estaduais e municipais de controle de qualidade, pesquisa e produção de insumos, medicamentos, inclusive de sangue e hemoderivados, e de equipamentos para saúde (BRASIL, 1990).

Dentre os princípios básicos que regem a instauração e a implementação do SUS podem-se destacar: o acesso universal e igualitário de ações e serviços, participação comunitária, rede regionalizada e hierarquizada, igualdade da assistência à saúde sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie, universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência, conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos, curativos, individuais ou coletivos e divulgação de informações quanto ao potencial dos serviços de saúde e de utilização pelo usuário (MACHADO; MONTEIRO; QUEIROZ; et al, 2007, p. 337).

Ademais, as autoras Maria de Fátima Machado, Estela Monteiro, Danielle Queiroz (Et. al) pontuam que, a implementação do SUS não se desencadeou somente para um processo de ampliação na quantidade de serviços de saúde, mas primordialmente, na qualidade destes. Com requisitos que visam a integralidade da atenção, o SUS buscou e busca “um modelo de atenção primária à saúde que desse conta de concretizar a integralidade das ações e dos serviços de saúde”. No entanto, mesmo que a saúde se coloque como um direito garantido em constituição, a prática tem desvelado uma “enorme contradição entre essas conquistas sociais estabelecidas no plano legal e a realidade de crise vivenciada pelos usuários e profissionais do setor” (Ibidem). São desmontes políticos e financeiros, omissões de entes federais, falta de investimentos e infraestrutura, e mais uma série de emergências que ficaram ainda mais em evidência durante o enfrentamento público à pandemia do COVID-19.

Na área da educação os mesmos citam a criação do conceito de regime de colaboração pela CF-88, todavia, o apoio da União para com os governos subnacionais ocorrera apenas a



partir de 1996, quando “se estabeleceram parâmetros mínimos nacionais, redistribuição de recursos, monitoramento e avaliação de resultados” (ABRUCIO; Et. al, 2020, p. 668). A falta de fóruns federativos formais fez com que o sistema de articulação na área da educação básica brasileira se tornasse mais frágil em comparação as políticas da Saúde, mas, ainda assim, as gestões federais mantinham um diálogo com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) (ABRUCIO; Et. al, 2020).

Essa fragilidade também se evidenciou com a “dança das cadeiras” entre os ministros da educação do governo de Bolsonaro, que somaram em 4 participantes. O primeiro foi Ricardo Velez<sup>9</sup> – colombiano naturalizado brasileiro, filósofo, teólogo e professor – que estava no cargo desde a posse do atual presidente, foi demitido em 08 de abril de 2019, por meio de uma publicação no Twitter pela conta de Bolsonaro (MARTINS, Et. al, 2020). Dentre as diversas polêmicas envolvidas, Velez defendia que as universidades brasileiras deveriam ser uma cúpula para a elite intelectual e que as escolas públicas deveriam gravar vídeos de atos cívicos realizados em cerimônias. E ainda, como adjunto da proposta de governo do presidente é preciso ressaltar a propaganda eleitoral lança como “metas para os primeiros cem dias” que estabelecia alguns direcionamentos pretensiosos que o governo tomaria nas mais diversas áreas, incluindo a educação. Para tanto, com autoria do deputado Eduardo Bolsonaro sobre a educação domiciliar, o projeto de Lei Nº 3261/2015 se propõe a alterar as Leis Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o ECA e a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A justificativa do governo de pautou na “necessidade de instituir um novo modelo de educação em que os pais possam ter mais autonomia e controle na administração dos conteúdos que chegam até seus filhos(as), podendo assim exercer o papel de educadores privados”. (CISLAGHI; Et.al, 2019, p.6). O desmonte da educação pública no governo de Bolsonaro já estava armado desde da posse de sua presidência.

Com a cadeira vazia, Abraham Weintraub<sup>10</sup> – economista e professor – assumiu o cargo e atuou por quatorze (14) meses (2019-2020) no governo de Jair Bolsonaro. Marcado por suas críticas à Paulo Freire, ao corte de orçamentos destinados as universidades com alegação de que os estudantes só fazem “barbúrdia” – sendo as mais atingidas a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a universidade de Brasília – e os

---

<sup>9</sup> Mais informações sobre o ex-ministro Ricardo Velez estão disponíveis em: <https://brasil.elpais.com/noticias/ricardo-velez-rodriguez/>.

<sup>10</sup> Mais informações sobre o ex-ministro Abraham Weintraub estão disponíveis em: <https://brasil.elpais.com/noticias/abraham-braganca-de-vasconcellos-weintraub/>.

erros de português escancarados em postagens nas redes sociais, Weintraub rescindiu seu contrato no cargo de ministro da educação em 18 de junho de 2020. No entanto, antes de oficializar a sua demissão, Abraham Weintraub foi capaz de revogar uma portaria de 2016 – à época assinada pelo ministro Aloizio Mercadante – que estabelecia a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiências em cursos de pós-graduação nas universidades federais. Essa decisão foi publicada no Diário Oficial da União sem meras justificativas para tal revogação (MARTINS, Et. al, 2020).

O próximo nome indicado a sucessão foi de Carlos Decotelli. No entanto, em menos de uma semana após o anúncio de sua nomeação pelo presidente Bolsonaro – e sem que ele tivesse tomado posse oficialmente – o currículo acadêmico de Decotelli foi analisado e julgado sobre o crivo de inconsistências e falsificações. “O doutorado na Argentina foi desmentido pelo reitor da Universidade Nacional de Rosário, assim como a pesquisa de pós-doutorado na Universidade Alemã de Wuppertal, negada pela instituição. Havia ainda indícios de plágio na dissertação de mestrado de Decotelli” (MARTINS, Et. al, p. 666, 2020). O quarto ministro da educação a participar dessa “dança das cadeiras” foi o desejado secretário de educação do estado de Paraná, Renato Feder, que acabou rejeitando o convite realizado pelo presidente Jair Bolsonaro. Feder se encontrou com o presidente antes da indicação de Decotelli, no entanto, este acabou sendo preterido em função da idade e das relações políticas estabelecidas com o governador do estado de São Paulo, João Dória.

Com mais de 18 dias com a cadeira de ministro da educação vazia, o próximo a tomar posse fora Milton Ribeiro<sup>11</sup>. Pastor da Igreja Presbiteriana, graduado em Teologia, mestre em Direito Constitucional e doutor em Educação, assumiu o cargo em 16 de julho de 2020. Apoiado pelo grupo evangélico mais ideológico ligado ao governo, Ribeiro se posiciona em compromisso com ensino público e a laicidade, culpabiliza as políticas públicas educacionais do passado pelo momento que a educação atravessa, e acorda com a política bolsonarista de não inclusão de pessoas com deficiências nas salas de aula. Em uma coletiva no programa Roda Viva da TV Cultura em agosto de 2021, o ministro discursou que “alunos com deficiência atrapalham o aprendizado de outras crianças sem a mesma condição”. Com a repercussão midiática sobre o seu posicionamento extremista, Ribeiro em outra coletiva se colocou em arrependimento a sua fala, alegando que tem “pouco conhecimento” sobre as causas das pessoas

---

<sup>11</sup> Mais informações sobre o ministro Milton Ribeiro estão disponíveis em: <https://brasil.elpais.com/noticias/milton-ribeiro/>.

com deficiência e que procurará se informar melhor sobre os estudantes especiais para que o Ministério da Educação possa adotar políticas públicas que os integrem e os favoreçam (CORREIO BRAZILIENSE, 2021)<sup>12</sup>. Estamos no aguardo!

Essa troca de cadeiras para o cargo de ministro da educação e o aumento crescente de cortes de verbas e incentivo no ensino público, acabou por enaltecer a posição do governo “anti-pesquisa”, especialmente, neste cenário pandêmico que requeria um investimento nos laboratórios e centros de pesquisas para investigação minuciosa sobre o vírus COVID-19 e a produção de vacinas eficazes. E mais, com a falta de efetividade no cargo, este também contribuiu para a tardia organização do ensino remoto para a educação básica e as procedências de atendimento dos direitos básicos, como a alimentação, das crianças em situações de vulnerabilidade. Isso tudo é um projeto que já era previsto e esperado.

O aprofundamento do projeto neoliberal hoje é dirigido não só por um representante da direita, mas de uma direita radical que se declara adepta da barbárie e do obscurantismo sem nenhum receio. Era previsível que esse governo atacaria diretamente a educação. [...] A mercantilização do ensino básico, o desfinanciamento das universidades públicas, a estigmatização das mesmas como espaços de “balbúrdia” e de saber ideologizado são amostras concretas do atual projeto de governo de Bolsonaro (CISLAGHI; Et.al, 2019, p. 6).

Toda esta compilação de eventos, mais uma vez, escancara a problemática da cooperação no governo de Bolsonaro entre os próprios agentes que deveriam se engajar coletivamente na governança e responsabilidade com a população brasileira. E nessa proeminência é preciso ressaltar que:

A Federação brasileira ainda tem problemas de fragmentação, sobreposição, competição e fragilidade de cooperação em alguns setores e no plano territorial (Grin & Abrucio, 2017). Só que, mesmo com esses problemas, ela vinha avançando no reforço da coordenação e cooperação intergovernamentais na provisão das políticas públicas. Esta transformação incremental e incompleta do federalismo brasileiro foi contestada pelo presidente Bolsonaro, que, desde a posse, visa instaurar um federalismo dualista similar ao vigente nos EUA. A eclosão da pandemia escancarou a proposta bolsonarista e exacerbou conflitos entre União e municípios e, principalmente, estados, aumentando a descoordenação intergovernamental (ABRUCIO; Et. al, 2020, p. 668).

---

<sup>12</sup> Reportagem do Correio Braziliense intitulada “Ministro da Educação se desculpa por declarações sobre alunos com deficiência”. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/politica/2021/09/4947238-ministro-da-educacao-se-desculpa-por-declaracoes-sobre-alunos-com-deficiencia.html>>.

O presidente Bolsonaro defende em suas ações uma lógica federativa compartimentalizada, responsabilização dos estados e municípios sem amparo financeiro da União, autocrática, concentração das decisões pela União e, confrontadora, aquela que mobiliza um confronto intergovernamental e uma dialética da guerra para provocar o seu eleitorado e acaroar o sistema cooperativo. Essa combinação acabou por flagelar todo o território nacional ao estruturar uma proposta sanitária em defesa à pandemia do COVID-19. Isto aconteceu logo nas primeiras iniciativas, quando, se houve uma defrontação entre o presidente, os governadores e prefeitos sobre a necessidade do isolamento social e o do fechamento de serviços não essenciais. Ao invés de alterar o seu paradigma de governança, Bolsonaro robusteceu ainda mais a lógica de reduzir a coordenação federal, e os governos subnacionais, em oposição, regiram reafirmando a necessidade da cooperação e a colocação do SUS como amparo sanitário a disseminação viral (ABRUCIO; Et. al, 2020).

Essa posição se tornou mais evidente com o entrave de ideais e posicionamentos debatidos entre os ministros da saúde com o presidente Bolsonaro. Desde o início da pandemia já houveram três trocas do cargo ministerial da saúde. O primeiro ministro – aquele que já fazia parte do plano de ações e dirigentes do governo Bolsonaro – Luiz Henrique Mandetta, médico ortopedista, defendia sobre a importância de seguir com rigor as medidas sanitárias do isolamento social e utilização de máscara, as recomendações que a Organização Mundial da Saúde estabeleceu para o combate à pandemia do coronavírus e a não utilização da Cloroquina como tratamento preventivo. Essas ideias eram aprovadas pela maioria da população, mas eram opostas à do atual presidente, cujo o mesmo, por diversas vezes, não fazia o uso de máscara em pronunciamentos públicos, discursava com falas irônicas sobre a crítica situação pandêmica do Brasil, como: “[...] isso é uma histeria”, “[...]essa gripezinha...” e “[...] brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você ver o cara pulando em esgoto ali, ele sai mergulha e não acontece nada com ele.” (SANTOS, 2021)<sup>13</sup>. Essa divergência de opiniões fatalíssimas resultou na demissão de Mandetta em 16 de abril de 2020<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> No trabalho de conclusão de curso em Jornalismo de Santos (2021), intitulado como “A resposta do governo Bolsonaro à COVID-19: Uma análise da cobertura da Folha de São Paulo”, é apresentado em matérias de análise jornalística, o posicionamento, as falas e discurso do presidente a respeito o contexto pandêmico brasileiro. É interessante destacar que a omissão, o desrespeito e a ignorância fizeram parte de todas as tentativas governamentais de solucionar o alto índice de contágio do vírus entre a população brasileira, inclusive incitando, o aglomeramento e a disseminação de fake news. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226099>.

<sup>14</sup> As Informações sobre o ex-ministro Luiz Henrique Mandetta estão disponíveis em: <https://brasil.elpais.com/noticias/luiz-henrique-mandetta/>.

O segundo ministro a assumir o cargo foi Nelson Teich, médico oncologista, e seu mandato durou por apenas um mês (16 de abril a 15 de maio de 2020). Com posicionamentos semelhantes a do ex-ministro Mandetta para o enfrentamento à pandemia, Nelson também assumiu uma defesa mais rigorosa ao expor a necessidade do lockdown (confinamento total) para cidades que estavam com maior taxa de transmissão do coronavírus. Foi cobrado pelo presidente Bolsonaro a alterar o protocolo do Ministério da Saúde em relação ao uso da cloroquina, no entanto, Teich também não concordava com a recomendação deste medicamento. Ainda, obedecendo a ordem do isolamento, o mesmo não foi consultado pelo governo federal para a construção do decreto que previa a ampliação das atividades consideradas essenciais, como academia e salão de beleza <sup>15</sup>.

O terceiro ministro foi Eduardo Pazuello, general da ativa do exército, e teve seu mandato durante quase um ano no governo Bolsonaro (15 de maio de 2020 até 15 de março de 2021). Diferentes dos dois ex-ministros, Pazuello era totalmente subserviente as ideias do presidente, consolidando a alteração do protocolo de tratamento do COVID-19 sobre a recomendação da cloroquina. Além disso, ele foi responsável pela tardia negociação com os laboratórios fabricantes das vacinas contra o coronavírus, e está sob investigação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por suposta omissão na crise sanitária do estado do Amazonas <sup>16</sup>. Com o crescente aumento de mortes em decorrência a COVID-19 e o atraso a vacinação em massa da população brasileira, a relação entre Pazuello e Bolsonaro foi alvo de intensas críticas, o que resultou na saída de Eduardo do cargo de ministro da saúde.

Atualmente, quem ocupa o cargo é o Marcelo Queiroga, médico cardiologista, que assume um posicionamento semelhante ao primeiro ministro Henrique Mandetta em relação ao isolamento social e a não utilização da Cloroquina. Ele segue com o plano da vacinação da população brasileira (cronograma de imunização) estabelecido pelo ex-ministro Eduardo Pazuello, adicionando, os adolescentes e as crianças como público alvo para a vacinação. Salientamos aqui, que os estudos mais recentes do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz) a respeito do emprego das vacinas para prevenção da COVID-19 em crianças e adolescentes recomenda as orientações da OMS sobre as advertências e os efeitos adversos que as vacinas podem desencadear. Ainda não há

---

<sup>15</sup> As informações sobre o ex-ministro Nelson Teich estão disponíveis em: <<https://brasil.elpais.com/noticias/nelson-teich/>>.

<sup>16</sup> Mais informações sobre a investigação sobre a negligência do ex-ministro Eduardo Pazuello estão disponíveis em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-18/investigacao-de-queiroga-pazuello-ernesto-araujo-e-mais-11-testa-poder-da-cpi-da-pandemia.html>>.

um estudo comprobatório sobre a eficiência de cada imunizante, no entanto, até agora no Brasil “conforme registrado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) em 10 de junho de 2021, considerando dados de efetividade e segurança, a vacina Comirnaty do fabricante Pfizer/Wyeth foi autorizada para o uso em adolescentes com 12 anos de idade ou mais” (FIO CRUZ/IFF, 2021, p. 78). Já em 18 de agosto de 2021, a Avisa negou a solicitação de ampliação do uso emergencial da CoronaVac para a população acima de três anos de idade realizada pelo Instituto Butantan no dia 30 de julho de 2021 (FIO CRUZ/IFF, 2021).

Em meio a grandes avanços de pesquisas científicas a respeito das eficácias de cada imunizante nas populações mundiais, o atual governo brasileiro assumiu uma postura ante a ciência e a informação. Por decorrência destas omissões federais, inclusive já notificadas por órgãos internacionais<sup>17</sup>, em 27 de abril de 2021 foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) advogada pelo Senador Randolfe Rodrigues, com o objetivo de investigar possíveis omissões do governo brasileiro no combate a pandemia do COVID-19. Os membros participantes desta comissão somam-se em onze (11) titulares e sete (7) suplentes, e dentre os trinta e sete (37) investigados estão o ex-ministro Eduardo Pazuello e o atual ministro da saúde Marcelo Queiroga.

De acordo com a descrição constada no relatório final da CPI da Pandemia lançado em 26 de outubro de 2021, a finalidade de todo este trabalho se descreveu em:

Apurar, no prazo de 90 dias, as ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no Brasil e, em especial, no agravamento da crise sanitária no Amazonas com a ausência de oxigênio para os pacientes internados; e as possíveis irregularidades em contratos, fraudes em licitações, superfaturamentos, desvio de recursos públicos, assinatura de contratos com empresas de fachada para prestação de serviços genéricos ou fictícios, entre outros ilícitos, se valendo para isso de recursos originados da União Federal, bem como outras ações ou omissões cometidas por administradores públicos federais, estaduais e municipais, no trato com a coisa pública, durante a vigência da calamidade originada pela Pandemia do Coronavírus "SARS-CoV-2", limitado apenas quanto à fiscalização dos recursos da União repassados aos demais entes federados para as ações de prevenção e combate à Pandemia da Covid-19, e excluindo as matérias de competência constitucional atribuídas aos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2021).

---

<sup>17</sup> Mais informações sobre as notificações internacionais a respeito das omissões do atual governo brasileiro no combate a pandemia do COVID-19, acesse: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-20/relatorio-da-cpi-da-pandemia-e-documento-historico-da-pandemia-no-mundo.html>>.

Dentre as demandas expostas durante o processo de investigação, o senador Randolfe Rodrigues relatou que:

[...] após o Supremo Tribunal Federal ter garantido a autonomia dos entes federativos e reafirmado que o cuidado com a saúde seria uma competência comum, o Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro teria optado por lavar as mãos e se omitido, incentivando tratamentos sem nenhuma evidência científica, atrapalhando os esforços de prefeitos e governadores, desacreditando a vacina CoronaVac, simplesmente pelo fato de o imunizante ter sido desenvolvido por uma empresa chinesa, bem como a da Pfizer (BRASIL, 2021).

O senador ainda descreve para fins investigativos sobre o atraso na campanha de vacinação da população brasileira, a falta de leitos de UTI, o desabastecimento de medicamentos e insumos básicos – como o oxigênio – que acabou resultando no colapso do sistema de saúde do Estado do Amazonas (BRASIL, 2021). O senador Eduardo Girão complementa como perscruto da CPI:

[...]que fossem apuradas eventuais irregularidades em contratos, fraudes em licitações, superfaturamentos, desvio de recursos públicos originados da União, entre outros ilícitos, bem como outras ações ou omissões cometidas por administradores públicos federais, estaduais e municipais, no trato com a coisa pública, durante a vigência da calamidade originada pela pandemia (BRASIL, 2021).

O plano de trabalho da CPI se traçou na aprovação de requerimentos que pudessem contribuir com a elucidação dos fatos, como: a realização de oitivas com testemunhas (ao todos foram realizadas cinquenta e oito), a vinda de especialistas para o fornecimento de conhecimentos técnicos sobre o combate a pandemia “e para subsidiar a Comissão com informações que possibilitassem o aprimoramento da legislação que trata da matéria” (BRASIL, p. 26, 2021), acesso a documentos que relatassem a atuação das autoridades sanitárias em várias frentes e dos relatórios do Departamento Nacional de Auditoria do Sistema Único de Saúde (DENASUS), e em caso de necessidade, as “quebras de sigilos de investigados para a verificação e comprovação dos fatos” (BRASIL, p. 27, 2021).

Nesse sentido, as linhas de ação da CPI, conforme o Plano apresentado, foram as seguintes: Ações de enfrentamento à pandemia (vacinas e outras medidas para contenção do vírus); Assistência Farmacêutica (Insumos para tratamento de enfermos); Estruturas de Combate à Crise (Atribuição de responsabilidades e competências); Colapso da saúde no Estado do Amazonas; Ações de prevenção e atenção à saúde indígena; Emprego de recursos federais (Ibidem).

No fim de todo o processo investigativo da CPI, o relatório final publicado em 26 de outubro de 2021 atesta em suas considerações “a inoperância, a inefetividade e a falta de planejamento do governo federal na área da saúde pública no que se refere ao combate à covid-

19” (BRASIL, 2021, p. 1275). E assim, perante à tudo isto que aconteceu e que ainda está acontecendo, podemos notar que um confronto e uma coordenação intergovernamental, redigidos por uma ausência de liderança cooperativa da União, “geraram desperdício de recursos, sobreposição de ações, redução dos ganhos de escala oriundos da coordenação federativa e prejuízos à garantia dos direitos sociais construída ao longo dos anos” (ABRUCIO; Et. al, 2020, p. 672). A consequência desse desarranjo federativo é notável no crescente número de pessoas infectadas ou mortas pelo coronavírus, ou ainda, pela espera da vacina que tardou a chegar para nós brasileiros.

### **1.3 As infâncias e os direitos das crianças em tempo(s) de pandemia(s)**

Ao tomar as crianças e suas infâncias como fonte de experiências nesta pesquisa, é impreterível que nos esforcemos em delinear o território infantil brasileiro, e seus atravessamentos políticos, culturais, educacionais e sociais que se entrelaçam na constituição dos tempos, e precipuamente, deste acontecimento pandêmico.

De acordo com os dados mais recentes da Pesquisa por Amostra de Domicílio (PNAD, 2018) o Brasil é formado por 57,6 milhões de pessoas com menos de 18 anos, onde aproximadamente 61,6% desses, 35,5 milhões, são crianças (pessoas de até 12 anos de idade), representando 17% de toda a população brasileira. Na distribuição destas crianças por sexo, tem-se 50,9% masculino e 49,1% feminino, e na categoria raça estima-se que 49,8% são pardas, 42,4% são brancas, 6,9% são pretas e 0,9% são indígenas ou amarelas (PNAD, 2018).

Esse montante qualitativo da população infantil não ficou de fora das medidas restritivas enunciadas em prol da calamidade pública de alta transmissão do vírus COVID-19. Em isolamento social, e com as sanções estabelecidas pelo decreto N° 64.879 (SÃO PAULO, 2020), as escolas – o lugar do *khrónos*, do *aíon*, do *kaíros*, de todas as possibilidades temporais das crianças – pertencentes às redes municipais, estaduais e privadas, tiveram que suspender suas atividades presenciais em decorrência ao direito à segurança, à saúde e à vida das crianças, dos professores(as) e dos funcionários(as) em geral. No entanto, esta medida – entendendo-se como necessária para este momento incontrolável – suscitou diversos paradigmas e inúmeras preocupações sobre o que e como fazer, em uma tentativa contínua, do espaço fechado da escola para o espaço das residências das crianças, um território de experitempos.



Com questionamentos se o ano letivo poderia “parar no tempo”, e por cobranças políticas educacionais vindas de todas as direções, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma promulgação Nº 934 no dia 1 de abril de 2020, supervisionada na ocasião pelo ministro Abraham Weintraub, sancionando que as escolas da educação básica passariam a organizar o seu ano letivo por normas excepcionais. Os regimentos apresentados nesta publicação se colocam em caráter prorrogativo, devido a situação pandêmica do país que se infere no documento “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB Nº 9394, 1996), onde se prediz que “§ 4º o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Nessa premissa, o MEC fomentou a Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 com a enunciação de “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” (BRASIL, 2020). Neste documento, o preambulo para estas condições excepcionais educacionais se incidem em:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

II - No ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do **caput** e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo (BRASIL, LEI Nº 14.040, 2020).

Ao detalhar a respeito da continuidade do calendário escolar, e do assegurar das definições e cumprimentos dos direitos de ensino e aprendizagem e seus objetivos, o documento delinea:

§ 2º A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição.

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, LEI Nº 14.040, 2020).

Para a efetivação destas diretrizes excepcionais sob a educação básica brasileira, o Conselho Nacional de Educação (CNE) atribuiu, a critério dos sistemas de ensino, a aderência temporária – e insólita – das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas de forma não presencial. Como esclarece a normativa:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, LEI Nº 14.040, 2020).

Esse esboço dos preceitos colocados na Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), acabou fomentando a modalidade do ensino remoto. Reconhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE) – devido ao seu caráter excepcional e temporário – esse modelo educacional se apresentou como uma prática alternativa para continuar a promover o acesso das crianças e adolescentes a educação, mesmo em tempos sintomáticos para crises. Como um conceito recente na literatura nacional, embasamos a definição do ensino remoto em investigações internacionais que pontuam a modalidade do ensino remoto emergencial como “uma mudança temporária do ensino presencial para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise” (HODGES, et. Al., 2020, tradução própria). E ainda delineiam que essa modalidade, “envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente [...] e que retornariam a esse formato assim que a crise ou a emergência diminuísse” (IBIDEM – tradução própria).

Com esse destrinchar da forma insólita de fazer a educação em tempos de pandemia do vírus COVID-19, o ensino remoto emergencial se configura em um modo operacional totalmente diferente da educação a distância (EAD). Em linhas breves, a distinção se concentra no planejamento e nos objetivos de cada modalidade, ou seja, enquanto a EAD é planejada e objetivada desde do seu início até o seu fim já determinado com prerrogativas de caráter

intrinsecamente online, o ERE se insere em uma alternativa de continuar o trabalho educacional presencial em um formato online sem determinação ou algum planejamento que fora organizado para ser online (HODGES, et. Al., 2020).

Em complementariedade, o Guia COVID-19 descreve:

As normativas dos sistemas de ensino e muitos debates que ocorreram ao longo do último ano sobre as formas e meios que foram utilizados para dar continuidade ao calendário letivo ou oferecer atividades para que os estudantes permaneçam em contato com os conteúdos escolares, durante o distanciamento social, trataram da oferta de modalidade remota emergencial, termo cunhado no âmbito da pandemia para as atividades ofertadas de modo não presencial (GUIA COVID-19, 2021, p.30).

Para a promoção do ensino remoto, as escolas em suas diferentes redes – municipais, estaduais e privadas – tiveram que aderir programas e softwares que possibilitasse a criação de ambientes virtuais para promoverem o ensino e aprendizagem de forma online. Contudo, como a efetividade da equidade educacional ainda se concentra em uma revolução, em uma luta a ser conquistada, as instituições particulares traçaram caminhos de acesso de suas práticas pedagógicas por meio de plataformas digitais, “como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet e Zoom, e estas ultimas, “entrando em uma competição acirrada para ver quem consegue pegar a maior fatia do mercado” (ALVES, 2020, p. 352). Já as instituições públicas, construíram suas vias de acesso por programas financiados pelo Governo e/ou Estado, cuja a proposta é que todas as crianças e adolescentes matriculadas tenham acesso ao conteúdo da sua série por meio de videoaulas gravadas ou transmitidas ao vivo por profissionais da educação, que por muitas vezes, reúnem um montante de mais ou menos mil alunas(os).

Utilizando-se das palavras de Santana (2020).

O cenário desigual expõe uma contradição no modelo de ação seguida de maneira comum em diferentes redes de educação básica, sejam as redes públicas (federais, estaduais e municipais) seja na rede privada. Há secretários que apelam para a realização de atividades remotas, outros tentam impor a manutenção de um calendário com aulas a distância e uso de tv, e há aqueles que recomendam as atividades virtuais de modo complementar enquanto esperam a regularização ou validação posterior de tais atividades – a depender de pareceres dos conselhos estaduais ou nacional de educação. Contudo, a realidade das escolas nas diferentes é muito distinta e desigual (SANTANA, 2020, p. 6).

A partir destas definições, a educação básica brasileira se organizou para transformar a educação da escola que acontece “cara a cara”, para uma educação “tela a tela”. E com isso, todas as salas de aula ficaram vazias, sem vida, sem cor, sem barulho, sem crianças. O território

das experiências não seria mais o espaço físico, social, cultural – e tanto outros descritores – da escola. Longe de se conformar com toda esta situação, ou com este tempo, é preciso agora lançar um olhar para a situação real e concreta que esta reconfiguração educacional se estende para a vida das crianças brasileiras.

Retomando as normativas estabelecidas na Lei Nº 14.040, e agora com as referências do ensino remoto emergencial, podemos constatar que é esperado que a educação online não tenha prejuízos no seu patamar de qualidade mínimo e que os direitos e os objetivos de aprendizagem continuem sendo garantidos à todas as crianças. E ainda esboçam que, os sistemas de ensino que adotarem as atividades não presenciais deverão assegurar que todos(as) alunos(a) e professores(as) tenham acesso aos meios, recursos e instrumentos necessários e adequados para a realização das mesmas.

No entanto, para além de medidas estruturais a serem organizadas para a promoção do ERE, um outro ponto que carece neste documento e que precisa ser erigido com muita atenção, são os direitos fundamentais das crianças que devem ser garantidos nos espaços escolares. Podemos tomar como referência, o trabalho de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg na escrita do documento intitulado como “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009)<sup>18</sup>, cuja proposta se coloca em descrever quais são as condições mínimas que precisam ser pensadas e refletidas pelas escolas – e aqui podemos incitar que este documento não se restringe somente as creches, mas à todos os espaços ocupados e pertencentes às crianças – na garantia dos direitos básicos e respeitadores das crianças.

No escopo deste documento, os direitos descritos se organizam em doze critérios: o direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza, a higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, e ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Esses direitos descritos se imbricam em uma relação direta e especial com as experiências das crianças. Aquilo que ela irá sentir, descobrir, brincar, imaginar, saborear e

---

<sup>18</sup> Este documento foi construído em 1995 e reeditado em 2005, e desde de então, é uma referência na discussão sobre os direitos fundamentais das crianças na educação infantil.

investigar com os territórios, com as tessituras lisas e estriadas dos espaços, com os outros sujeitos da sua idade ou não, são experiências asseguradas – como direitos – das crianças nas escolas. Contudo, quando desfrutamos de uma realidade em que as escolas se encontram fechadas em seus ambientes físicos, e estão tentando continuar o seu ano letivo por meio de ferramentas online, podemos colocar em discussão quais são as condições em que os direitos e as experiências das crianças estão sendo assegurados neste tempo pandêmico.

A Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO), pontuou alguns entraves que podem ser delineados para as crianças e suas infâncias com o fechamento das instituições escolares:

1. Nutrição: muitos estudantes, especialmente aqueles mais pobres, contam com a merenda para compor a alimentação diária;
2. Mães, pais ou tutores não preparados para educação à distância: isso é especialmente verdade para pais com níveis educacionais mais baixos ou recursos limitados, especialmente aqueles mais pobres;
3. Acesso desigual a plataformas digitais e Internet adequada: esse é um obstáculo ao aprendizado contínuo, especialmente para estudantes de famílias mais pobres;
4. Lacunas na assistência à infância e exposição a violências: na ausência de alternativas, os pais que seguem trabalhando, de casa ou não, acabam deixando as crianças sozinhas por longos períodos de tempo, expondo-as a situações diversas de risco;
5. Pressão não intencional no sistema de saúde: as mulheres geralmente representam uma grande parcela dos profissionais de saúde e ainda são, ao mesmo tempo e lamentavelmente, as principais responsáveis pelo cuidado com as crianças. Por isso, muitas vezes, elas não podem comparecer ao trabalho devido às obrigações de cuidados com os filhos, resultantes do fechamento das escolas. Isso significa que muitas profissionais da área não estão nas instalações onde são mais necessárias durante uma crise de saúde (GUIA COVID-19, 2020a, p. 05).

Esse traçar das condições que agravam a situação das crianças – mesmo com o entendimento de que o fechar do espaço físico das escolas é a decisão correta a se tomar mediante a este contexto – destacam que as crianças pobres e em maior situação de vulnerabilidade serão e são as mais acometidas. Os prejuízos que serão disseminados para a realidade destas infâncias se desdobram em aspectos relativos à educação, a saúde, a segurança, a nutrição e entre outros que se relacionam de forma intrínseca com os direitos, com a vida das crianças.

Nesse cenário, que já se encontrava em grande desequilíbrio antes da pandemia do COVID-19, as crianças e as suas infâncias que dependem de condições mínimas subsidiadas por políticas públicas para sobreviver acabaram entrando em estado de negligência mediante a

falta de assistência governamental. Se fizermos um recorte pelo prisma educacional, podemos listar e ponderar que existem diversos entraves de atendimento e de recursos que garantam o direito à educação das crianças. De acordo com a UNICEF, os entraves podem se organizar em:

1. a falta de condições básicas de segurança alimentar; 2. a falta de acesso a insumos de qualidade, como tecnologia e Internet; 3. a falta de conexão entre o que é ensinado e a realidade dos estudantes, o que provoca um profundo desinteresse; 4. a discriminação em relação a crianças e adolescentes pobres, LGBT, com deficiência, negros ou indígenas; 5. a gravidez na adolescência; e 6. a necessidade de trabalhar (UNICEF, 2020).

Com todos esses aspectos, as crianças em condições de pobreza e em situações de maior vulnerabilidade serão as mais prejudicadas quando a atividade regular da escola se torna computada e acessível somente por vias remotas. A última aferição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2018 sob o crivo da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), recolheu que uma em cada quatro pessoas no Brasil não possui acesso e internet, representando um montante de aproximadamente 46 milhões de brasileiros. Dentre os motivos recolhidos, coloca que 41,6% dessa população não acessa os meios digitais por não ter o conhecimento necessário para o manuseio, 34,6% alegam não ter interesse, 11,8% não possuem condições financeiras suficientes para adquirir o serviço de acesso à internet e, por fim, 5,7% não conseguem comprar o equipamento necessário como computador, celular ou tablet.

Esses dados podem ser somados com a pesquisa TIC Kids Online Brasil<sup>19</sup>, realizada no ano de 2020 pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.br), que descreve sobre a utilização de equipamentos para o acesso à internet por crianças e adolescentes brasileiros. De acordo com os resultados obtidos, estimou-se que até o ano de 2016, “5,2 milhões de crianças não eram usuários de internet e, destes 2,9 milhões nunca tiveram acesso à internet – correspondendo a 10% da população entre 9 e 17 anos”. E ainda, tem-se que “1,4 milhão de crianças e adolescentes em áreas rurais e 2,4 milhões nas classes D e E nunca tiveram acesso à internet” (CGI.br, 2020, p.168).

Em uma tentativa de mudança deste cenário desestruturado para a implementação do ensino remoto à todas as crianças, o Senado – com a autoria do senador Confúcio Moura – lançou o projeto de Lei 3.477 de 2020 (BRASIL, 2020) que concebe o Programa Nacional de Inclusão Digital da Educação Básica. Com o objetivo de ampliar a oferta de tecnologias da

---

<sup>19</sup> Para ter acesso aos dados organizados em relação as escolas e as TIC no ano de 2020, acesse: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>.

informação e comunicação aos estudantes da educação básica da rede pública brasileira, este projeto se instala na emergência de garantir o acesso à internet e a utilização de equipamentos e recursos necessários para as(os) alunas(os) de baixa renda terem condições mínimas à educação em tempos da pandemia. Ademais, o projeto prescreve que a(o) estudante deve estar regularmente inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), e que o orçamento pode ser custeado pelos recursos do Fundo de Fiscalização das Telecomunicações, uma vez que, o ano 2019 teve como saldo mais de R\$ 2,5 bilhões (BRASIL, 2020).

No trâmite desta proposta, que foi aprovada inicialmente no plenário em 11 de setembro de 2020, o presidente Jair Messias Bolsonaro – com aval dos ministérios da Economia e da Educação – acabou vetando integralmente este projeto de Lei (3.477) no dia 19 de março de 2021, com a alegação de que a proposta não apresentava a estimativa do impacto orçamentário e financeiro, e que isso dificultaria o cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal<sup>20</sup>.

Com diversos entraves atingindo as condições escolares e os direitos das crianças brasileiras, o PNAD (2021) realizou um levantamento sobre o percentual de estudantes que frequentaram a escola, tanto no sistema presencial como no remoto, no ano de 2020. Os dados recolhidos apontam para uma porcentagem de 3,8% (1.380.891) de estudantes entre 6 a 17 anos que não frequentaram a escola, uma média nacional superior à de 2% do ano de 2019. A essa quantidade de alunas e alunos que não frequentaram a escola, somam-se outros 4.125.429 (11,2%), que afirmam que não tiveram acesso às atividades escolares e não estavam de férias. Com essas informações, pode-se estimar que “mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020” (GUIA COVID-19, 2021, p. 8). Em outra fonte de pesquisa, o Data Senado (2020), expõe que cerca de 20 milhões de estudantes tiveram suas aulas suspensas em julho de 2020, o que representa 34,78% do total de alunos matriculados, e desses, 18 milhões estão na Educação Básica.

Essa situação se apresenta de forma mais agravante, quando observamos todos esses dados através de um recorte de gênero (GUIA COVID-19, 2021). A Plan International (2020), ao realizar uma pesquisa intitulada “Vidas Interrompidas: O Impacto da COVID-19 na vida de Meninas e Jovens Mulheres”<sup>21</sup> com 7 mil participantes em 14 países diferentes, incluindo o

---

<sup>20</sup> Reportagem completa sobre o veto do presidente Jair Messias Bolsonaro sob o projeto de Lei 3.477 está disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/03/bolsonaro-veta-internet-gratuita-aunos-professores-escolas-publicas/>>.

<sup>21</sup> Pesquisa disponível no endereço eletrônico: <https://plan.org.br/nove-a-cada-dez-meninas-sofrem-de-ansiedade-devido-a-pandemia-de-covid-19/>.

Brasil, recolheu que 62% das meninas entrevistadas disseram que estavam com dificuldades por não poderem ir à escola. Essa impossibilidade da frequência as unidades escolares não se aludem somente a forma presencial, mas também, as atividades disponibilizadas de forma online, cujo alguns dos motivos podem ser encontrados na fala da CEO da Plan International Anne-Birgitte Albrechtsen: “por causa das normas sociais patriarcais, que ditam que as meninas devem assumir a grande maioria do [trabalho doméstico não remunerado](#), existe uma ameaça real de que elas sejam obrigadas a abandonar a escola e que fiquem sem estudar” (PLAN, 2020).

Frente a essa conjectura social, política e educacional recolhida em dados da situação infantil do nosso país, nos posicionamos aqui sobre a emergência temporal de resgatar as experiências das crianças mesmo em acontecimentos tão difíceis e caóticos como este da pandemia do COVID-19. Ao interpretar todas estas referências enunciadas até o presente momento, podemos nos debruçar sobre alguns aspectos imprescindíveis que transitam todo o território das crianças: desde a convenção dos direitos das crianças em 1990, que assumida pelo governo brasileiro de forma tardia acaba sendo acoplada em políticas públicas com caráter assistencialista e protecionista, até a disparidade irregular das condições sociais e escolares das infâncias que são afloradas aos nossos olhos no contexto da pandemia.

O escopo infantil aqui enunciado se coloca ao interpretar as crianças e suas experiências em tempos de isolamento social. Ficar em suas casas, ocas, barracos, prédios e ruas, denuncia as condições de desigualdade que se encontram as crianças brasileiras. Mas também, resgata a magnitude da infância de experimentar tempos diferentes e continuar se reinventando, se recriando, se imaginando... mesmo que a causa seja sua própria sobrevivência. Nesse tempo de pandemia, todas nós – crianças, adultos, idosos, jovens – tivemos que recriar muitas coisas, muitos caminhos, para sobreviver nesse pandemônio de desamparo financeiro, de carência afetiva, de jogatina política e de calamidade sanitária.

Um ano destas experiências se passaram e ainda estamos no quadro pandêmico do vírus COVID-19. As problemáticas, os entraves e as intempéries ainda continuam em disputas políticas e financeiras, mas agora, relacionadas a vacinação da população brasileira e do retorno presencial gradativo das crianças nas escolas. Ainda continuamos nesse tempo (im)previsto, nestes experitempos, com a esperança de um novo tempo(s), de uma nova experiência(s), de uma revolução.



#### 1.4 Será o fim da(s) pandemia(s)?

[...] por mais que a situação de pandemia vivida no país seja uma situação nova, pensar as saídas requeridas para os problemas decorrentes dela não pode ser de forma açodada, precisa buscar os melhores caminhos, que serão sempre aqueles que primam pela inclusão e garantia do direito à educação (GUIA COVID-19, 2020b, p. 18)

O retorno gradativo das atividades, sejam elas escolares ou não, precisam ser traçadas em concordância com os protocolos de saúde e higiene que garantam a segurança de toda a população brasileira. E nessa premissa, as escolas com as suas ações presenciais suspensas em março de 2020, se encontraram no ano de 2021 com um dilema: “de um lado, a preocupação de garantir que a escola não se torne um foco de disseminação da doença, [...] de outro, a certeza de que a escola é o espaço para garantir os direitos, proteção, alimentação e bem estar, além de promover o ensino e aprendizagem” (GUIA COVID-19, 2021, p. 16).

A pandemia no contexto escolar, não se restringiu a consequência da suspensão das atividades presenciais, mas também, o luto que muitas famílias estavam e ainda estão sentindo e as dificuldades no cenário brasileiro relatadas anteriormente. Com isso, quando colocamos em pauta o retorno presencial das crianças as escolas, encontramos uma outra realidade – advinda de tempos passados – cujo o esforço das diferentes esferas governamentais não fora suficiente para garantir, minimamente, as condições e equipamentos necessários para o retorno.

Uma das preocupações da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e outras entidades parceiras ao terem elaborado o documento “Guia-Covid-19”, se direciona a “refletir sobre as especificidades do território nacional, especialmente sobre a gravidade da situação, e a pautar a necessidade de investimentos em infraestrutura para a garantia de retornos seguros” (GUIA COVID-19, 2021, p.16). E assim, para além de um debate teórico, mas visando ações concretas de construção de uma escola segura, a necessidade da criação de um “plano nacional de reabertura, que estabelecesse protocolos de segurança e disponibilizasse recursos para alterações necessárias” (Ibidem) se fez de forma imprescindível, para que as escolas pudessem criar condições de segurança para que a comunidade escolar se sentisse segura para retornar.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, existe um contingente de 38.504.108 estudantes da rede pública – além daqueles que estão fora do sistema – que o Estado deve garantir o direito à educação e o retorno presencial com segurança. É importante lembrar, que todas essas crianças e adolescentes, apresentam idades, perfis, situações e necessidades diversas

e divergentes que “não podem ser legal e eticamente desconsideradas na implementação de um calendário letivo” (Ibidem). E esses sujeitos são povos, culturas que pertencem aos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, aqueles do campo, da floresta, das cidades, das ruas, até as comunidades tradicionais. Todas(os) são pessoas de direitos.

Se colocarmos isto em número temos em quantidade de matrículas, 1.236.104 alunas(os) da educação especial que possuem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), 157.330 estudantes indígenas, 5.177.972 são crianças e adolescentes do campo e 33.414.604 são matriculados em escolas urbanas, incluindo aquelas(es) que vivem em situação de rua. Esses dados recolhidos pelo Censo Escolar (2020) apontam que mais de 5 milhões dos estudantes tem idade entre 4 e 5 anos, 13.900.009 tem-se entre 6 e 10 anos de idade e mais de 11 milhões estão na faixa etária de 11 e 14 anos (CENSO ESCOLAR, 2020).

Essa complexidade do cenário brasileiro instigou a construir um debate profundo que pudesse considerar todas as conjecturas diferentes de cada realidade escolar. Como já fora colocado, a reabertura das escolas no ano de 2021 não se tratou somente do retorno gradual das atividades presenciais, mas também, de estratégias que pudessem garantir a segurança a vida de todas(os) que estariam neste ambiente. Mesmo com a iniciação da vacinação da população brasileira contra o vírus COVID-19, as(os) professoras(es) e as(os) profissionais da educação só foram incluídos, ou melhor, antecipados no calendário no mês de março, após o retorno letivo que fora iniciado em fevereiro, e com muita pressão da classe docente. O Estado de São Paulo foi o primeiro a começar este processo, cujo os funcionários das redes municipais, estaduais, federais e particulares em suas diferentes funções, como secretárias(os), auxiliares de serviços gerais, faxineiras(os), mediadoras(os), merendeiras(os), monitoras(es), cuidadoras(es), diretoras(es), vice-diretoras(es), professoras(es), coordenadoras(es) de todos os ciclos a educação básica, seriam imunizados a partir de um cadastro prévio no programa “Vacina Já”. Aqueles com idade de 47 anos ou mais foram os primeiros a receberem a primeira dose da vacina <sup>22</sup>.

Na tabela preliminar sobre o ordenamento dos grupos prioritários para a Campanha Nacional de Vacinação contra a Covid-19 no dia 15 de fevereiro de 2021, os profissionais da educação ganharam o décimo nono lugar (19º), em uma lista com vinte e nove posições. A tabela organizada pelo Ministério da Saúde e outros departamentos e secretarias, apresentou

---

<sup>22</sup> Maiores informações sobre a vacinação dos profissionais da educação no Estado de São Paulo podem ser consultadas no site: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-antecipa-vacinacao-para-profissionais-da-educacao/>.

informações minuciosas sobre a ordem de priorização na vacinação dentro dos grupos prioritários, especificando, com clareza, quem dentro deles terá precedência, nas distintas fases de vacinação contra a Covid-19 (BRASIL, 2021)<sup>23</sup>

Além do desenrolar da vacinação que exige um tempo krónos, cronológico, até que todas(os) as integrantes da comunidade escolar se vacinem com as duas doses, bem como, os familiares e responsáveis das alunas e dos alunos, ainda existem incertezas e dúvidas que assolam a realidade escolar. Como já fora supracitado, no ano de 2020 a modalidade do ensino remoto se apresentou como uma prerrogativa excepcional para o continuar das atividades escolares de forma online, e assim, com o retorno dos trabalhos presenciais, o ensino, o acesso as aulas, passou a ser organizado pela modalidade híbrida.

O termo ensino híbrido se culminou em referência à combinação entre formas distintas da oferta educacional, de um mesmo processo e tempo, como o ensino presencial e não presencial. Essa modalidade, já muito utilizada em experiências nos cursos a distâncias (EAD), ganhou destaque no cenário da educação básica brasileira durante a pandemia, se apresentando como uma possibilidade a ser usada e estruturada para a reabertura presencial das escolas. Embora possa existir outras combinações da oferta do modelo híbrido, a mais aclamada e escolhidas pelos sistemas de ensino, foi a adoção do hibridismo como “parte do ensino na escola e outra parte por meio das plataformas que estão sendo usadas no ensino remoto, ou seja, a combinação entre ensino remoto e presencial” (GUIA COVID-19, 2021, p. 33)

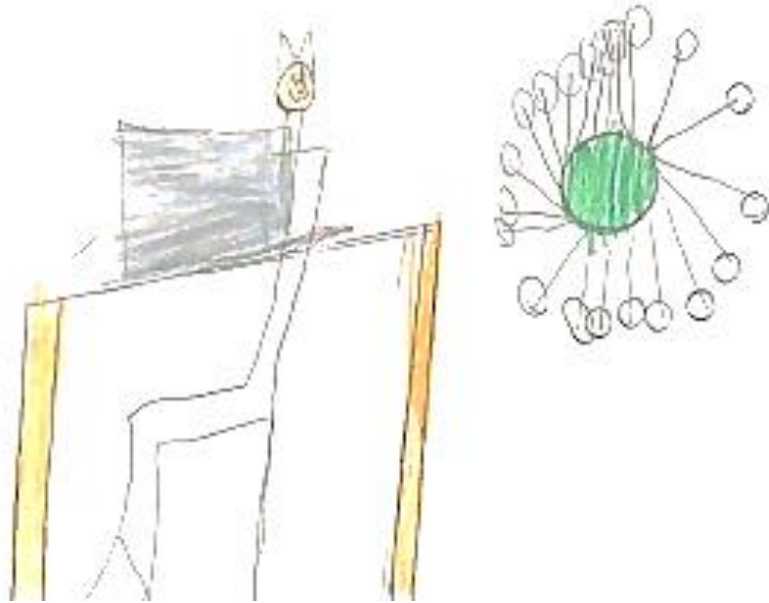
Ademais, é preciso resgatar que as dificuldades de acesso, de recursos e condições sociais entre as alunas e alunos já denunciadas no ano de 2020 com o ensino remoto, ainda se farão presentes na modalidade híbrida. Como o Guia Covid-19 pontua:

É fundamental lembrar, no entanto, que as e os estudantes que tiveram ou estão tendo dificuldades de acesso às diferentes plataformas no período em que as escolas estão fechadas, continuarão tendo com a reabertura parcial das escolas. Assim, o acesso aos meios necessários para a realização do ensino remoto continua sendo fundamental, inclusive como meio da realização de estudos e pesquisas para o desenvolvimento de atividades planejadas pela escola para serem realizadas fora dela (GUIA COVID-19, 2021, p. 33).

É neste contexto complexo do cenário educacional brasileiro que o ano de 2021 foi fomentado. Mais um tempo onde as experiências continuam se (re)inventando, ou se (re)consolidando.

---

<sup>23</sup> Tabela sobre a estimativa populacional para a Campanha Nacional da Vacinação contra a Covid-19 – 2021 e ordenamento dos grupos prioritários disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021-marco/16/nt\\_155-2021-cgpn\\_i\\_priorizacao\\_grupos.pdf](https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021-marco/16/nt_155-2021-cgpn_i_priorizacao_grupos.pdf).



...

Walter Kohan, professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizou uma Live no dia 18 de maio de 2020, pelo canal Associação de Pós-Graduandos/as da UFSM (APG – UFSM), com o tema “Tempo(s) de re-inventar(nos)”. Em uma das suas falas introdutórias, ele apresenta algumas palavras sobre este tempo pandêmico que estamos experimentando como um tempo reflexivo cuja, a sua combinação e articulação com a reinvenção, emerge duas prerrogativas para lá de interessantes: a criação, e a colocação de nós mesmo como objetos de nossa invenção, reinvenção, criação e recriação.

Ainda no seu destrinchar da temática, Kohan traz uma aproximação sobre as primeiras vivências experimentadas no prelúdio da pandemia, onde ele expõe os efeitos colaterais do vírus COVID-19 na educação, nas escolas e nas crianças. Utilizando da etimologia da palavra escola, com seu significado grego (*scholé*) “tempo livre”, o professor convida o seu público a pensar que a escola é um lugar, um território onde a experimentação deste tempo só poderia ser experienciada nela. Um tempo longe do trabalho, um tempo prazeroso, longe das dificuldades, um tempo para brincar, ler, escrever, pensar, criar, e tantas outras coisas deliciosas para se fazer.

No entanto, com esta descritiva da escola, também se faz a denúncia. Como discute Kohan, este “tempo livre” que deveria ser desfrutado nos espaços escolares, infelizmente, está sendo sucumbido pelos lugares institucionalizados, tornando a escola um alvo, um centro de negócios e de investimentos mercadológicos. E este sobrepujar da educação se torna muito mais evidente, e assustador, neste tempo de pandemia, quando um microrganismo consegue suspender este mundo educacional, e nos permite aproveitar este tempo para reinventar, transformar e criar outro mundo. São altíssimos investimentos de empresas privadas de tecnologia para superar os déficits da área da saúde e educação, e conseqüentemente, tentar sanar a crise epidemiológica da corona vírus, que atracou-se em esquemas, de que esses investimentos poderiam ser colocados na educação pública para melhorar a situação e a condição das crianças, dos adolescentes, das(os) professoras(es), de todas as pessoas.

E assim, o professor descreve que essa dualidade coloca em disputa dois lados, dois tempos: o do acirramento da desigualdade, da injustiça e da precariedade, ou o lado da reinvenção, da transformação para a superação de toda a população. Este é um embate político – e se não o principal – que se vivencia no cenário brasileiro: “quando se cuida da economia e não se cuida da vida, se cuida da morte” (KOHAN, LIVE, 2020). E concomitantemente, o tempo passa... o olfato se perde... já não se sente mais o gosto das coisas... as residências são

invadidas por telas... os relacionamentos se cruzam por imagens... Contudo, são nestes experitempos que a reinvenção precisa se altear.

Resgatar as primeiras experiências infantis, a de considerar a criação de um documento em âmbito internacional e sua adequação em cada país, não se apresenta aqui somente como um caminho teórico a se trilhar. Mas sobretudo, porque no ano de 2020 o ECA comemorou 30 anos de sua promulgação nacional, como um documento exordial no tratar, no afirmar e no assegurar dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros. Uma comemoração um tanto peculiar para este momento que estamos experienciando da pandemia do COVID-19, cujo os direitos, os espaços, os territórios e as falas dos seres infantes se encontram submersos sob o isolamento social, sob a desigualdade educacional, sob a carência de recursos e condições de acesso às aulas remotas, sob o fechamento das escolas e a não disponibilização da merenda, sob a denúncia de tantas coisas faltantes e erradas.

É confessável que não foi simples ou fácil escrever sobre essa atual conjunção. Os dias se tornaram mais intensos, mais dolorosos..., mas a esperança chegou. Acalentando o coração com a forma única e espontânea das crianças. Que emoção, que alegria as ver, mesmo que por uma tela, a euforia de compartilhar os seus experitempos para esta pesquisa. É magnifico saber, e lembrar, que mesmo nesses tempos angustiantes ainda pode-se (re)inventar, (re)criar e revolucionar as experiências para um novo tempo, mesmo que este(s) seja do inesperado, daquele que nem se ousa saber o que vai acontecer.



## 2 O QUE FAZER COM ESTES EXPERITEMPOS?

Talvez essa pergunta – no meio de tantas outras – seja a mais difícil de ser definida por uma única resposta...

Como uma alteração da impessoalidade descrita, abre-se uma aspa para... Quando criança, sempre escutei das pessoas mais velhas que me rodeavam, que o grande problema do erro não é ação de errar, mas sim, a falta do reconhecimento do erro. E o reconhecer, é o aprender... aprender a não fazer (errar) de novo, ou a fazer de um jeito diferente (certo). E, mesmo no tempo da minha pequenez, embora a crítica aguçada em querer problematizar estes conceitos, estas palavras, ainda não se sobrepujava no meu ser, tomei para mim que não importa o acontecimento, o sentimento, o tempo, ou a experiência, nós sempre aprendemos algo.

Assim, umas das possibilidades desse “o que fazer” com estes experitempos, seja “o que foi aprendido” com essas experiências temporais da pandemia do vírus COVID-19. Aprendizados bons, ruins, certos e errados. Aprendizagens que se perduram e que atravessam outros tempos. Um aprender que não é mensurável e nem comparável. É um criar e um construir de experiências exclusivas, coletivas, que transformam os pensamentos, as visões, os corpos e os devires.

Reunir aprendizados e compartilhar os experitempos desse momento tão sensível é se colocar a pesquisar, a ouvir, a buscar, a olhar e a compreender o(a) outro(a). Uma pessoa do outro lado da tela, da rua, do cômodo, da janela, da cidade, que está experienciando, que está aprendendo algo em meio ao tempo de quinhentas mil mortes em decorrência do coronavírus. É por isso que é tomamos como reconhecimentos, que todos os trabalhos, dissertações, estudo e afins que foram realizadas nestes experitempos, em uma tentativa de ajuda, denúncia e posicionamentos, carregam uma ínfima sensibilidade a nossa humanidade que tanto está sendo explorada e silenciada por jogos políticos.

Dessa forma, iniciar-se-á a descrição metodológica desta pesquisa com as inspirações do desvelar de pistas da *cartografia* (DELEUZE; GUATARRI, 1995) e do organizar a *mesa de trabalho e de quadros* (DIDI-HUBERMAN, 2013) que foi criada para estudos dos experitempos. Traçar os laços, as costuras e os retalhos de todos os dados obtidos, das palavras aqui expressadas, se colocam em uma premissa de experimentação e de criação que possam mobilizar, ou desmobilizar, os diversos sentidos, espaços, tempos e territórios que se enredam nos experitempos narrados que são e fazem parte desta pesquisa.

Dentro desse trajeto, muitas inquietações se emergiram no contexto virtual que esta pesquisa se insere. Seria possível cartografar por veredas online? Como alcançar e contatar o público participante da pesquisa de forma à seguir os protocolos de segurança e saúde, e, ao mesmo tempo, garantir uma participação qualitativa e experiencial das(os) participantes? Quais percursos metodológicos podem sustentar uma pesquisa em meio a uma pandemia? Muito questionamentos tomaram conta das escolhas metodológicas que precisavam ser assumidas neste trabalho. No entanto, assim como a temática destes escritos se insere no descobrir, no desbravar dos experitempos, a metodologia desta pesquisa também se posiciona no descobrir, no desbravar de como realizar pesquisas – com dedicação e rigor científico – em meio a um cenário pandêmico. Tomamos a direção de seguir por inspirações cartográficas...

Por esses caminhos, subjuga a necessidade de desvendar e construir o território desta pesquisa a partir de inspirações do conceito de cartografia – um estudo cujo seu preâmbulo advém das especificidades da geografia – e que se desmistifica em dois caminhos possíveis: o da prática cartográfica tradicional (“ciência dos mapas”), ou de uma estratégia metodológica dinâmica e flexível mediada por seus tempos e sujeitos. A primeira estrada, respectivamente, se estrutura pela busca de um conhecimento preciso, fundado “em bases matemáticas, estatísticas, contando com instrumentos e técnicas sofisticadas”, e cuja sua “especialidade é traçar mapas referentes a territórios, regiões e suas fronteiras, demarcações, sua topografia, acidentes geográfico”, como pode ainda tratar da distribuição de uma população em um determinado espaço (PRADO; MONTALVÃO, 2013, p. 47).

Já a outra estrada, a que será percorrida, se apresenta com alguns esboços nas obras de Foucault e Deleuze como uma cartografia dos tempos, dos sujeitos e das experiências. Um cartografar social...

[...] que liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (PRADO; MONTALVÃO, 2013, p. 47)

Essa estratégia não se instrumentaliza em um mapa como algo estático ou irreversível. Deleuze e Guattari (1995), contrapondo a ideia de decalque, coloca o mapa como algo que não se temporaliza ao seu fim. Ele é aberto, e sempre será, a múltiplas entradas. Em suas palavras:



O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...]Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que sempre volta ao 'mesmo'. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.22).

Em vias de mãos infinitas, a cartografia foi tomada como inspiração metodológica e se insere no traçar do “plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; BARROS; ESCÓSSIA, 2009, p.17). Cartografar como uma pesquisa que crie consistência, deve pressupor “a coerência conceitual, a força argumentativa, o sentido de utilidade dentro da comunidade científica, a produção de diferença” (KIRST; et al, 2003, p. 97) e por fim, o rigor científico. Na cartografia, a interlocução se coloca como espaços de idas e voltas para que a pesquisa possa ser pensada no sentido de eterna criação, e o pesquisador – o cartógrafo – como o experimentador de conhecimentos que se ganha e que se perde.

Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo, sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção (KIRST; et al, 2003, p. 91).

Cartografar é experienciar uma aventura. Uma aventura de um território que se temporalizou em meio a uma pandemia em nível global e nacional, e que ainda se perdura nos versos destes escritos. Um tempo de se (re)inventar e (re)construir para a sobrevivência da educação e da humanidade. Vamos cartografar!

## **2.1 Cartografando os experitempos**

Compreender o espaço de atuação da pesquisa é a primeira aventura cartográfica. Como foi estabelecido o recorte do advento temporal da pandemia do vírus SARS-Cov-2 (coronavírus) e suas interferências nos experitempos das crianças de uma escola da rede privada na cidade de Limeira (SP), a primeira pista do mapa é o desvelar dos materiais bibliográficos produzidos dentro dessa temática que dará sustento e subsidio para a trajetória desta pesquisa.

As produções escolhidas não serão descritas como um “levantar bibliográfico”, mas como recortes e colagens que irão descrever e orientar os passos dentro de um mapa. A leitura prévia instigou a construir o roteiro de conversa com as pessoas (crianças, professoras(es), mães, pais e/ou responsáveis) que participariam da pesquisa. Foram as primeiras coordenadas recebidas para saber por onde seria possível trilhar e o que se poderia encontrar. Dessa forma, será exposto quais materiais – documentos, produções, artigos e etc. – foram escolhidos para serem os guias para análise dos experitempos.

### **Primeiras pistas**

Como já rascunhamos anteriormente, diversas portarias e sanções foram estabelecidas em nível nacional pelos ministérios públicos, com o objetivo de estabelecer uma ordem mínima de controle frente ao alastramento do coronavírus. No entanto, o que queremos colocar neste mapa são as produções que organizaram uma narrativa descritiva da atual situação sanitária do contexto brasileiro, e se propuseram a debater, a dialogar e a expor como um documento, um trabalho copioso de informações em uma linguagem acessível que consegue descomplicar a complicada situação educacional das crianças brasileiras na experiência da pandemia do vírus COVID-19.

Começamos pelos “Guias Covid-19”, com uma iniciativa da Campanha Nacional da Educação (CAMPANHA), sendo esta, uma coletividade que datou seu surgimento em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que visava a participação da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal) no ano 2000, “como o objetivo de somar diferentes forçar políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais” (CAMPANHA, 20-?).

Ainda sobre a Campanha, é importante postular que hoje é considerada a “articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país” (CAMPANHA, 20-?), com a missão de ampliar e efetivar as políticas educacionais para que todas as pessoas possam ter a garantia do seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade em todo o território brasileiro. Nessa trama, estão inclusas as comunidades escolares, os movimentos sociais, os sindicatos, as organizações não-governamentais, grupos de universitários, estudantes e “milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade” (CAMPANHA, 20-?).

A rede da CAMPANHA é precursora da “Campanha Global pela Educação (CGE), da Campanha Latino-Americana pelo direito à Educação (Clade) e idealizadora e fundadora da Rede Lusófona pelo Direito à Educação (ReLus)” (CAMPANHA, 20-?).

Com essa incumbência, a Campanha Nacional da Educação se posicionando frente ao período de pandemia e suas medidas de enfrentamento – como o distanciamento social que consolidou o fechamento de todas as unidades escolares – idealizou e produziu 10 guias específicos dentro da temática da educação e proteção das crianças. Com o apoio de entidades e voluntariados, o objetivo fora oferecer um “compilado de informações checadas, comprovadas e acessíveis sobre como os cidadãos ligados a educação podem agir, cobrar e trabalhar pela proteção de todas(os) de maneira colaborativa” (CAMPANHA, 20-?), e ainda, dispor da parte de atores do poder público, a garantia dos direitos das crianças e adolescentes em situação de emergência.

Durante o ano de 2020, a CAMPANHA lançou 9 guias com temáticas que se entrelaçavam na defesa da educação das crianças, as suas infâncias e os seus direitos que devem – a todo custo – serem cumpridos, sem excepcionalidade e prioritariamente, nesta situação vulnerável da pandemia do COVID-19. Todos os guias podem ser encontrados e disponibilizados para download no site da CAMPANHA<sup>24</sup> em formato PDF.

### Capas dos Guias COVID-19 - 2020



<sup>24</sup> Disponível em: <https://campanha.org.br/covid-19/>



Fonte: retirado do site da Campanha Nacional da Educação (disponível em: <https://campanha.org.br/covid-19/>).

Os dois primeiros guias, intitulados como “Educação e Proteção de crianças e adolescentes”, sendo o volume 1 destinado “para a comunidade escolar, famílias e profissionais da proteção da criança e do adolescente” e o volume 2 “para tomadores de decisão do poder público”, expõe orientações e dicas de como exigir os direitos básicos – alimentação, saúde, proteção e educação – das crianças e dos adolescentes. Também relata sobre a suspensão das aulas presenciais das escolas e a oferta complexa do ensino remoto, e descreve – com urgência – a suspensão da Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos)<sup>25</sup> que flagela o financiamento público para o investimento na educação e saúde brasileira.

O Guia 3, nomeado como “Educação a Distância” (EaD), aborda as intempéries da implementação da EaD no contexto da pandemia e o que é passível de ser feito para o acesso e o atendimento educacional à todas as crianças e adolescentes, inclusive àquelas(es) do Sistema

<sup>25</sup> Para mais informações sobre a suspensão da Emenda Constitucional 95/2016 acesse: < <https://redclade.org/pt-br/noticias/coronavirus-no-brasil-organizacoes-pedem-ao-supremo-tribunal-federal-a-imediate-suspensao-da-emenda-95-que-limita-gastos-em-educacao-e-saude/>>.

Socioeducativo<sup>26</sup>. Ademais, apresenta discussões e posicionamentos de órgãos de participação social, rede de professores e Organismos Multilaterais Internacionais – como a Unesco e a Unicef – para a garantia do direito à educação em meio a quarentena em decorrência do alastramento do coronavírus.

O guia de volume 4, com o título “Boas práticas em Proteção” fora produzido em parceria com a plataforma Cada Criança<sup>27</sup>, com a apresentação de ações resguardadas por órgãos oficiais e de ONGs que tratam sobre a temática do direito à proteção das crianças e adolescentes, bem como, a descrição do panorama de práticas federais na contingência da emergência e proteção. Trata-se também dos serviços protetivos pela assistência social, o atendimento dos conselhos tutelares e outros agentes. O guia 5, com o tema “Alimentação Escolar”, e desenvolvido em parceria com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e com o FBSSAN (Fórum Brasileiros de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional), expõe sobre as ações brasileiras dentro da conjuntura do direito à alimentação escolar. Apresenta respaldos do que deve e o que não deve ser feito no contexto brasileiro pandêmico para o atendimento nutricional escolar das crianças e adolescente com base no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), nas legislações e nos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE).

O guia 6 intitulado “Comunidade Escolar” e o guia 7 como “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, trazem uma discussão a respeito de depoimentos de professores, familiares, gestores e outras pessoas envolvidas na prática educacional – atuantes em diferentes etapas de ensino, contextos sociais e culturais diferentes – sobre os desafios que a pandemia do COVID – 19 trouxe para o ser e o fazer educação. Dentre os reveses suscitados, tem-se as especificidades da modalidade da Educação Especial dentro da luta pelo direito à educação, que tanto carece de atenção, compreensão e ação neste contexto de pandemia.

O Guia de volume 8, traz a temática “Reabertura das Escolas” com um compilado de recomendações e orientações produzidas por diversos órgãos e entidades nacionais e internacionais para um retorno às aulas presenciais de acordo com os parâmetros de saúde, proteção e equidade a todas as pessoas. E por fim, o ultimo guia de volume 9 com o título “Eleições Municipais” se constrói dentro da discussão da competência dos Municípios na

---

<sup>26</sup> O sistema Sócio Educativo é estabelecido De acordo com o artigo 112 do [Estatuto da Criança e do Adolescente \(ECA\)](#), cujo os delitos cometidos por crianças ou adolescentes não são considerados crimes, mas atos infracionais e sujeitam as crianças às medidas de proteção previstas em lei e os adolescentes às medidas socioeducativas. Para mais informações acesse: <<https://www.social.go.gov.br/acesso-a-informacao/2-institucional/127-perguntas-e-respostas-frequentes-sistema-socioeducativo.html>>.

<sup>27</sup> Informações sobre a Plataforma Cada Criança disponível em: < <https://campanha.org.br/cada-crianca/>>.

oferta, permanência e qualidade na educação infantil e ensino fundamental na atual conjuntura pandêmica, e ainda, apresenta algumas recomendações para as candidaturas dentro do executivo e legislativo municipal.

Com o lançamento deste material - sendo cada um estruturado dentro de uma temática, e ao mesmo tempo, todos se articulando em uma mesma proposta – a CAMPANHA em 2021 decidiu fomentar um “guia dos guias” para atender as demandas que este ano trouxera para as discussões educacionais. E assim, a edição mais recente destes volumes se torna o “Guia dos Guias Covid-19: Educação e Proteção” que se coloca a apresentar “70 recomendações para políticas emergenciais e cenário em 2021”. Este guia “maioral” reúne diversos dados recolhidos em 2020 sobre qual fora a situação do acesso das(os) estudantes brasileiras(os) à educação e quais são as realidades das(os) alunos(as) que as escolas terão de compreender e atender para o retorno gradual das aulas presenciais.

Outro material muito pertinente para a produção acadêmica sobre as crianças e suas infâncias durante a pandemia do COVID-19 é o guia lançado pela Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz), em parceria com o seu Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente (IFF) e com o Ministério da Saúde. Intitulado como “Covid-19 e Saúde da Criança e do Adolescente”, e tendo sua 1ª edição lançada agosto de 2020 e sua 2ª edição divulgada em 24 de setembro de 2021, este documento tem como preocupação inicial a contribuição “para o enfrentamento das consequências da pandemia de COVID-19 sobre a saúde de crianças e adolescentes no Brasil, alertando para um potencial impacto negativo maior do que o que vinha sendo relatado em países da Europa e América do Norte” (FIOCRUZ/IFF, 2021, p. 3).

Diante das pesquisas realizadas sobre os contextos infantes/juvenis brasileiros na pandemia do coronavírus, o guia aponta que o fortalecimento da capacidade de atenção à saúde da criança e adolescente no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) deveria ser prioridade em todo o país. E ainda, destaca que este processo, aliado a outros setores de políticas públicas de proteção social, favorecia ações de qualidade, segurança e atenção às crianças e adolescentes no cenário da pandemia.

O documento destaca que com o aumento da flexibilização e circulação das pessoas, as crianças passaram a se expor mais, de forma que até os adolescentes passaram a ser contemplados pelo programa de vacinação da população brasileira. Com esse novo cenário, a Fio Cruz (IFF) se alia ao posicionamento da UNICEF que reitera a responsabilidade de toda a sociedade no cuidado prioritário de crianças e adolescentes:

As crianças não são a face desta pandemia. Mas eles correm o risco de estar entre suas maiores vítimas, já que as vidas das crianças estão sendo alteradas de maneiras profundas. Todas as crianças, de todas as idades e em todos os países, estão sendo afetadas, em particular pelos impactos socioeconômicos e, em alguns casos, por medidas de mitigação que podem inadvertidamente fazer mais mal do que bem. Esta é uma crise universal e, para algumas crianças, o impacto será para toda a vida. Além disso, os efeitos nocivos desta pandemia não serão distribuídos igualmente (FIO CRUZ/IFF, 2021, p. 4).

Diante deste escopo, a última versão do documento é estruturada em quinze (15) capítulos com temáticas que envolvem: o adoecimento das crianças e adolescente por COVID-19, o diagnóstico da COVID-19 no contexto pediátrico, saúde mental durante a pandemia, desigualdades sociais e políticas públicas, aspectos nutricionais, sedentarismo, interação social e excessos de tecnologia; além de, imunizações, desafios de atendimento ambulatorial pediátrico na pandemia, atenção ao período neonatal e aleitamento materno, a importância do lúdico no cuidado, assistência domiciliar as crianças com condições crônicas e complexas, a cirurgia pediátrica nos tempos da COVID-19, e por fim, os desafios e dilemas na pesquisa com seres humanos durante a pandemia.

Todos estes guias nos guiaram para os trajetos das pistas que nos conduziram aos experitempos. E nesta euforia da experiência, acabamos nos deparando com outra produção chamada “Infância e Pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises”, que conta com o apoio e realização pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI). Este trabalho, como um exercício inicial de uma pesquisa ainda em andamento – “Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças da Grande Belo Horizonte” – tem a premência de apresentar as análises preliminares do processo de escuta das crianças que relatam por meio de suas vozes, seus desenhos, seus movimentos, os seus sentimentos e visões do que é viver neste tempo de pandemia do COVID-19.

Esse material está organizado como uma proposta de relatório descritivo, e está organizado em três partes: Introdução, Resultados e Discussões e Considerações finais. Na primeira sessão – introdução – é apresentado as motivações que afloraram os pesquisadores a seguir com este experitempo, bem como, os objetivos, os referenciais teóricos e o caminho metodológico assumido na pesquisa. Nos Resultados e Discussões, é exposto os descritores dos perfis das crianças participantes (idade, gênero, moradia, vulnerabilidade territorial e entre outros), e seus relatos de rotinas, emoções, preocupações, sentimentos, relacionamentos que se articulam na trama do viver infantil neste tempo de pandemia. E por último, as Considerações Finais, se aportam de elementos que indicam “a necessidade de uma compreensão ampla da

realidade das infâncias, que articule os pontos de vistas das crianças e suas experiências sociais às dimensões econômicas, sociais, raciais, territoriais e de gênero” (SILVA; et. al, 2021, p. 9), e nesta parte final também são apresentados, “aspectos que podem subsidiar decisões relativas ao acolhimento e atendimento de crianças nas escolas e nas diferentes políticas públicas e elas destinadas” (Ibidem).

Além deste enredo, todo o material é confeccionado por desenhos das crianças que, tirante o colorir das páginas, das palavras, revelam – e denunciam – com traços e formas a vida sensível do isolamento, dos medos, das brincadeiras e das esperanças. É um acalento acadêmico que nos inspira a continuar a pesquisar, a desvendar, a experimentar mesmo em tempos de desencontros e governos autoritários.

E com esse aflorar, esse inspirar que nos motivou a seguir as mesmas pegadas deixadas, esta pesquisa constrói os seus arcaibouços na busca dos experitempos que as crianças da escola em que leciono tiveram, e que ainda estão experimentando, neste tempo de distanciamento social, de aulas remotas, de protocolos a serem seguidos por conta do alto contágio do coronavírus. É preciso escutar as crianças! Também decidimos buscar os relatos de pais e/ou responsáveis e as professoras(as) – que estão com estas crianças – para compreendermos, para além do tempo síncrono das aulas, como está sendo o desenrolar da modalidade remota no atendimento, acesso e cumprimento do direito à educação.

Um processo desafiador, mas acolhedor para as professoras, para as crianças, e para a escola.

## **2.2 Contextualizando a pandemia no interior de São Paulo**

A cidade de Limeira é constituída por uma estimativa de população de trezentos e dez mil e setecentos e oitenta e três pessoas (310.783), cujo o montante de 51% representa a população feminina, e o restante – 48% – a população masculina. Em uma breve descrição exposta pelo IBGE no censo escolar de 2020, a cidade da laranja é composta por 92 escolas de ensino fundamental, com número de trinta e dois mil e duzentos e trinta e nove (32.239) alunas e alunos matriculados nesta etapa, representando uma taxa de escolarização de 97,7% entre crianças de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2020).

Em relação ao posicionamento da governança da cidade ao enfrentamento da pandemia do COVID-19, esta se colocou em concordância com os decretos em vigor e regência com as



normas estabelecidas pelo governador João Dória do Estado de São Paulo. O prefeito de Limeira, Mário Celso Botion, ratifica em todas as sanções em nível municipal a consonância com as ações do Plano Estadual de São Paulo de combate ao coronavírus. Como por exemplo, todos os serviços categorizados como não essenciais foram fechados temporariamente no mês de março de 2020, e aqueles que não acatavam a ordem, recebiam uma notificação prévia e, posteriormente, uma multa no valor de dez mil reais (R\$10,000).

No ano de 2020 até meados do mês de junho de 2022 foram notificados cinquenta e sete mil (57.000) casos confirmados de pessoas com COVID-19, que categorizados por faixa etária, é representado em: 2,50% de 0 a 9 anos, 7,50% de 10 a 20 anos, 41,10% de 21 a 40 anos, 35,10% de 41 a 60 anos, 12,20% de 61 a 80 anos e de 1,60% acima de 80 anos (LIMEIRA, 2022).

Em relação a vacinação da população, foi notificado em junho de 2022 a quantidade de duzentas e oitenta mil pessoas (280,000) que tomaram, pelo menos, a primeira dose das cargas imunológicas. Limeira ainda recomenda os protocolos de saúde e segurança em relação ao combate do coronavírus, devido ao aumento do índice de infectados(as) nestes últimos meses do ano de 2022.

### **2.3 Atravessando telas**

Antes de descrever todo o percurso delineado para o contato com o público participante desta pesquisa, acreditamos ser necessário descrever – mesmo que breve – o território-escola no qual iremos nos adentrar. Como já pontuado, sou professora nesta instituição há dois anos, e ex-aluna de todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e médio), e, portanto, a satisfação de realizar uma pesquisa e contribuir para o desenvolvimento da escola como um todo é enorme.

Começando a descrição, a escola é pertencente a rede privada, de cunho confessional cristã protestante e é localizada em uma região privilegiada, contando com vários condomínios residenciais ao seu redor e de um polo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Sua oferta de ensino se estende à todas as etapas, sendo a educação infantil em turno matutino, diurno ou integral, o ensino fundamental anos iniciais no período matutino e diurno e o ensino fundamental anos finais e médio apenas no turno da manhã. Referente à grade de funcionários tem-se a equipe gestora formada por uma diretora, uma coordenadora pedagógica para cada

etapa – somando-se três –, a equipe administrativa composta por secretárias, administradoras financeiras e inspetoras, e a equipe de limpeza que atende por três mulheres e dois homens.

Sobre a equipe docente, esta é formada por pedagogas que atuam na polivalência e por docentes em áreas de conhecimento específicas. E nessa articulação de professoras(es), a grade curricular é organizada pelas disciplinas de: português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, música, artes, educação física, educação cristã, técnicas de redação, informática, robótica e xadrez com sistema apostilado.

Relatando mais especificamente ao contexto do ensino fundamental dos anos iniciais – público participante desta pesquisa – a escola dispõe de 10 mulheres pedagogas que se dividem entre as turmas do 1º ao 5º ano e no período da manhã (turma A) e à tarde (turma B), duas estagiárias que auxiliam as professoras do primeiro ano, e uma educadora especial que realiza atendimentos dentro e fora da sala de aula com as crianças pertencentes a educação especial. Esta etapa de ensino contempla um montante de 156 crianças, uma representatividade de 65% de todas as(os) alunas(os) matriculadas (os). A escola, como já mencionado, se detém de um sistema apostilado para as disciplinas dentro de um ciclo semestral, e prevê em articulação, a metodologia de projetos que visa a construção coletiva entre as crianças, professoras(es) e a escola com temáticas que se afluam na demanda do cotidiano escolar.

Embora o desenrolar das ações com os participantes desta pesquisa tenha se consolidado de forma remota, também acreditamos ser necessário apresentar o espaço físico da escola. Para além das salas de aulas organizadas em prédios, o ambiente escolar também dispõe de uma biblioteca, uma sala de artes e música, um laboratório de informática e robótica, uma sala de xadrez, quadra esportiva, um pátio com cantina, salas da coordenação e administração, sala das(os) professoras(es) e áreas verdes acessíveis para as(os) alunas(os).

Ademais, a interlocução escola e família se estrutura de uma forma muito concisa e aberta para diálogos e parcerias, de forma a consolidar um trabalho de coparticipação. Por fim, a filosofia que sustenta as ações da escola se evidencia no termo da “cosmovisão cristã”, o que de acordo com o projeto político e pedagógico (PPP) da instituição se concebe no trabalho de apresentar, de construir, de experimentar os conteúdos e conhecimentos em uma perspectiva cristã, colocando Deus como o detentor de todas as coisas.

Com estes expostos, a escola apresenta em nossas hipóteses as condições mínimas ideais assumidas como requisitos para a promoção do ensino remoto. Condições estas que perpassam pela acessibilidade aos meios do tecnológicos e recursos financeiros para a aquisição, a

presença de familiares e ou responsáveis para acompanhar e auxiliar as crianças nas atividades remotas, uma instituição estruturada com diversos equipamentos para a sua utilização por diversos funcionários e profissionais, aquisição de softwares e plataformas adequada e acessível para a implementação do ensino remoto para todas as faixas etárias; condições afetivas, emocionais, sociais e financeiras suficientes para atender e respaldar em suas residências uma alimentação saudável, um espaço amplo, adaptado e seguro às necessidades das crianças.

Dentre estas descrições sobre a escola, todas elas tiveram que se reconstruir e se redefinir a partir da conjuntura da pandemia do vírus COVID-19 que sancionou as aulas e os movimentos presenciais no território escolar. No mês de maio de 2020, com o decreto Nº 64.879 (SÃO PAULO, 2020) que suspendeu as atividades escolares sem previsão de retorno, colocou a escola – e todas as outras – no cenário da modalidade remota. Para uma organização e preparação para a oferta do ensino remoto, as férias escolares do mês de julho fora adiantada para o mês de abril, e a iniciação das aulas online aconteceu no mês de maio.

O programa escolhido para subsidiar o acesso e a transmissão síncrona das aulas fora a plataforma Microsoft Teams (2017), devido à organização da sua interface apresentar recursos para a criação de turmas específicas de cada série escolar, calendário de aulas, agendamento de atividades e entre outros. Todas as(os) alunas(os) receberam um login e senha de acesso a plataforma, com um vídeo explicativo para os pais e/ou responsáveis sobre como navegar no Microsoft Teams. Da mesma forma, todas(os) as(os) professoras(os) participaram de um treinamento online sobre as ferramentas e os recursos disponíveis no programa, bem como, dicas de como transportar materiais pedagógicos para o universo online.

Com a disposição de cada série em “times” com a sua professora responsável, a carga horária das aulas ficou do período das 7h:30m até as 11h para as turmas do matutino, e da 13h até as 16h:30m para as turmas do vespertino. Cada aula tinha a duração de 1 hora e um intervalo de 10 a 20 minutos. Todas as disciplinas do currículo da escola foram reorganizadas e transportadas para se tornarem acessíveis na plataforma Microsoft Teams, contando com uma diminuição da carga horária em comparação ao tempo das aulas presenciais.

Mediante a esta nova configuração do ser escola em caminhos virtuais, todo o contato com o público alvo desta pesquisa – crianças, docentes, pais e/ou responsáveis – se sucedeu mediante as normativas e protocolos de segurança estabelecidos em decorrência da pandemia do COVID-19. Ou seja, a participação e colaboração com o desenvolvimento da pesquisa ocorreu de forma online, a partir de encontros no Microsoft Teams com as crianças e de

formulários disponíveis na internet para as(os) professoras(es), pais e/ou responsáveis preencherem.

Desta forma, o primeiro caminho tomado para o seguimento da pesquisa com a escola fora expor todas as nossas ações e diretrizes que tomaríamos com cada grupo de participantes para a gestão da instituição. Foi decidido que a mediação com os pais e responsáveis – inclusive para o consentimento e aprovação da participação das crianças na pesquisa – seria feita pela coordenadora pedagógica por meio dos grupos de WhatsApp das turmas (1º ano ao 5º ano) na qual era administradora. Fora criado um texto, um vídeo explicativo com todos os objetivos e requerimentos, bem como, um link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser encaminhado a todos os familiares.

Com estes descritores, no final do mês de novembro começara a divulgação pelos grupos de whatsapp sobre a participação da pesquisa. A coordenadora pedagógica encaminhou em cópia para todos: um texto redigido com a apresentação da pesquisa e informações sobre a pesquisadora responsável, um vídeo explicativo e convidativo gravado pela pesquisadora (por mim), o link de acesso ao preenchimento do TCLE juntamente com a autorização de participação para ser demarcada online se consente ou não com a colaboração da sua filha ou do seu filho na pesquisa, e o link do formulário virtual com questões direcionadas aos pais e/ou responsáveis sobre os seus experitempos e intempéries com o ensino remoto durante a pandemia do COVID-19. Estabelecemos um prazo de 20 dias para o recolher das autorizações que demarcavam quais crianças poderiam participar, e 30 dias para os familiares responderem o formulário encaminhado.

Após esse tempo, recebemos a aquiescência de participação de setenta e uma (71) crianças, de um conjunto de 115 matriculados na etapa do ensino fundamental anos iniciais. Com isso, organizamos as(os) estudantes em suas respectivas séries e entramos em contato com as professoras responsáveis para que pudessemos dialogar sobre em qual dia e qual horário poderíamos marcar o encontro com a turma para a realização da pesquisa. Como sugestão da gestão escolar, foi marcado uma “hora de estudos” (HE) – uma reunião entre todas as professoras e a coordenação pedagógica para apresentar, discutir e estudar questões e demandas escolares – para ser apresentado pela pesquisadora os objetivos e procedimentos da pesquisa, a solicitação de uma aula disponível na semana de cada série escolar para a realização da pesquisa com as crianças, e, o questionário online destinado à elas sobre os experitempos profissionais e pessoais com o ensino remoto durante a pandemia do COVID-19.

Na reunião de HE já foi possível estabelecer um cronograma dos dias e horários disponíveis para a realização da pesquisa em cada série escolar. Com esta decisão, redigimos um bilhete a ser encaminhado nos grupos de WhatsApp com os pais e/ou responsáveis com a data e o horário em que cada turma receberia a pesquisadora na aula online. Com a ciência de todas e todos, a pesquisa com as crianças estava pronta para se aventurar nos experitempos.

### **2.3.1 A experiência com as crianças**

Durante cinco dias do mês de dezembro, foi organizado entre o período matutino e vespertino o encontro online com as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Como a pesquisadora também faz parte da equipe docente da escola, o acesso às aulas de todas as turmas pela plataforma Teams era liberado e se sucedeu pelo login da professora. Como consentido com os pais e/ou responsáveis e com a gestão da escola, as(os) alunas(os) autorizadas entravam na aula indicada para a realização da pesquisa, e aquelas não autorizadas, estavam liberadas durante o horário estipulado.

Ao todo registramos a participação de oitenta e três (83) crianças – 12 a mais do que tínhamos em averbação – no entanto, alguns responsáveis assentiram a participação da criança no momento da aula em comunicação síncrona com a pesquisadora e por mensagem encaminhada para a coordenadora pedagógica. Como protocolo estabelecido pela instituição escolar durante este tempo de aulas remotas na plataforma Teams, todas as aulas online simultâneas com as crianças foram gravadas e armazenadas sobre a responsabilidade da professora da turma. Desta forma, todos os encontros realizados com as 10 turmas foram gravados, e o acesso da pesquisadora aos vídeos se deu meramente para uma revisão das narrativas, dos diálogos, do compartilhar dos experitempos.

Abaixo, apresentamos uma tabela construída com fins organizacionais sobre a quantidade de crianças participantes por cada série escolar.

**Tabela 1 – Participação das crianças na pesquisa por série escolar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais**

<b>PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS POR SÉRIE ESCOLAR</b>	
<b>SÉRIE ESCOLAR</b>	<b>TOTAL</b>
1º ANO A – Período da manhã	5 crianças
1º ANO B – Período da tarde	5 crianças
2º ANO A – Período da manhã	4 crianças
2º ANO B – Período da tarde	14 crianças
3º ANO A – Período da manhã	12 crianças
3º ANO B – Período da tarde	6 crianças
4º ANO A – Período da manhã	12 crianças
4º ANO B – Período da tarde	6 crianças
5º ANO A – Período da manhã	8 crianças
5º ANO B – Período da tarde	11 crianças
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>83 crianças</b>

Fonte: Autoria própria

Antes de iniciarmos os encontros com as crianças, organizamos previamente quatro questões que enredariam as nossas conversas: “como está sendo ficar em casa durante este tempo de pandemia?”; “o que você está achando das aulas remotas... está gostando ou não?”; “do que você sente mais falta das aulas presenciais na escola?”; “quando a quarentena acabar, o que você gostaria que fosse diferente do que era antes da pandemia... na escola, na sua casa?”. Contudo, mesmo com estas perguntas construídas anteriormente, os encontros com as crianças foram realizados de maneira livre, para que histórias, assuntos e experiências fossem emergidos sem engessamentos prévios.

O início de todos os encontros foi organizado com um tempo destinado à apresentação pessoal da pesquisadora e uma exposição sobre o que estávamos estudando, onde e o porquê de estar se realizando esta pesquisa com as crianças. Para isso, preparamos algumas imagens da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que mostrasse o campus, os prédios com as salas de aula, de forma a explicar o que é uma universidade e o que as pessoas fazem nela.

Posteriormente, foi apresentado o tema e os objetivos da pesquisa e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) redigido com uma linguagem acessível à faixa etária das crianças, com a descritiva se as mesmas aceitariam participar e colaborar com a pesquisa de forma anônima. Além do consentimento dos pais e/ou responsáveis, compreendemos que o aceite das crianças se torna imprescindível para que cada uma se sinta a vontade de participar ou não, e ainda, de responder ou compartilhar apenas o que elas quiserem.

Após esse repertório introdutório que fora realizado em todos os encontros com as turmas do 1º ao 5º ano, a pesquisadora começava o enredo com as questões organizadas. Todas as crianças que assentiram a sua participação demonstraram muito interesse e vontade de compartilhar as suas experiências. Foi uma prosa encantadora, cada criança com a sua singularidade, seus movimentos, suas entonações revelavam as suas angústias, sentimentos, emoções de viver – ou não – estes experitempos de distanciamento social, de ensino remoto, de quarentena dentro de casa...

Fora muito interessante o lugar de fala que as crianças se colocaram, como pessoas que estavam precisando desse espaço para contar ao seu coletivo – mesmo que este fosse uma tela dividida em vários retratos – o que elas estavam pensando de tudo o que estava acontecendo. Ocorreram demonstrações de carinho, de relatos de saudades dos colegas, das professoras, da coordenadora... um misto de sentimentos que encheram os nossos olhos. Ocorreram também denúncias, como exposições de chateações com algumas situações em suas casas e dificuldades de adaptação com a modalidade remota. Mesmo que o tempo – krónos – dos nossos encontros tenha se contabilizado em torno de 1 hora com cada turma, os experitempos que ali foram partilhados se ecoaram por tempos incontáveis.

Todos os registros das falas das crianças foram organizados em diários descritivos pela pesquisadora, como um material que encaminharia para as futuras análises que subjugaríamos. Ao destrinchar os relatos que concebemos de cada criança em sua respectiva série escolar, isto é, desfiar todas as prosas das suas falas, percebemos a existência de temáticas que atravessavam todos os enredos acolhidos. Mesmo com uma a faixa etária entre 6 a 12 anos, algumas questões pertencentes ao universo da infância foram entrelaçadas em todos os experitempos, trazendo várias denúncias que precisavam ser registradas e analisadas nesta pesquisa: “sinto falta dos meus colegas de classe”, “eu quero voltar a brincar na escola tia... com todo mundo”, “é muito difícil ver a professora por uma tela”, “não quero mais ficar no meu quarto”, “aqui em casa todo mundo está no computador ou no celular”, “tia... eu não consigo aprender e estudar desse jeito”. (FALAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2020).

Com o acervo dos experitempos construído, organizamos as inquirições em temáticas que envolvessem as dimensões sociais, educacionais, culturais, familiar e entres outras sobre as crianças como protagonistas e suas múltiplas infâncias que foram tomadas – ou não – pelo cenário pandêmico brasileiro. Os temas manifestos e segmentados foram: a socialização e interação, o brincar e as brincadeiras, o aprender e o estudar, a rede de apoio familiar e escolar, e, os recursos e acessibilidade. Dentro dessas temáticas definidas, acabaram suscitando outros temas que complementavam o decorrer das discussões e análises dos experitempos. E assim, com este destrinchar e desvendar das experiências das crianças no tempo da pandemia do COVID-19, o próximo passo da nossa cartografia foi mergulhar nas mesas de trabalho (DIDI-HUBERMAN, 2013) que inventamos para os experitempos das crianças...

### **2.3.2 As experiências com as(os) professoras(es)**

O contato com as(os) professoras(es) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da escola selecionada ocorreu por meio de um formulário online com sete questões dirigidas. O programa utilizado fora o Microsoft Forms – um programa que de construção de questionários e formulários virtuais atrelado a plataforma Microsoft Teams – devido à familiaridade de acesso que as mesmas já tinham. O link de ingresso foi encaminhado no grupo de WhatsApp das(os) professoras(es) – em administração e autorização pela gestão escolar – com uma apresentação e um texto explicativo sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Como a pesquisadora é integrante da equipe docente da instituição, as(os) professoras(es) se demonstraram interessadas(os) e receptivas(os) para a colaboração e participação da pesquisa.

O link de acesso direcionava a(o) participante a uma página introdutória sobre a pesquisa, com informações pertinentes sobre o intento do questionário e a garantia da preservação, se assim desejar, da sua identidade, bem como, a descritiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as(os) docentes assentirem, ou não, com a participação na pesquisa. Com a demarcação nas opções fornecidas de aceite, a próxima página do questionário já apresentava as sete questões que deveriam ser respondidas sem caráter obrigatório, para que todas(os) se sentissem à vontade e para compartilhar suas experiências livremente.

Segue abaixo o texto introdutório sobre a pesquisa na página inicial do questionário:



Primeiramente, começamos esse contato virtual nos solidarizando em respeito a todas vítimas e familiares que sofrem ou sofreram de alguma forma com esta pandemia do COVID-19.

Você está sendo convidada e convidado a participar deste formulário como parte integrante de um projeto de pesquisa intitulado "Os *experitempos* das crianças, professoras e responsáveis: experiências em tempos de ensino remoto na pandemia da covid-19", realizada sob vigência da professora Talita (docente da sala do 4º B e mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar) e da professora Dr<sup>a</sup> Andrea Moruzzi (Orientadora e Docente do PPGE). O objetivo desta pesquisa se reside em conceber os *experitempos* das crianças, vocês professoras(es) e mães, pais e/ou responsáveis sobre a modalidade do ensino remoto em meio à pandemia do COVID-19 no ano de 2020.

Com a aprovação da escola na divulgação deste formulário e o consentimento de vocês para a participação desta pesquisa, solicitamos que vocês respondam as questões em reflexo às suas experiências pessoais e profissionais no tratar do ensino remoto vivenciado nesse período de isolamento social com a sua turma de crianças. Esclarecemos que todas as informações aqui colocadas serão tratadas de forma anônima (inclusive indicamos a colocação de um nome fictício), isto é, os dados serão mantidos sob a exclusiva responsabilidade das pesquisadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

Informações adicionais sobre a pesquisa poderão ser posteriormente solicitadas, via e-mail: [santoro.talita@gmail.com](mailto:santoro.talita@gmail.com).

Desde já agradecemos a sua participação e colaboração com esta pesquisa!

Fonte: Autoria Própria

As perguntas foram:

- 1- Se apresente... Nome (escolha, se assim desejar, um nome fictício); Série escolar que leciona; Tempo de experiência em sala de aula; Formação acadêmica e/ou profissional;
- 2- Você já teve alguma experiência com o ensino remoto e/ou a distância, seja lecionando ou estudando? (Marque a opção sim ou não)
- 3- Se a sua resposta na questão anterior foi SIM, relate qual e como foi a sua experiência com esta modalidade.

- 4- Qual sua opinião sobre o ensino remoto para a faixa etária das crianças com a qual você trabalha?
- 5- Como você avalia o ensino remoto para a faixa etária das alunas e alunos que você leciona nos seguintes aspectos (Sinta-se à vontade para escolher qual aspectos deseja comentar ou relatar):
- Cumprimento do Currículo Escolar;
  - Adequação da linguagem para a comunicação e expressão no ambiente virtual;
  - O processo de ensino-aprendizagem;
  - A interação e socialização com as(os) professoras(es) e as outras crianças;
  - O atendimento e adequação aos graus de dificuldade das(os) alunas(os);
  - A prática da alfabetização e letramento das crianças;
  - O cumprimento dos direitos das crianças e os direitos de aprendizagem;
  - Ou outro aspecto que achar pertinente;
- 6- Você adotaria o ensino remoto, como um ensino à distância, de maneira contínua e única para faixa etária das crianças com a qual você trabalha? (Responda sim, ou não, e o porquê).
- 7- Comente sua experiência como professora no ensino remoto durante a pandemia do COVID-19.

O questionário ficou aberto por um período de 30 dias entre os meses de novembro a dezembro de 2020, e obtivemos a participação de sete (7) professoras mulheres e dois professores homens (2), resultado em 9 docentes que compartilharam seus experitempos. Em contato particular com a pesquisadora, algumas professoras vieram agradecer a oportunidade de participarem da pesquisa e de terem um espaço para expressar suas experiências e angústias, inclusive algumas utilizaram o termo “tempo de desabafo” para caracterizarem o período que levaram para responder às questões.

Na mesma procedência de análise com os relatos das crianças nos encontros online, nós estabelecemos um crivo de temáticas que atravessaram as respostas das(os) professoras(es). Ao organizamos e levantarmos os retornos de cada questão, pudemos observar uma complacência entre as exposições sobre: desgaste pessoal e profissional, a necessidade de se reinventar, falta do espaço físico da escola e ausência das crianças e das colegas de profissão. Com a majoritária

participação de mulheres docentes na pesquisa, a discussão sobre gênero, sobre o ser mulher na pandemia do COVID-19, também atravessou as respostas das participantes.

E assim, com a sistematização das experiências das(os) docentes, a nossa mesa de trabalho está se constituindo para o cartografar dos experitempos...

### **2.3.3 Experiências com as(os) familiares e/ou responsáveis**

A abordagem com os pais e/ou responsáveis das crianças do 1º ao 5º ano também se sucedeu por meio de um questionário online, com sete perguntas direcionadas para suas experiências como pais e/ou responsáveis de alunas(os) que vivenciaram a modalidade do ensino remoto em contexto a pandemia do COVID-19.

Como já supracitado, a mediação do contato com os familiares ocorreu pela coordenadora pedagógica do ensino fundamental, onde a mesma encaminhou em cada grupo de WhatsApp das séries escolares A e B – matutino e vespertino – o texto redigido com informações pertinentes sobre a pesquisa, o vídeo explicativo gravado pela pesquisadora e, o link de acesso ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o aceite dos pais e/ou responsáveis como participantes e para a autorização da sua filha ou filho participar dos encontros online.

O questionário foi estruturado com uma página introdutória com exposição sobre a proposta da pesquisa, a garantia da preservação, se assim desejar, da identidade da(o) participante e do uso exclusivo das respostas para fins da pesquisa. Nesta página também apresentava em descritiva o TCLE para ser demarcada o aceite ou não com a participação, e do preenchimento da autorização de colaboração da sua filha e/ou filho com a pesquisa. Após a observância destas solicitações, a próxima página do questionário já apresentava as sete perguntas que deveriam ser respondidas sem caráter obrigatório, para que todos os familiares se sentissem à vontade e para compartilhar suas experiências livremente.

As questões foram:

- 1- Se apresente... Nome (escolha, se assim desejar, um nome fictício); responsável por criança de qual idade e de qual série escolar; qual seu grau de parentesco com a criança;

- 2- Você já teve alguma experiência com o ensino remoto e/ou a distância? (Marque a opção sim ou não)
- 3- Se a sua resposta na questão anterior foi SIM, relate qual e como foi a sua experiência com esta modalidade.
- 4- Qual sua opinião sobre a modalidade do ensino remoto para a faixa etária da sua filha ou filho?
- 5- Como você avalia o ensino remoto para a faixa etária da sua filha e/ou filho nos seguintes aspectos (Sinta-se à vontade para escolher qual aspectos deseja comentar ou relatar):
  - Cumprimento do Currículo Escolar;
  - Adequação da linguagem para a comunicação e expressão no ambiente virtual;
  - O processo de ensino-aprendizagem;
  - A interação e socialização com as(os) professoras(es) e as outras crianças;
  - O atendimento e adequação aos graus de dificuldade das(os) alunas(os);
  - A prática da alfabetização e letramento das crianças;
  - O cumprimento dos direitos das crianças e os direitos de aprendizagem;
  - Ou outro aspecto que achar pertinente;
- 6- Você adotaria o ensino remoto, como um ensino à distância, de maneira contínua e única para faixa etária da sua filha e/ou filho? (Responda sim, ou não, e o porquê).
- 7- Comente sua experiência como responsável de uma criança que frequentou o ensino remoto durante a pandemia do COVID-19.

O questionário ficou aberto para acesso durante 30 dias entre os meses de novembro a dezembro. Obtivemos a participação de trinta e oito (38) pais e/ou responsáveis, com um constituinte – a partir das respostas da questão “qual seu grau de parentesco com a criança na qual você é responsável?” – de trinta e quatro (34) mães e quatro (4) pais. Com uma majoritária participação feminina, devido as mesmas serem a maioria de ingressantes no grupo de WhatsApp da série escolar referente a sua filha ou filho pode-se, de antemão, já mencionar a presença da temática das mulheres e a maternidade nos experitempos dos familiares.

No mesmo trilhar metodológico, organizamos as respostas obtidas no questionário a partir de um crivo temático suscitado em semelhança nos relatos dos familiares. Percebemos a presença de temas relativos a: reorganização do tempo e da rotina, conciliar trabalho profissional, doméstico com a educação remota das crianças, aquisição de melhores equipamentos para a(o) sua filha(o) participar das aulas online, desenvolvimento de um ensino complementar para suprir as dificuldades e/ou defasagem da(o) sua filha(o) e experiências estressantes e cansativas.

Com a organização das respostas dos pais e/ou responsáveis e seus atravessamentos, nossa mesa de trabalho estava montada e desmontada para o cartografar dos experitempos...

#### **2.3.4 Das mesas para as pranchas de análise**

Esse título causa dois sentimentos conflitantes, que se endereçam a cunho conceitual e a este tempo esquisito e frívolo que estamos experienciando. O primeiro sentido é a substantivação de realmente ter a mesa – o nome que nos ensinaram a dar a um objeto que aludimos como um tampo sob um ou mais pés – como o lugar de trabalho. Por muitas vezes, a mesa é o local onde apoio meu computador, meus livros, meus pés, meu corpo em exaustão, meus lanches da manhã, da tarde e da noite, meus rabiscos, o meu tempo. A mesa se tornou o lugar onde a vida em pandemia se mais aconteceu. Talvez pela comodidade, ou pela necessidade de construir um ambiente de trabalho a ser apresentado por meio das telas. E nesse movimento incessante, o confronto com a outra ideia de mesa – a que liberta – é a mesa de trabalho de Didi-Huberman (2013). Uma mesa que não se ampara na sua literalidade, mas que atravessa pelo universo da experiência da criação, da invenção, com conexões e desconexões infinitas e invisíveis que atravessam seres, histórias, imagens, experitempos. Uma mesa muito mais do que um lugar de trabalho.

Em definição, a *mesa* de Didi-Huberman (2013), como algo para além de um substantivo simples, de um objeto, esta uma renúncia a...

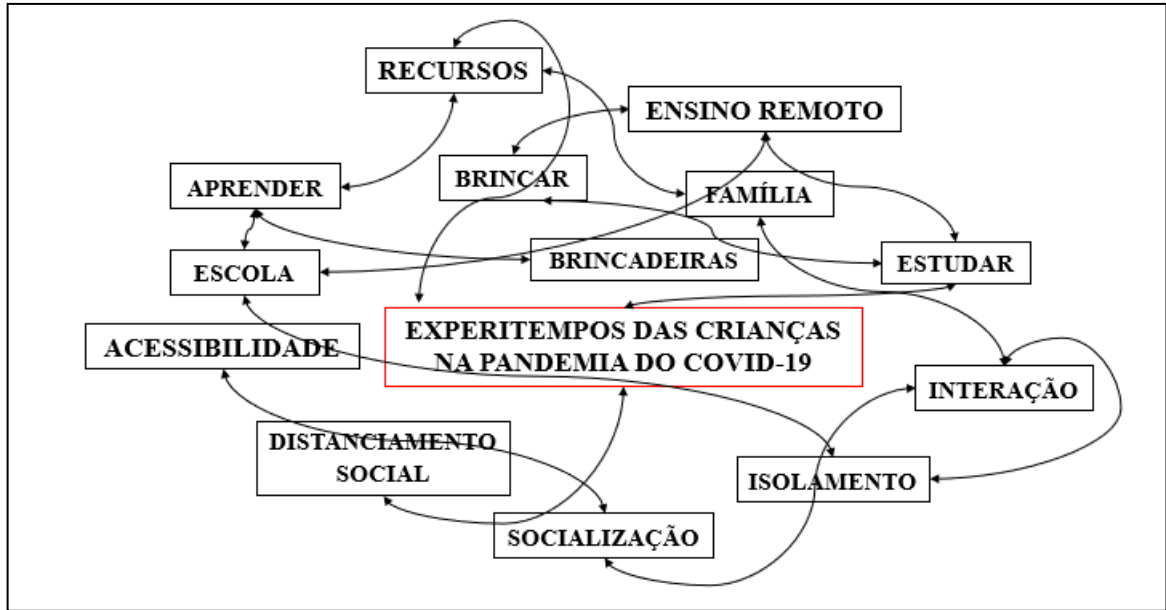
“[...]qualquer unidade visual e a qualquer imobilização temporal: espaços e tempos heterogêneos não param de se encontrar, de se confrontar, de se cruzar ou amalgamar. [...] a mesa, por seu turno, um dispositivo onde tudo poderá recomeçar novamente. Um quadro pendura-se nas paredes de um museu; uma mesa reutiliza-se sempre para novos banquetes, novas configurações. [...] é necessário repor a mesa constantemente. Nada nela está fixado de uma vez para sempre, tudo nela é a refazer – por prazer renovado, mas do que por

castigo sisífico – a redescobrir, a reinventar” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.54).

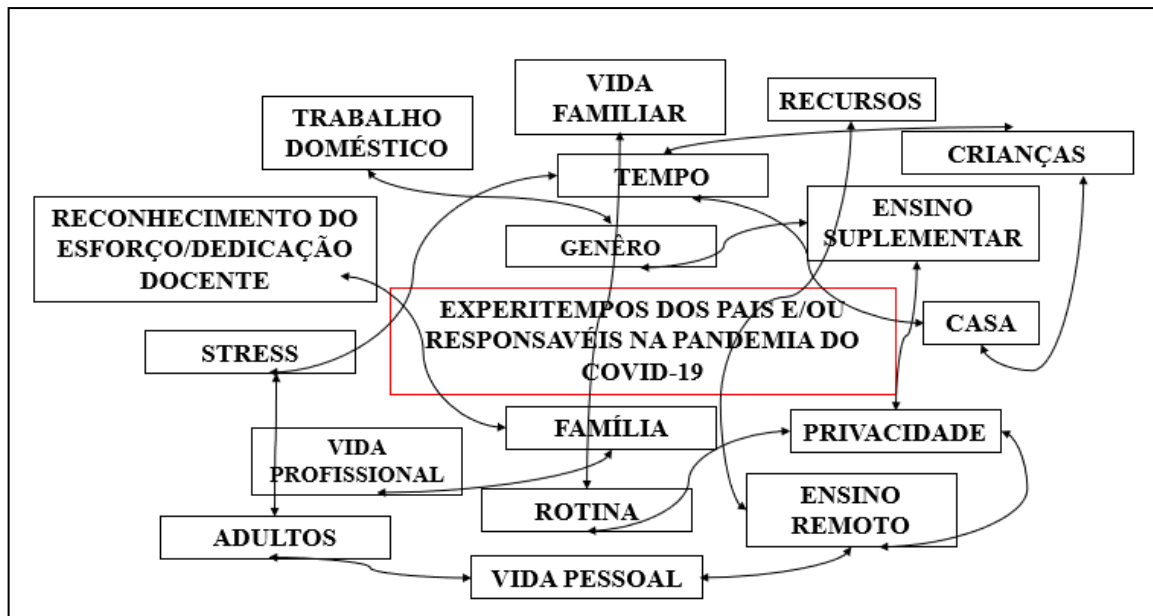
Dentre alguns estudos de Walter Benjamin, registrei em minha memória uma frase que levo para todas as coisas que vejo, escuto, leio, observo e faço nos mais diferentes territórios. Esta frase diz: “ler o que nunca foi escrito”. É muito mais do que ler as entrelinhas. É se aventurar, se debruçar e mergulhar entre os territórios lisos e estriados – como já descrevia Deleuze e Guatarri (1995) – e fazer as leituras em suas diferentes formas, vozes e jeitos. E neste ato de ler em potência, a mesa de Didi-Huberman (2013), se apresenta como um instrumento, um dispositivo de leitura aos experitempos narrados pelas crianças, professoras(es) e pais e/ou responsáveis que desenharam em escritos a vida escolar na modalidade remota durante a pandemia do COVID-19.

Embora o traçar metodológico dos estudos de mesa de Didi-Huberman tenha se desventurado em imagens, acreditamos que a liberdade de construção e desconstrução da mesa nos permita também investir nos experitempos narrados e compartilhados em vozes das crianças e escritos das(os) docentes e dos pais e/ou responsáveis. E como experiência em tempos, as mesas que serão construídas serão sempre abertas, móveis, díspares, com linhas que cruzam e se descruzam para novas possibilidades, novos olhares, novas leituras...

Nossas primeiras aventuras “mesantes” fora organizar todos os experitempos em suas categorias de participantes – crianças, docentes e familiares/responsáveis – e rascunhar entre linhas, teias e nós possíveis temáticas que se embaraçavam nos relatos ditos e escritos. Com a seleção dos temas, montamos as primeiras *pranchas de análise*. Nomeamos desta forma, pois realizamos um recorte da mesa criada, um crivo estabelecido de temáticas que alinhavaria as discussões entre os experitempos. Embora ele se forme como um *quadro* – aquilo que se difere ontologicamente da mesa, como uma metáfora topográfica entre o fixo e o aberto, entre a continuidade e a descontinuidade, entre a estabilidade e a montagem Didi-Huberman (DIDI-HUBERMAN, 2013) – as pranchas, por ora montadas e estabelecidas, podem sofrer alterações, explosões ao despertar de um desconforto que pode requerer uma nova montagem. No entanto, as pranchas de análises montadas se apresentam como um contorno ajustado dentro da proposta de estudo que estamos traçando para este trabalho. A mesa continua aberta para a criação de inúmeras pranchas diferentes que podem se emergir dela, mas por ora, estas foram as pranchas de análises montadas:

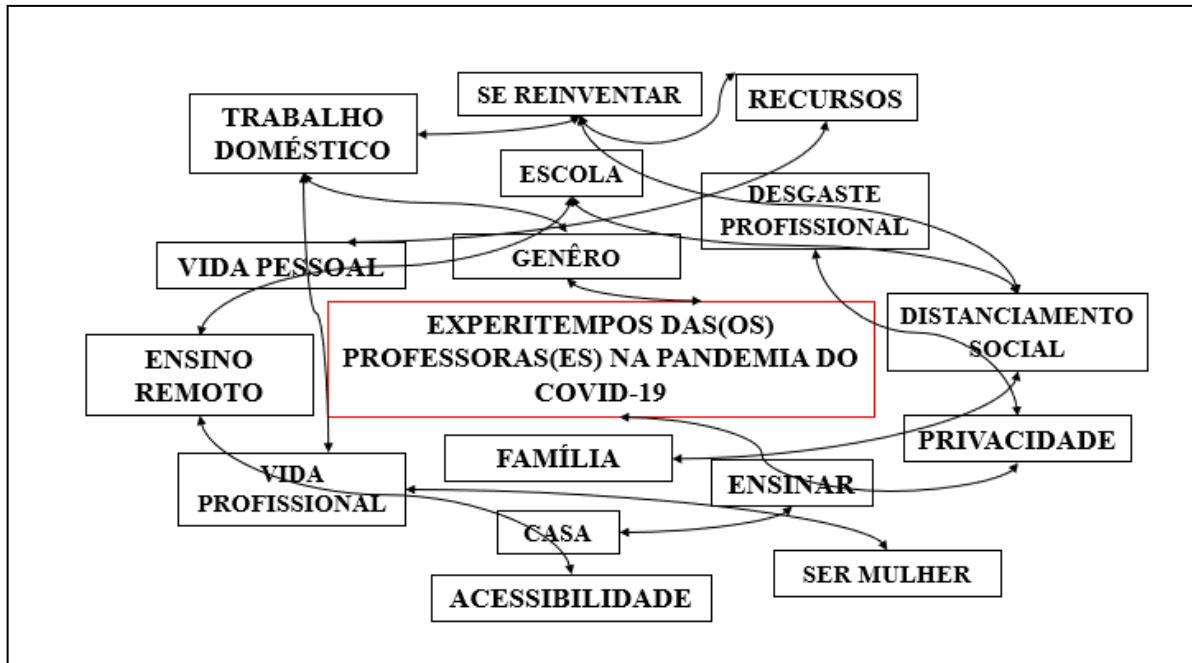


Prancha de análise dos experitempos das crianças na pandemia do COVID-19. Fonte: Autoria própria



Prancha de análise dos experitempos das mães, pais e/ou responsáveis na pandemia do COVID-19.

Fonte: Autoria própria

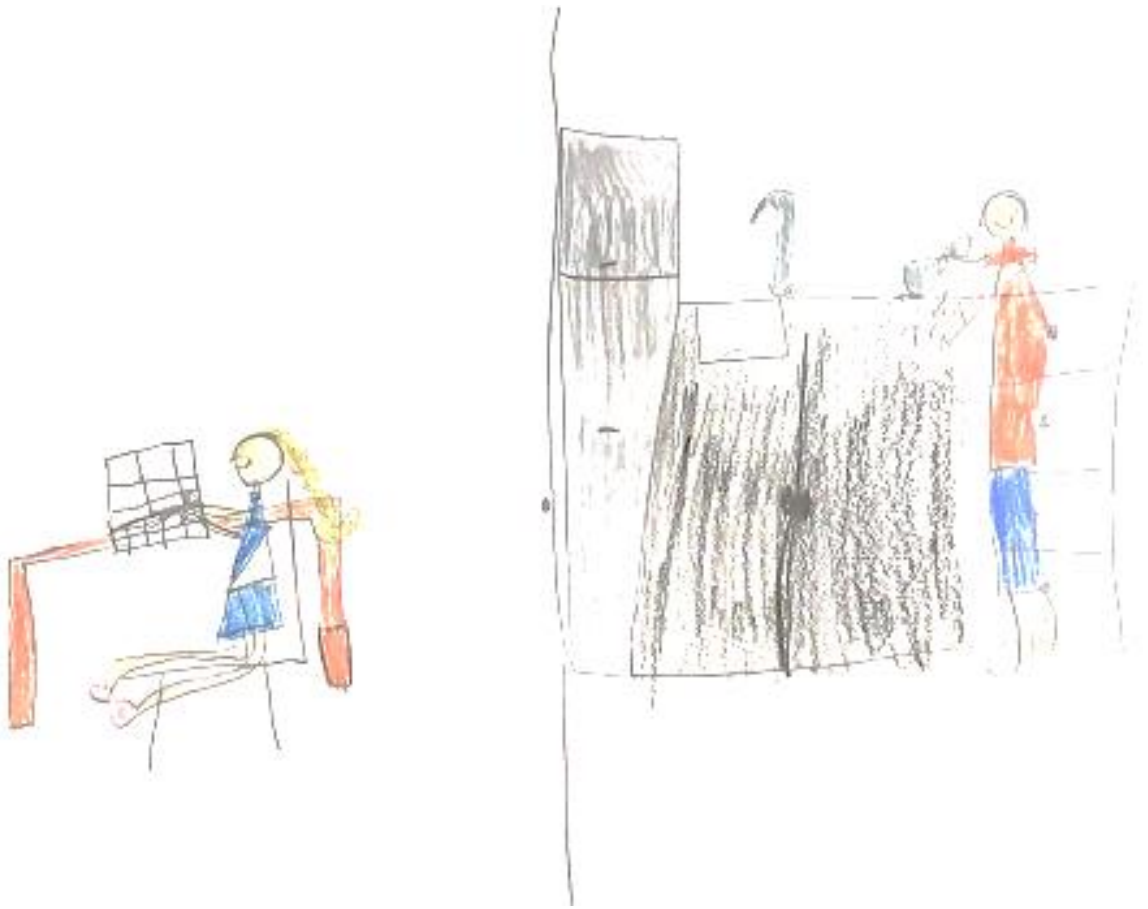


Prancha de análise dos experitempos das(os) docentes na pandemia do COVID-19. Fonte: Autoria própria

Com as pranchas criadas era a hora de alinhar. Linhas de diferentes cores, tamanhos e espessuras estavam prontas para serem remedadas na construção, criação – ou concerto – dos experitempos e as temáticas escolhidas. Dessa forma, os próximos passos da cartografia foi debruçar em um mergulho de ideias, conceitos, dizeres, palavras que trouxessem à tona – ou não – um analisar de todas as experiências que foram sentidas pelas(os) participantes da pesquisa neste espaço de tempo denominado de pandemia.

Para este fim, será exposto a seguir todos os experitempos descritos pelas crianças e aqueles recolhidos por meio dos questionários respondidos pelas(os) professoras(es) e pais e/ou alinhavados por discussões teóricas a partir das temáticas emergidas nas pranchas de análise. Nosso reportório se consolidou a partir de autoras e autores que se engajaram na pesquisa de crianças, suas infâncias e territórios escolares na pandemia da COVID-19, e outras(os) que sustentam a bandeira teórica da sociologia da infância. Vamos experienciar!





### 3 OS EXPERITEMPOS

A maioria das mulheres da minha família são artistas de linhas. Bordado, macramê e crochê marcaram o trabalho, o hobby, a diversão e o sustento de gerações da arte feminina que formou na minha família. Confesso que nunca tive esse dom ou apreço pelas linhas. No entanto, sempre escutei delas que além do movimento das mãos, dos dedos calejados, os tecidos precisam ser preparados para receber a arte que ali será criada. Tecidos novos, frescos, resplandecem uma maciez e um brilho que se torna fácil se entrever nas linhas. Já os tecidos velhos, amarrotados são duros e difíceis de serem perfurados. É por isso que as linhas se alinhavam com mais facilidade em panos – territórios – lisos em relação aos estriados.

Utilizando-se dessa metáfora, concebemos que os experitempos também se colocam no movimento de penetrar nas linhas duras ou de dançar nas linhas lisas. Linhas que não são marcadas por faixa etárias, mas pela fluidez em trânsito que as experiências podem transcender nos corpos, olhos, sentidos, no ser. Enquanto crianças, o ser em constituição encontra na novidade uma frenética vontade de experienciar algo que traz encantamento, adrenalina, e que o propulsiona – em tons brincantes – a significar, a entrever, a pensar, a sentir e a criar possibilidades de vivências e existências. Enquanto adultos, o ser por vezes estagnado em categorias de atuação de adultices – aquilo que é projeto para os mais velhos fazerem na sociedade – encontra dificuldade de se permitir experimentar o novo, o diferente, o imprevisível.

Este entrecruzar de redes, de experiências pode ser concebida pelo conceito de *rizomas* que os autores Deleuze e Guattari brincam em seus estudos sobre as linhas que agenciam – ou não – os nossos seres. E assim, o melhor trajeto para compor o conceito rizomático, é uma frase que prediz a definição da(S) cor(ES) das árvores: “[...]a árvore não é verde, ela verdeja” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 154). Colocar a ideia de que a árvore ela movimenta em tons de verdes, é compreender que os verdes podem se misturar e compor novas cores o tempo todo. As árvores durante as estações do ano se transformam singularmente e em tempos distintos. Nenhuma árvore estabelece um padrão identitário de apenas “é verde”, mas em um verbo de infinitas possibilidades de verdejar-se.

Com essa exemplificação, Deleuze e Guattari (2000) discorrem sobre o conceito de rizoma em uma perspectiva ontológica – um jogo de forças em constante movimento – que o caracteriza como uma maneira de expressar as multiplicidades sem ter que conecta-las ao uno, à unidade. Ou seja, o rizoma ao escapar-se do esquema binário de “Uno-Múltiplo”, se

movimenta nas diferenças que agem nas forças, nos vetores, nos territórios das multiplicidades, projetando os entrelaçamentos e simulando novas conexões. No “rizomar-se” [...] “definir o que está sempre em movimento seria estagná-lo, retirar do acontecimento o que ele tem de mais rico: o devir. Assim, ao invés de submeter a multiplicidade à unidade, deve-se extrair o conceito de uno da multiplicidade” (FERREIRA, 2008, p. 34).

O rizoma expressa agenciamentos que se produzem nos acontecimentos. E é justamente por isso que ele não pode ser fomentado por uma estrutura rígida, que o aprisione, visto que, sua constituição ocorre em novidade a todo instante, sem configurações prévias. O esquema rizomático se difere intencionalmente do esquema arborescente. De forma comparativa, Deleuze e Guattari (2000) também se utilizam da ideia de árvore para expor o que um rizoma não pode ser. Enquanto uma árvore se concede dentro de uma estrutura rígida, que permeada por galhos e raízes, seguem um mesmo padrão de conexão, de ordenamento, de produção, o rizoma se desconfigura deste movimento padronizado arboresco, para um movimento de multiplicidades das experiências e acontecimentos.

Assim, o esquema rizomático não leva em conta genealogias (esquema arborescente) ou evolucionismos; pensar multiplicidades é saber que, ao invés de definições fechadas e de conceitos prévios, o que se tem são agenciamentos, conexões entre todos os lados, hibridações que mudam de acordo com os novos acontecimentos que se criam. As entradas de um rizoma são múltiplas, fazendo com que ele seja *a-centrado* e que ele tome qualquer direção e forma. Não existe forma previa, nem determinismos, as conexões são feitas por contágio ou contato (FERREIRA, 2008, p. 35).

Dentro desse princípio de ruptura, o rizoma pode implicar-se tanto em linhas de fuga e rupturas, como também, de árvores e raízes. [...] “O rizoma pode tanto acabar produzindo uma árvore numa linha de fuga, quanto produzindo linhas de fuga em sistemas” (FERREIRA, 2008, p. 36). Ou seja, esses processos de descontinuação e de sistematização fazem parte um do outro, de forma que um não anula o outro, e não impede a produção de linhas, mesmo sendo elas mais lisas ou mais estriadas.

Desta forma, quando levantamos os experitempos dos participantes desta pesquisa compreendemos que é necessário expor que os agenciamentos, acontecimentos e as experiências produziram linhas diferentes entre os participantes da pesquisa. Linhas estas que atravessam os jogos de forças políticos de enfrentamento à pandemia da COVID-19 e fomentam estruturas que atingem em maior potência aquelas(es) que já estão subjugados em linhas sistematizadas – os adultos – em relação aquelas(es) que ainda exprimem a possibilidade da desconstrução – as crianças.

No entanto, o objetivo das análises em costura realizadas não é a de classificar “isto é um rizoma, aquilo é uma árvore”, mas sim de expor “que o processo de produção e de agenciamentos são fluxos que englobam tanto um quanto outro processo” (Ibidem). “[...]Trata-se do modelo que não para de erigir e se entranhar, e do processo que não pára de se alongar, de romper-se e retornar”. (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p.32). Linhas que se alinhavam, se contorcem, se enrolam em tecidos lisos e estriados, e criam experiências que se agenciam neste tempo exclusivamente... nos experitempos da pandemia do coronavírus.

### **3.1 Alinhando as linhas das famílias**

A família foi o centro do tempo krónos para a maioria da população brasileira durante a pandemia do COVID-19. Forçados a ficarem em suas residências, mães, pais, filhos – e até outros membros parentais – precisaram se adentrar em uma organização de vida, de rotina, de trabalho, de educação, de cuidado e, de tantas outras afazeres, para o “se fazer em casa”. Com essas mudanças repentinas, muitos familiares se encontraram em uma posição de despreparo frente as novas, e as antigas de forma mais intensificada, responsabilidades para a manutenção mínima de uma organização familiar.

Nesta direção, a emergência sanitária e a crise humanitária desencadeada, provocou diversos entraves nas condições de existência das famílias brasileiras. Podemos citar o impacto da qualidade de vida dos entes com a perda de renda, os conflitos relacionais, a amplitude da violência doméstica contra crianças e mulheres, a preocupação com a defasagem escolar das crianças e entre outros desafios que afetou intrinsecamente o convívio social das famílias (ZANOTTO, Et. al, 2021).

Todo este cenário fomentado politicamente sobre as condições das famílias brasileiras, reflete – direta e indiretamente – no enfoque desta pesquisa que diz respeito à demanda do ensino remoto emergencial com as crianças. Foram os familiares que assumiram a responsabilidade expressa da educação de seus filhos(as) ao deparar que o ensino estava sendo transmitido por aulas em telas de computadores. Entretanto, ao assumir esta incumbência que demanda tempo, cuidado, paciência, conhecimento informático, conhecimento pedagógico, e tantas outras exigências, esta não abstém de todas as outras que os familiares precisam “dar conta”. E por este complexo entrever das linhas duras familiares, que é incabível expor sobre o ensino remoto sem compreender que os nós sobre gênero, trabalho doméstico, vida profissional,

privacidade, ensino suplementar, tempo – e outros – se entrelaçam e se alinhavam com e entre as linhas das famílias.

Seguindo esta perspectiva, começaremos a apresentar os experitempos recolhidos entre os participantes do questionário destinado as mães, pais e/ou responsáveis das crianças. Com a participação de trinta e oito pessoas, sendo – segundo a demarcação do grau de parentesco com a criança da qual fosse responsável – trinta e quatro (34) mães e quatro (4) pais, organizamos os relatos de acordo com os setes (7) questionamentos respondidos.

Para uma apresentação das(os) participantes, será exposto inicialmente as respostas que obtivemos com a pergunta de número 1, que predizia para a(o) voluntária(o) se apresentar com um nome fictício, ou não, e expor qual grau de parentesco é da criança, e qual série e idade escolar esta se encontra. Organizamos os dados recolhidos por meio de uma tabela para facilitar a identificação das(os) participantes em número de um (1) a trinta e oito (38), e esta lógica foi seguida para o reconhecimento das respostas das(os) mesmas(os) em todas as outras questões.

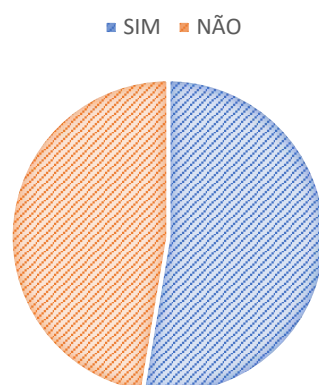
<b>Legenda</b>	<b>RESPOSTAS</b>
(1)	<i>Daina Cardoso da Silva, 3º ano, mãe.</i>
(2)	<i>Fabíola, mãe do Mateus- 10 anos / 4º ano</i>
(3)	<i>Renata - 7 anos 2º ano, mãe.</i>
(4)	<i>Gabriela, sou mãe de um menino de 10 anos, que está na 4ª série.</i>
(5)	<i>Regina mãe do Igor 10 anos 5 série e Betina 8 anos 2 série</i>
(6)	<i>Suelen dos Santos Silva, responsável por Mateus, 9 anos, 3A.</i>
(7)	<i>Mãe da Fernanda 7 anos 1º série.</i>
(8)	<i>Kátia responsável por Maria Valentina, 3 ano B</i>
(9)	<i>Priscila, mãe, 6 anos, primeira série.</i>
(10)	<i>João, pai, 4º ano</i>
(11)	<i>Ana, meu filho tem 10 anos, 4ºano.</i>
(12)	<i>Sandrinha, mãe da Jamily do 4 ano, e da Emily do 1 ano.</i>
(13)	<i>"Bai", pai, 1º ano.</i>

(14)	<i>Maria Eduarda, 4 b, 9 anos, mãe.</i>
(15)	<i>Débora, mãe do Victor do 4º ano.</i>
(16)	<i>Segredo, idade 10 5º ano b, mãe.</i>
(17)	<i>Esther, Idade de 8 anos e 3 série indo pra 4 série, mãe.</i>
(18)	<i>WD, pai, 4º ano</i>
(19)	<i>Sandra, Mãe da Kassiane de 9 anos estuda no 3º ano Fundamental I.</i>
(20)	<i>Juliana, mãe de uma criança de 10 anos, cursando o 4º ano.</i>
(21)	<i>Juliana, Criança com 9 anos, no 3º ano, mãe.</i>
(22)	<i>Sandra mãe aluna de 7 anos, 1º ano fundamental.</i>
(23)	<i>Carla, mãe do Pietro do 1 ano.</i>
(24)	<i>Jaime, pai de uma criança de 10 anos do 4º ano.</i>
(25)	<i>Bruna, minha filha tem 10 anos e está na 4 série.</i>
(26)	<i>Revip, 11 anos e 5ºano A, mãe.</i>
(27)	<i>Sou a Eliane. Meu filho tem 10 anos e está na 5 série.</i>
(28)	<i>Laura, criança 10 anos Quinto ano, mãe.</i>
(29)	<i>Laura mãe do Daniel 10 anos, 5º ano.</i>
(30)	<i>Renata, 4º ano, mãe.</i>
(31)	<i>Paula, mãe, 3º ano.</i>
(32)	<i>Maria, criança de 8 anos, 2º ano, mãe.</i>
(33)	<i>Karina, mãe do Pedro do 3ºano.</i>
(34)	<i>Thais, 7 anos (1 ano), mãe.</i>
(35)	<i>Lea, Idade 9 anos – 3º ano, mãe.</i>
(36)	<i>Katia Thaise, mãe do Pedro Gabriel e do 5º ano.</i>
(37)	<i>João Luiz. Pai de criança de 8 anos, segundo ano.</i>
(38)	<i>Cíntia, mãe de criança do 3º ano.</i>

Fonte: Autoria própria

Sabendo quem são os autores das falas escritas que dialogaremos a seguir com os nós e as linhas das famílias, seguiremos para as perguntas de número (2) e três (3) que, interligadas, questionavam se os participantes como adultos já tiveram alguma experiência com o ensino remoto e/ou a distância antes da pandemia da COVID-19. Dezoito (18) responderam que “não tiveram” e vinte (20) pontuaram que sim e relataram qual foi esta experiência.

## RESPOSTAS



*(2) Eu sempre fiz cursos. Tem o lado positivo e negativo. Positivo porque pude fazer no meu horário disponível. Negativo porque tinha dúvidas que precisei esperar o professor responder e muitas vezes isso demorava.*

*(4) Minha primeira experiência com o ensino a distância foi nessa pandemia, com meu filho de 10 anos. No início foi bem tenso, até passarmos pelo período de adaptação, dele, da escola e da professora. Assim como todos no mundo, o início da pandemia ninguém sabia muito bem como agir. Após a adaptação, até que gostamos das aulas a distância, assim podemos assisti-lo como se comporta nas aulas, com os amigos e professores. Ele também gostou muito, pois é um menino retraído e que gosta muito de computador e tecnologia. Mas claro que ao passar alguns meses, quase 1 ano ele está um pouco cansado da tela do computador, mas acredito que seja normal para uma criança, senti falta do contato físico com os amigos.*

*(5) Tranquilo, faço teologia a distância.*

*(6) Faculdade.*

*(8) Cursei uma licenciatura online, com reuniões presenciais 1 vez ao mês.*

*(13) Excelente. Acredito que este método consegue expandir as possibilidades do conhecimento, além de melhorar o aprendizado. Gosto e sou super favorável para adultos.*

*(15) Fiz alguns cursos online.*

*(17) Olha eu não gosto, foi um ano muito difícil pra nós!!! Sei que no momento em que estamos vivendo e o único jeito, mais as crianças não prestam atenção igual dentro da sala de aula, eu não fiz faculdade então não sei explicar igual e nem parecido com um professor, e eles não entendem pelo computador até penso que quando voltar as aulas presenciais sinto que minha filha terá dificuldade no aprendizado e temo muito por isso!!! E precisamos retornar às aulas presenciais urgente pra que as crianças não fiquem atrasadas no aprendizado. Por mais que os professores tentam explicar, mais sinceramente não estão entendendo. Nas provas se nós não explicarmos e explicarmos e explicarmos eles não conseguem fazer. Nas aulas eu vejo que ela até interage mais quando tem tarefas que vou explicar ela parece que não sabe de quase nada e que não entendeu a explicação. Então está super complicado e estou com muito medo. Por ela não está conseguindo entender A leitura dela está super lenta Então nós temos que voltar as aulas presenciais urgente!!!!!!*

*(19) Eu fiz minha faculdade de pedagogia à distância, foi bem difícil, pois exige muito da gente, tive que ter muita determinação e foco, para vencer.*

*(20) Ao cursar o ensino a distância, minha experiência como uma pessoa adulta foi tranquilo, pelo fato de eu saber exatamente quais os objetivos desejaria alcançar.*

*(21) Conclui minha faculdade no modo EAD.*

*(22) Fiz faculdade Uninter, MBA Desenvolvimento Sustentável. foi razoável, mas não aprendi como no ensino presencial.*

*(23) Fiz uma pós graduação com ensino semipresencial.*

*(24) Aulas de idioma.*

*(29) Houve experiência do meu esposo em uma graduação a distância, e consideramos de grande valor. Porém ele precisou de grande empenho e dedicação para concluir o curso sozinho com os vídeos recebidos.*

*(30) Estou fazendo faculdade EAD.*

*(32) Realizei cursos de aperfeiçoamento. Há a necessidade de uma dedicação aos estudos e horários diferenciados com relação ao um curso presencial.*



(34) *Pós graduação em EAD.*

(37) *Já fui professor e também aluno nessa modalidade de ensino.*

(38) *Pós graduação e curso preparatório para concurso*

Podemos observar que a maioria das experiências dos adultos com esta modalidade foram com o ensino superior ou com cursos técnicos. E com esta vivência, as(os) participantes destacaram suas percepções e posicionamentos sobre o ensino remoto e o ensino a distância, que pode ser organizado em dois grupos distintos: “aquelas(es) que conseguiram um rendimento satisfatório sem nenhuma dificuldade”, e “aquelas(es) que precisaram de muito esforço, dedicação e persistência pessoal para a realização”.

Com esses expostos, podemos dialogar que a modalidade online de ensino requer diversas proposições pessoais daquele(a) que está cursando. Utilizando-se dos relatos acima, podemos destacar: disciplina, organização, tempo, maturidade, determinação, objetivo, conhecimento tecnológico, e outros que poderiam ser incluídos. Essas demandas foram acolhidas por um grupo minoritário de adultos de forma muito tranquila, mas, para o outro grupo majoritário, foram difíceis de serem adaptadas para o universo do ensino online e realizar com uma certa qualidade esperada. Com isto, podemos pensar que se para a maioria “dos(as) mais velhos(as)” o ensino remoto e/ou a distância se expos com muitos impasses e desafios, como podemos requerer estas proposições para “os(as) mais novos(as)”?

As respostas para este questionamento já podem ser recolhidas de antemão em um dos relatos descritos por uma mãe (17) de uma criança do 3º ano, que expõe as experiências familiares com o lidar do ensino remoto. Ela descreve que foi um ano difícil para eles – mesmo reconhecendo que esta modalidade era a única forma a ser feita dentro do contexto pandêmico – ao ter que assumir a responsabilidade de realizar um ensino suplementar com a filha. A mesma esboça que a filha não está conseguindo prestar atenção ou entender o que a docente está apresentando nas aulas síncronas, e como isso gera medo e insegurança frente a defasagem escolar que está fomentando.

Esses sentimentos alvoraçados na relação familiar acabaram se intensificando com o convívio em tempo integral nas residências, onde cada canto, cômodo, foi transformado para atender as solicitações da sobrevivência da pandemia. Sobrevivência esta que não atende somente as crianças, mas aos familiares que tiveram seus trabalhos transformados em *home office*, e ao mesmo tempo, o encargo de realizar trabalhos domésticos, organizar a alimentação,

pensar em momentos de lazer, criar distrações, lidar com enfermidades e tantos outros requerimentos de uma vida a três, quatro, cinco... em um mesmo lugar.

[...]as alterações provocadas no cotidiano familiar foram ocasionadas pela presença contínua dos membros familiares em casa, quer de adultos, crianças e agregados, ampliando o tempo de convivência entre eles. Desta condição emergiu a necessidade de adequação de hábitos e situações que, anteriormente a instalação da pandemia, não existiam ou não eram considerados problemáticas, portanto, não de mandando novos realinhamentos, tais como distribuir, de modo equilibrado, as atividades de estudo/trabalho e de lazer, ser paciente com o tempo e rotina do outro, inserir regras como lavar constantemente as mãos e usar máscaras ao atender demandas externas da residência. (ZANOTTO, Et. al, 2021, p.8).

Essa realidade laboriosa da vida adulta, como mães, pais e responsáveis de crianças entre 5 a 11 anos que estão frequentando o ensino remoto de suas séries escolares, se expõe de forma mais frenética com o questionamento de número 4. Quando indagamos sobre suas opiniões a respeito desta modalidade para a faixa etária de sua filha ou filho, recebemos uma maioria de relatos que denunciam o impasse que é esperar que uma criança tenha todas as demandas pessoais que o ensino remoto carece.

- (1) *Complicado nesta idade a criança precisa de um tutor, e nem sempre podemos estar perto.*
- (2) *Acho bom. Desenvolveu a autonomia, mas o presencial é melhor.*
- (3) *Terrível.... fazer uma criança de 7 anos se concentrar na frente de um computador é uma atividade desafiadora!!!!*
- (4) *Para um 4º ano eu gostei, ele conseguiu se adaptar bem com as aulas. Em algumas matérias ele teve dificuldade, mas não sei se seria diferente na aula presencial. Claro que distração sempre terá para essa idade, na sala de aula não seria diferente. Percebi que temos que estar sempre por perto, pois como eles tem a opção de estar com a câmera fechada e microfone, o professor não consegue perceber se a criança está atenta a aula ou não. O que me entristece com as aulas a distância, é o contato frequente com as telas. Estamos vivendo uma era digital, e lutamos para as nossas crianças estarem o menos possível com elas, mas com as aulas a distância não temos opção.*
- (5) *Igor já tem disciplina. Betina de 8 anos e mais difícil. Atenção dela desfocada.*
- (6) *Difícil. Pois eles precisam de maior atenção, o que a distância não tem como.*

(7) *Achei péssimo, a idade dela não ajuda, perde fácil a concentração. Acaba não aprendendo nada direito.*

(8) *Muito difícil.*

(9) *Pouco produtivo, pois é o primeiro contato com a escola na questão alfabetização e há muita dispersão em função da idade. Há muita dúvida e uma necessidade de atenção e interação muito maior que o modo online permite.*

(10) *Eu acho que as crianças acabam distraíndo muito fazendo aula a distância.*

(11) *No início do ensino a distância foi um pouco difícil a adaptação do meu filho a esse novo formato. Mas logo ele se acostumou a nova rotina. Não senti uma deficiência muito grande com esse formato a distância no aprendizado dele. Acho que estudar em casa exigiu um apoio e participação muito maior de nós, pais, nas atividades diárias dele. O excelente trabalho da Professora Talita que ministra as principais matérias desse ano e dos demais professores, mais esse apoio da nossa parte como pais, na minha opinião deu muito certo.*

(12) *Pra minha filha Jamily que tem 10 anos e está no 4 ano, está sendo bom, ela consegue acompanhar bem, já pra Emily de 7 anos, que está no primeiro ano, preciso acompanha- lá mais de perto, pois se distrai muito.*

(13) *Sinceramente, tenho muitas dúvidas quanto a porcentagem da retenção do aprendizado EAD para meu filho. Também tenho a percepção da perda de valores preciosos que são peculiares dos encontros presenciais. Digo isso, mesmo considerando a versatilidade do meu filho com o universo tecnológico.*

(14) *Médio.*

(15) *Pouco aproveitado.*

(16) *Em minha opinião, em um aspecto geral, o ensino a distância para minha filho(a) foi muito bem aplicada pela RGF, acredito que ainda existam melhorias a serem feitas e assim o espero, como a questão do ensino de robótica e educação física que devem ser melhoradas e até mesmo questionadas se há necessidade de serem aplicadas através do ensino estiver a distância, pois pelo que observei essa matérias não foram muito bem aplicadas, e também observei que não foi possível concluir todas as matérias que deveriam ser finalizadas durante o ano escolar.*

(17) *O ensino a distância os professores são ótimos e super atenciosos mais em relação as crianças conseguirem entender e aprender aí já é outra história. Minha filha não está conseguindo apreender muitas coisas, tem matéria que eu chego até perder minha paciência por que ela não entendeu e eu não tenho estudo de professor*

*pra conseguir explicar igual. Eu acabo deixando sem explicar corretamente por ela não conseguir entender. Ela disse que teve aula de presente, passado e futuro E hoje na prova se eu não explico muitas e muitas vezes ela responde a prova errado agora imagina ela sozinha quando voltar as aulas presenciais ela vai sofrer demais.*

*Porque quase o ano todo as aulas a distância não conseguiram fazê-la entender as matérias. Então sinceramente está atrasando o estudo dela E eu só sei que precisamos urgentemente voltar as aulas presenciais.*

(18) *Eles vão ter mais dificuldades para aprender pois a atenção não é a mesma a professora não está do lado conferindo os exercícios tirando dúvidas.*

(19) *Acho que eles são muito pequenos para estudar à distância, em casa tem muitos obstáculos que faça com que o ensino seja de qualidade, não por parte dos docentes, pois eles se dedicam muito para ensinar, e passar o conteúdo, mas a minha filha por exemplo tem muitas distrações, seja por parte do celular que a aula, ela acompanha pelo celular, daí você vai verificar e ela está jogando, ou o sono que atrapalha, ou as vezes tem certas dúvidas em algum conteúdo e por falta de interesse acaba não perguntando empurrando com a barriga, ela se apega que eu sou docente e tiro as suas dúvidas, correção ensino a matéria novamente.*

(20) *Nada, absolutamente nada substitui o ensino presencial da criança na escola. Assim como toda criança tem o direito de brincar, elas também têm o direito ao ensino presencial e tirar isso delas é como se tivéssemos roubando uma parte importante da sua infância.*

(21) *Acredito estar sendo uma experiência agradável. Com um aprendizado satisfatório, diante de tudo.*

(22) *Embora os professores se esforcem, minha filha não está alfabetizada, não gosta das aulas online, tem preguiça e desinteresse em estudar. Fica dispersa na aula, não presta atenção, busca brinquedos e fica brincando. Temos que forçar muitas vezes pra ela ficar sentada vendo a aula, e não interage muito com professores e colegas.*

*Sente muita falta de ir à escola, chora e pede pra ir.*

(23) *Para a idade do meu filho, 7 anos apenas, foi frustrante! No início foi ótimo, mas no decorrer do ano ele perdeu o entusiasmo e concentração, mesmo tendo ótimos professores! A imaturidade pesou.*

(24) *Acredito que seja aceitável para suprir o crescimento educacional devido ao longo tempo enfrentado por pandemia. Porém, acredito que este ensino não traz o mesmo crescimento social e todas interações importantes para o desenvolvimento de*

*uma criança nesta faixa etária que é encontrado no ensino presencial e na convivência escolar.*

*(25) Percebi que no começo como era tudo novidade as crianças gostaram muito, mas com o passar do tempo eles passaram a não gostar do ensino a distância, acredito que pela falta de interagir pessoalmente com os professores e colegas.*

*(26) Acho ruim pois eles se dispersam com facilidade.*

*(27) Somente por necessidade como agora.*

*(28) Na minha opinião o colégio fez o q pode, mas pro meu filho foi bem difícil, pois não achei q foi produtivo, pois as crianças estavam em casa, sozinho e com tudo à disposição: celular, TV, vídeo game e banheiro e água a hora q bem entendia.*

*(29) Para esta idade não considero efetiva, uma vez que precisamos liberar a internet e deixar a criança sozinho em casa, houve momentos de desinteresse e grande distração com outras coisas.*

*(30) Acredito que auxilia, mas não substitui o presencial.*

*(31) Não concordo pois acho que eles não aprendem como na escola por serem crianças tem que ter alguém sempre junto na aula online então fica bem difícil.*

*(32) Não condiz com faixa de desenvolvimento intelectual de uma criança de 8 anos.*

*(33) É uma idade que necessita de auxílio em relação a disciplina e compromisso com a realização das atividades pois se dispersa com facilidade. Não se pode deixar " por conta " sempre tem que estar próximo incentivando a conclusão da atividade.*

*(34) Acredito que falta maturidade para o ensino a distância nessa faixa etária.*

*(35) Tivemos problemas com ele de concentração, ele se envolve com as atividades da casa e se distrai com facilidade.*

*(36) Devido ao acontecimento foi bom, mas prefiro ensinamento na escola, pois a distância criança não foca totalmente.*

*(37) Perde-se muito, principalmente na dimensão da socialização e na aprendizagem de conteúdos que exigem maior abstração.*

*(38) Foi um paliativo, mas não é o ideal.*

A defesa de todas as(os) participantes foi pela preferência ao ensino presencial para a faixa etária de seus filhos e filhas. Embora reconheçam que a modalidade do ensino remoto se fez paliativa para o atendimento dos protocolos sanitários da pandemia, este não se portou de maneira eficaz e muito menos qualitativa para a maioria das respostas enunciadas. Foram

muitos os motivos levantados que discorrem sobre os percalços enfrentados pelas famílias com crianças que precisavam dispor de três (3) a quatro (4) horas do seu dia para assistir a aula síncrona transmitida por uma tela.

Desta forma, como desenhado na nossa prancha de análises dos experitempos de familiares, começaremos a traçar as discussões a respeito de algumas temáticas suscitadas pelas(os) próprias(os) participantes.

Uma das grandes preocupações evidenciadas de mães e pais é a perda da socialização de seus filhos e filhas com outras crianças. No entanto, devemos nos atrever a questionar se a socialização é passível de ser perdida ou estagnada por uma pandemia. E para responder esta questão, retomemos o conceito de socialização como um processo essencialmente ativo que se desenrola pelo período da infância e da adolescência, por meio de vivências, experiências e práticas. Belloni (2007), ao discorrer sobre este conceito a partir de estudos de Durkheim (1958) e do campo da sociologia da infância (CORSARO, 2005), descreve que a socialização é um processo de relações humanas.

O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Este processo de aprendizagem varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar (BELLONI, 2007, p. 59).

A socialização acontece no convívio entre pessoas, entre o outro, a partir de interações, de compartilhamentos, de trocas. Esse círculo de sujeitos se efetiva primeiramente na instância da família, e posteriormente, em outros grupos sociais, como a escola, o bairro, as mídias e entre outros. Notoriamente, as mudanças nas sociedades contemporâneas acabaram por incorporar os meios digitais como um dos elementos integrantes das práticas sociais das crianças. Televisões, internet, redes sociais, vídeo games, celulares, jogos online são ferramentas digitais inclusas no cotidiano de muitas crianças.

Nos dias de hoje, na maioria das sociedades, as mídias constituem um dos elementos mais importantes deste universo, especialmente as mídias digitais e as redes telemáticas, que tendem a penetrar, com grande impacto e consequências ainda desconhecidas, nas estruturas simbólicas da sociedade, e no cotidiano das crianças e adolescentes (BELLONI, 2007, p. 62).

Com esta concepção e a consideração do caráter ativo e interativo das crianças como atores neste processo, é preciso falar de socialização nas mídias digitais. Não como uma ação inculcadora de valores, saberes e institucionalizações, mas como uma ressignificação mediante aos experitempos. Desta forma, como o advento da pandemia da COVID-19 se colocou como um advento temporal permeado por diversas experiências, principalmente na tangente da “não” ou a “falta de” convívio social, é preciso falar sobre a ressignificação da socialização no contexto pandêmico.

A preocupação das famílias com a socialização das crianças se estendeu ao entendimento da ausência deste convívio presencial nas escolas ou nas ruas. No entanto, as crianças continuaram a conversar ou a relacionar com seus amigos e colegas, por ora, com a mediação de uma tela. Fossem esses momentos nas aulas síncronas do ensino remoto da escola, ou em momentos de lazer com jogos ou videochamadas. Claro que não podemos comparar a amplitude do que é socializar-se com uma pessoa fisicamente – com tato, cheiro, e outros sentidos – com um uma socializar-se virtualmente por meio de equipamentos eletrônicos. Mas podemos questionar... Será que houve uma perda desta socialização... Ou uma ressignificação desta?

Caminhando por esta linha, Moruzzi (Et. al, 2019) propõe uma investigação sobre os conceitos de virtualidade e infância a partir das discussões sobre a socialização. Como uma discussão a respeito do ciberespaço – um espaço de interações e comunicações do universo tecnológico computacional – e da cibercultura – definida por Couto (2013, p. 901) como “a vida construída por meio das redes sociais, meio aos inúmeros processos interativos e participativos” – as autoras provocam uma exposição sobre a existência, ou não, de um território da infância no universo virtual. Embora não seja possível demarcar a dimensão geográfica de um território das crianças no ciberespaço, é possível expor que as crianças são atores ativos na cibercultura das mídias virtuais.

Mas desejamos ir além e perceber de que forma o espaço virtual também é território da infância, ou seja, perceber de que forma as crianças estão sendo produzidas e estão produzindo tais locais (em redes) de interações, de construções e de manifestações (MORUZZI, Et.al, 2019, p. 6).

Na pandemia o contato com o universo digital se intensificou, devido ao ensino remoto das instituições escolares, e também, por ser um meio de busca pelo lazer, pelas informações ou para “passar o tempo”. As crianças, que já fazem parte da fase de uma infância intensificadas pelas telas, acabaram por adentrar neste espaço de uma forma que tentasse garantir a sua

socialização com outras pessoas para além daqueles que estavam isolados com ela. Aconteceu uma ressignificação da socialização pelas próprias crianças que construíram maneiras de vivenciarem e experimentarem subjetividades e sociabilidades durante este tempo pandêmico. Sabemos que as crianças continuarão utilizando estes aparatos tecnológicos em cenários não pandêmicos, no entanto, a ressignificação da socialização aconteceu de uma maneira exclusiva nos experitempos da pandemia, quando esta lidava com o isolamento social imposto, com enfermidade ou perda de familiares, com o ensino remoto e tantas outras circunstâncias que atravessavam a socialização.

Nessa mesma exposição, cabe aqui incluirmos uma outra proposição levantada pelos familiares com o lidar do ensino remoto que é a questão da dispersão das crianças com outras coisas ao invés de se concentrarem nas aulas online, a dificuldade de entrarem na rotina de estudos em casa e a necessidade de amparo e ajuda com os conteúdos e tarefas escolares. Essas alegações desenham dois pontos: o primeiro, já enunciado anteriormente, que prediz sobre as demandas pessoais requeridas pela modalidade do ensino remoto que não é cabível de ser administrada por uma criança, e outro, é sobre a responsabilidade que as famílias tiveram que assumir com a educação escolar de seus filhos e filhas.

[...] há que se assumir que o período pandêmico trouxe desafios adicionais a parentalidade, visto que as figuras parentais precisam redefinir a rotina familiar implicando no estabelecimento de estratégias e divisão de atividades de trabalho, estudo, cuidados e lazer próprios e das crianças, em caso de existência, fundida às demandas profissionais e as tarefas de gestão domésticas. (ZANOTTO, Et. al, 2021, p. 8).

Para lidar com este desafio, os pais não precisam só ter boas competências parentais, mas também um bom nível de educação e literacia informática. Dito de outro modo, os pais precisam de orientar os filhos, cuidar e estimular, paralelamente a esclarecer dúvidas, fornecer recursos e materiais de suporte e paralelamente apoiar em questões técnicas de cariz informático, em articulação com as escolas (FARIA; LOUREIRO, 2021, p. 26).

As crianças com as faixas etárias entre seis (6) a oito (8) anos requisitaram uma presença de alguém mais velho que elas com mais frequência, seja por questões de dificuldades de manuseio nos equipamentos tecnológicos, por dúvidas ou não entendimento do conteúdo escolar, ou, por se sentir segura ao ter uma pessoa responsável ao seu lado. No entanto, esta presença as vezes não aconteciam de maneira contínua por diversos fatores relatados, que correspondem as situações sucessivas que os familiares precisavam lidar com seus trabalhos profissionais ou com os afazeres doméstico, e também, com as situações conflitantes que



acabavam gerando entre estes e as crianças, ao perceberam a falta de atenção e dedicação com as aulas remotas.

Essas peripécias entre as crianças e seus responsáveis foram desencadeadas pela ideia incongruente de que a sala, o quarto, a cozinha – o espaço onde as aulas remotas eram assistidas – deveria se transformar em uma sala de aula (GUIZZO; Et. al, 2020). As crianças – as(os) alunas(os) – deveriam estar uniformizados, sentados em sua cadeira em um ambiente silencioso, confortável, com uma boa iluminação, para que a(o) docente conseguisse ver e escutar sua aluna(o) com “clareza” e vice-versa. Todavia, a adaptação de um cômodo da casa em uma sala de aula – ou uma sala de trabalho profissional – fora uma proposta impassível de ser concebida, visto que este era frequentado por outras pessoas que realizavam atividades diferentes, em horários diversos, e que era constituído por elementos que despertavam o interesse de qualquer um, não só das crianças. Ter a disposição a televisão, o celular, os brinquedos, a geladeira, o armário com guloseimas e entre outras coisas, atrai – ou distrai – qualquer sujeito que precisa obrigatoriamente estar sentado na frente do computador.

Toda essa preocupação das famílias com a não eficiência, não maturidade e não autonomia das crianças para o aprendizado escolar com a modalidade do ensino remoto, podem ser estendidas também para os relatos do “não foi produtivo”. A produtividade foi um interim que tomou conta de muitos adultos que concebeu a dificuldade de assimilação do conteúdo, a falta de atenção nas aulas e outros impasses relatados nas respostas com as crianças como sinônimo de uma falta de produtividade escolar. Essa aspiração produtivista dos adultos se tornou mais evidente com as exposições realizadas no questionamento cinco (5), que indagava sobre a avaliação dos responsáveis sobre o ensino remoto nos aspectos pedagógicos, como o cumprimento do currículo escolar, adequação da linguagem, o atendimento das dificuldades das crianças e entre outras dimensões. As respostas obtidas foram as seguintes...

*(1) A interação e socialização com as professoras e as outras crianças; tem sempre um que fala demais e atrapalha os outros alunos. As vezes outro aluno tem dúvidas e não deixa perguntar.*

*(2) Achei ótimo. Acompanhei diversas aulas e todas foram muito interessantes. O aprendizado ocorreu de uma forma diferente, mas as crianças aprenderam muito. A professora é muito dinâmica e eficiente. Sempre trouxe curiosidades e aulas diferenciadas com experiência, pesquisa, apresentação, etc. Isso motivou muito as crianças.*

(3) Não entendi.

(4) O atendimento e adequação aos graus de dificuldades dos alunos - Como falei na resposta anterior, eles têm a opção de estarem com a câmera e microfone desligados, com isso o professor não consegue perceber se eles estão atentos ou não. E assim também não conseguem ver se eles estão fazendo as lições ou se tem alguma dúvida, apenas consegue identificar quando o aluno pergunta ou faz algum comentário. Acredito que na sala de aula, isso é identificado com mais rapidez.

(5) Acho muito complicado. Pois estamos ensinando somente ater um diploma. Não estamos ensinando gosto e amor ao aprendizado.

(6) Tudo muito corrido, não tem mesmo rendimento que na sala escolar.

(7) Na idade dela não aconselho nada a distância.

(8) O currículo pode ser cumprido, mas perde-se muito o professor tem que aprender a usar a tecnologia pra poder dar aula. OS alunos que tem dificuldade, podem perder muito pela falta de não estar frente a frente, como disse as vezes é preciso pegar na mão pra ensinar. Os menores perdem muito quanto a alfabetização. O direito do aprendizado se cumpre, mas em partes. A questão das avaliações, perde se o avaliar.

(9) Pouco produtivo. Apesar da dedicação de ambas as partes, acredito que em uma condição presencial o desenvolvimento teria sido muito maior.

(10) O processo de ensino e aprendizagem eu acho que as crianças irão passar para próximo ano com muita dificuldade, não seria por falta de atenção das professoras e sim como tinha falado a falta de atenção dos alunos.

(11) A interação e socialização com as professoras e as outras crianças - conviver pessoalmente no ambiente escolar é insubstituível e o encontro virtual diário por não promove a mesma ação de socialização, de empatia. Mas vi cada professor se esforçando ao máximo para "estar perto" de cada aluno de acordo com as ferramentas disponíveis no ensino a distância.

(12) Eu acho que quanto ao grau de aprendizado à distância nunca vai ser igual ao presencial, pois com a professora é muito diferente do que com a mãe em casa, eles têm mais interesse em aprender, em interagir, em mostrar ao amiguinho que sabe mais, enfim...

(13) Quanto ao currículo escolar, acredito que não tem sido problema. A linguagem e afeição ao ambiente virtual, acredito que esteja sendo bem tranquilo. Agora, quero

*destacar o sucesso do professor de meu filho. De fato, a professora tem se saído muito bem: dinâmica, atenciosa, carinhosa e correspondente. Isso tem facilitado as coisas. Outro destaque, é sobre a interação com os colegas... tem sido um ponto positivo também. Na verdade, eles (crianças) já se dão super bem com a relação virtual, por isso, o convívio com os colegas de classe tem sido preservado e saudável.*

*(14) É preciso ter a interação e socialização com professores e as crianças.*

*(15) Serei genérica, pois abrange vários aspectos, o Curriculum escolar pode ser cumprido, porém, as crianças não aprendem o que deveriam. Por ser algo novo e implantado muito derrepente, o sistema todo é muito deficiente, defeito no som, o professor fala e a fala fica apurando, congelando a imagem a criança perde o interesse, e fica muito cansativo.*

*(16) Como informado na questão anterior sobre o cumprimento do currículo escolar, notei que nem todo conteúdo pode ser aplicado, entendo que houve dificuldades em relação há pandemia e tudo ocorreu muito rápido. Em minha visão a linguagem foi a mesma utilizada em aulas presenciais com algumas pequenas adaptações, as quais vejo que foram suficientes para o aprendizado das matérias dadas, porem acredito que sempre podem ser melhoradas. a interação, socialização e atendimento são uma grande dificuldade utilizando apenas meios digitais e sabemos que não são a mesma coisa do que uma convivências presencial, com relação ao atendimento acredito que foi bem adaptado e os professores se esforçaram muito para sempre oferecer uma resposta para os alunos.*

*(17) O cumprimento escolar os professores estão fazendo o que está no livro, então acho que vão conseguir acabar toda a matéria Já minha filha não entendeu muitas coisas e pra ser sincero não sei como vamos fazer com essas matérias que eles não entenderam A interação com o professor durante a aula, por mais que o professor seja muito calmo e atencioso, para mim ficou muito a desejar, por causa que minha filha não entendeu muitas coisas que foram passadas, não chega nem perto de uma aula presencial, crianças precisam ter um ambiente escolar pra poder ter concentração, e por mais que aqui em casa nós tenhamos feito as aulas nos escritórios, com eles separados de barulhos Eles se sentem como se nós estivéssemos forçando eles nos estudos por se sentirem em suas casas e não entenderem que aquele momento e aula escolar ou prova ou tarefa Eu sinto que o direito da criança e de aprendizado estão sendo muito afetados e terão sérios problemas de entendimentos das matérias e temo por eles ficarem atrasados nos estudos. Precisamos mudar isso urgentemente ou teremos muitas crianças super atrasadas e com muitas dificuldades nas escolas.*

- (18) *Um pouco de dificuldade em todos esses aspectos na sala de aula elas tiram suas dúvidas com a professora e com os próprios amigos da classe.*
- (19) *A escola está seguindo o currículo escolar na íntegra, A professora se dá ao máximo para passar o conteúdo, com slides e vídeos, para tentar alcançar os alunos, o processo de ensino aprendizagem, acho que fica a desejar, pois o docente não tem como avaliar com exatidão se seus alunos estão ou não aprendendo da maneira que ele gostaria ou planejou, a interação com todos sempre foi muito bom, conversa, brincam e as vezes tem "briguinhas" também, kkk, A docente ela sempre ajuda aos alunos que tem dificuldade, sempre ouço no watssap, quando um aluno está com dúvidas a professora sempre pronta a tentar ajudar, A alfabetização e letramento, fica um pouco a desejar, nessa idade escolar das crianças fica difícil, precisa de muita atenção.*
- (20) *Sobre a comunicação e expressão no mundo virtual de ensino o qual meu filho foi desafiado esse ano, tornou-se "mais leve" pelo fato de uma jovem professora, no início de sua carreira ter assumido a turma. Na vida profissional temos a tendência de nos acomodar ou nos acostumar com certas atitudes diárias, porém, essa professora chegou sem absolutamente "vício" algum e aparentemente sem dificuldades alguma dominou o mundo virtual. O que no início do ano nos causou um certo desconforto, com nossa mente errada de sempre acharmos que os mais "experientes" são os melhores, com o passar do tempo, vimos que a "jovialidade" da professora beneficiou o ensino a distância do meu filho, nos mostrando que os novos profissionais têm excelente conteúdo a oferecer. Apesar de todo o contexto mundial que não gostaríamos de estar vivendo, só tenho a agradecer.*
- (21) *O colégio vem dando um respaldo muito bom para as crianças, adaptaram a comunicação entre escola, pais e alunos.*
- (22) *A interação como já falei com professores e alunos e ruim, ela não interage muito. Não está alfabetizada. Em casa por mais que o professor se esforce, não há socialização, minha filha não consegue se abrir e falar das dificuldades, tem vergonha. As aulas/ currículo até e passado, mas avalio que pouco ela guarda das informações e conhecimento.*
- (23) *Sinto que a escola e os professores tentaram ao máximo, mas a imaturidade da faixa etária dos alunos do 1 ano pesou!*
- (24) - *Cumprimento do currículo escolar: Acredito que a profundidade dos assuntos acadêmicos pode ser comprometidos dependendo do perfil comportamental da criança. - Adequação da linguagem para a comunicação e expressão no ambiente virtual: Acredito ser*

*um desafio maior aos professores na preparação da aula e dinâmica para obter o êxito em captar a atenção dos alunos o tempo todo do outro lado da tela utilizando com maestria os recursos virtuais disponíveis. - O processo de ensino-aprendizagem: Acredito que o ensino seja atingido, porém numa forma mais superficial do que o ensino presencial pode ser capaz de envolver e atingir. - A interação e socialização com as professoras e as outras crianças: Excelente. Crianças são crianças. Elas brincam e interagem virtualmente também. Porém, caso a criança seja mais tímida, poderá desenvolver ainda mais dificuldade na socialização presencial de vida e que a escola presencial tem um papel tão importante e competente para desenvolver. - O atendimento e adequação aos graus de dificuldades dos alunos: Acredito que o corpo docente, por perceber o retorno mais superficial que as crianças atingem no ensino a distância, também passam a balizar suas avaliações com exigência menores do que se faria presencialmente. - A prática da alfabetização e letramento das crianças: Acredito que a leitura com o ensino a distância pode ser desenvolvida com muito sucesso. - O cumprimento dos direitos das crianças e os direitos de aprendizagem: Perfeito. Acredito que este ensino a distância do ensino fundamental seja a solução imposta neste período, e que valoriza os direitos dessa fase da vida das crianças.*

*(25) O processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores foi ótimo, vi o quanto eles se dedicaram para que os alunos aprendessem mesmo nesse momento difícil que estamos passando.*

*(26) Achei que ficou falho o cumprimento do currículo escola não dando tempo de concluir o que foi proposto, devido às dificuldades apresentadas pelas crianças e tempo reduzido de as aulas.*

*(27) O ensino ficou prejudicado, mas acredito que os professores fizeram o possível.*

*(28) Cumprimento do currículo escolar.*

*(29) Os Professores desempenharam suas tarefas com grande excelência. Vejo queixa maior dificuldade foi manter a criança atenta, uma vez que nem todos os pais puderam trabalhar em home-office.*

*(30) O EAD É muito útil para o aprendizado na comunicação no ambiente virtual. Mas para a alfabetização atendimento nas dificuldades, no processo de ensino aprendizagem depende muito do contato presencial. O EAD serviria muito bem apenas como um suporte nesta idade.*

*(31) A criança na idade deles não tem atenção com aula em casa por que qualquer coisa em casa tira atenção deles então não ajudaria em nada na parte curricular deles.*

- (32) *Todos ficam com falhas. A criança necessita do concreto para uma aprendizagem coerente com a idade e o virtual não faz isso.*
- (33) *O currículo escolar deve ser revisto para EAD pois não se consegue passar o mesmo conteúdo que é passado em sala de aula.*
- (34) *A prática de alfabetização e letramento das crianças foi minha maior dificuldade apesar dos Professores fazerem o seu melhor, acredito que o ensino presencial, nessa fase é extremamente necessário para que a criança tenha um melhor aprendizado.*
- (35) *No processo de ensino aplicado pelos profissionais tudo ok, porém perdemos muito conteúdo...principalmente com o período da covid, acredito que na idade do meu filho seja fácil recuperar essas perdas.*
- (36) *Eles aprenderam, mas o rendimento da aprendizagem foi baixo, comparando do presencial.*
- (37) *Penso que de todos os aspectos, o primeiro e segundo são os menos afetados, existindo prejuízo em todos os demais.*
- (38) *Deixou a desejar no acompanhamento do currículo, socialização e consolidação da alfabetização. Porém pelo momento de pandemia foi o melhor possível.*

Neste sentido, sobre a relação entre família e tecnologia, cabe-nos aqui pensar que tipo de escola é esta que, para uma parcela considerável da população, insiste em ganhar corpo e presença mesmo à distância – e, neste caso, sob a tão facilmente aceitável presunção de que o ano não pode ser *perdido*, de que os conteúdos e os currículos devem manter-se ininterruptos. [...] que condição de aprendizado é esta que deve ser garantida mesmo diante das mais radicais incertezas em que estamos mundialmente imersos. (GUIZZO, Et.al, 2020, p. 9).

O conceito da produtividade no ensino escolar se emergiu com muito intento na pandemia do COVID-19. Com a apreensão de que “o ano letivo não pode parar”, o ensino remoto se colocou como prerrogativa excepcional de continuar ensinando as crianças com o “custe o que custar” e “do jeito que der”. As respostas das famílias sobre as questões pedagógicas, expõe esta perspectiva da superficialidade e a improdutividade que fora o ano letivo de 2020. Palavras como “defasagens”, “percas”, “baixo rendimento”, “prejuízo” foram utilizadas para descrever todo o impasse percebido pedagogicamente pelos responsáveis de crianças que frequentaram as aulas remotas.

Entretanto, ao mesmo tempo que percebemos grandes denúncias em relação a falta de produtividade, os familiares também expõem o reconhecimento do esforço docente para que o ensino remoto se apresentasse minimamente produtivo. Expressões como “fizeram o possível”, “se dedicaram muito”, “fez o seu melhor”, manifestam a persistência das professoras e professores em ensinar mesmo em caminhos virtuais, mesmo em tempos de pandemia.

Estas declarações dúbias dos familiares que colocam de um lado as preocupações pedagógicas e, do outro, o reconhecimento do esforço docente, manifestam um questionamento subliminar – aquele que ninguém ousou a se fazer – sobre a produtividade do ensino. De quem é a culpa pelo ensino remoto escolar na pandemia não ter sido produtivo?

Esse jogo de culpabilização é uma prerrogativa interessante de ser percebida nos relatos escritos. A começar, as defasagens pedagógicas percebidas sobre as crianças se apresentaram principalmente em relação a alfabetização e letramento, o cumprimento do currículo e, a comunicação e interação entre alunos(as) e docente. Ao se deparar com estas problemáticas, muitos participantes já responderam indicando quem, ou o que, seria o culpado para as suas ocorrências. Podemos listar, como já mencionado, a imaturidade das crianças, a dependência exclusiva de equipamentos eletrônicos, a tentativa de adaptação das(os) professoras(es) em pouco tempo ao ensino em plataformas digitais, o requerimento de ter alguém perto auxiliando as crianças e tantos outros impasses. Mas será que resolvendo isto, ainda seria possível apostar em um ensino remoto produtivo na pandemia do COVID-19?

A existência de que algo, ou alguém possa ser culpado para a não produtividade do ensino remoto na pandemia, é manifestar que algo poderia ter sido ou feito de diferente para alcançar esta tal produtividade. O ensino escolar presencial é incabível como proposta neste momento, já que era necessário seguir os protocolos de segurança e higiene instalados internacionalmente para evitar o alastramento do coronavírus entre a população. Então, qual seria a façanha? Ter docentes em formação e preparados para ensinar e comprimir seus objetivos pedagógicos em qualquer circunstância e plataforma? Ter desenvolvido a habilidade das crianças se adequarem e estarem preparadas para qualquer modalidade de ensino? Ter famílias que empreendam financeira e profissionalmente para que consigam reorganizar todos os seus afazeres em prol de auxiliar suas filhas e filhos nos estudos? Ter escolas que forneçam qualquer suporte ou recurso para seus alunos e alunas terem acesso as aulas com docentes capacitados para navegarem nos meios digitais?

Esses questionamentos utópicos e provocativos, nos levam a cogitar que culpabilizar algo ou alguém pela não produtividade do ensino remoto na pandemia, é cair na armadilha de desmerecer o esforço que todos – a escola, as famílias, as crianças, as(os) docentes – realizaram para sobreviver nesta pandemia. Todos precisaram se adequar, mudar, reinventar, criar, maneiras de viver o tempo indeterminado da pandemia da COVID-19. No âmbito escolar, Guizzo (Et.al, 2020) relata algumas mudanças sofridas pelas crianças e professoras(es):

Crianças (na sua condição de alunos/as), responsáveis e professoras foram surpreendidos e precisaram rever suas práticas de formas sensivelmente diferentes daquelas com que estavam habituados e familiarizados. Professoras precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, videoaulas, recados motivacionais etc.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais nos quais disponibilizar esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar *online* e sanar dúvidas. Crianças, por sua vez, precisaram aprender não só com suas professoras, cujas aulas virtuais foram disponibilizadas inclusive em plataformas como *YouTube*, mas também com seus próprios responsáveis, num espaço completamente familiar (suas casas), ainda que num tempo flexível, negociável. Pode-se dizer que essas novas noções de espaço e tempo estão imbricadas com a produção de novos modos de pensar a educação e os processos pedagógicos (GUIZZO, Et.al, 2020, p.7).

E sobre os familiares, as autoras relatam...

Os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdo, acessar *sites* de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido (Ibidem).

Não há culpados. Há sujeitos que se esforçaram ao máximo para a garantia da vida, da interação social – mesmo que virtual –, da aprendizagem, do ensino, da esperança e tantas outras pujanças para estarmos aqui, mesmo com perdas, com ferimentos, com ressignificações, com transformações... estamos aqui!

Diante dessas experiências alucinantes com o ensino remoto relatadas pelos familiares, o ensino presencial se expos como uma modalidade indispensável e incomparável. Com o questionamento de número 6, que indaga se o responsável adotaria o ensino remoto como uma modalidade contínua e única para a faixa etária da sua filha e/ou filho, esse requerimento pelo retorno presencial e a necessidade do ensino presencial se emergiu intrinsecamente.



- (1) Não como disse anteriormente a criança nesta faixa etária precisa de um tutor
- (2) Não. Acredito que na faixa etária eles precisam muito da socialização também.
- (3) Não... além de precisar trabalhar e não dispor tempo para isso... acredito que a interação entre professor e alunos é insubstituível...
- (4) Não, pois como respondi nas questões anteriores. Na idade que ele está, o contato físico com os colegas e professores vejo como essencial. E também com a aula presencial, diminui o período diante das telas.
- (5) Não. Creio que eles precisam ainda adquirir mais experiências e responsabilidade. Principalmente gosto ao ensino. De forma responsável e pra adquirir profundidade.
- (6) Apenas se for pela segurança e saúde do mesmo.
- (7) Não
- (8) Não, criança precisa de contato. Além da concentração ser melhor em sala de aula e as explicações e o aprendizado precisa muitas vezes de um toque, de se pegar na mão, sentar ao lado e com carinho ensinar e ensinar quantas vezes for preciso.
- (9) Não. Não há maturidade para idade do meu filho. Considerando que a interação com a escola e alunos ajudam no seu crescimento em todos os âmbitos.... social, intelectual, emocional.
- (10) Não, por que as crianças não tem responsabilidade e a distância eles ficam mais a vontade para sair da aula, pois nos pais não tem como monitorar isso.
- (11) Sim. O ambiente familiar e o apoio contínuo dos pais é também benéfico e dá certo na minha opinião. Essa nova realidade também promove maior envolvimento e convivência familiar na vida escolar. Seria um novo normal.
- (12) Não, porque sempre o ensino presencial será melhor que o online, o interagir, a comunicação, o afeto um com o outro, então presencial é muito melhor.
- (13) De forma alguma. A criança precisa de gente. Necessita de contato. Embora o ensino a distância tenha seu valor, acredito que o presencial seja indispensável para meu filho.
- (14) Não, porque eu não achei muito bom esse método de ensino pois o meu filho não vai aprender a ter o contato com outras pessoas e aí quando foi para o mercado de trabalho vai ficar difícil para ter o contato físico com outras pessoas, e também não achei interessante esse método de ensino.

(15) *Neste sistema não, falta qualidade. No som e no visual. Porém, sou consciente não mandaria para a escola se não houver uma vacina.*

(16) *Neste momento em que estamos vivendo esse recurso EAD é muito útil, porém acredito que para ele nessa idade o melhor seria uma convivência com outras crianças de sua idade e não apenas no online.*

(17) *Não, nunca Precisamos do retorno urgente das aulas presenciais. Nossas crianças não estão aprendendo as matérias E sinceramente poderão perder este ano que ficaram com as aulas a distância pelo fato de não estarem entendendo as matérias.*

(18) *Eu não adotaria, porque os pais trabalham e não temos onde deixar as crianças e acabam deixando com os avós, mas em virtude da pandemia às crianças não pode ficar sem aulas.*

(19) *Com certeza não, se para mim foi difícil imagine para as crianças, acho que daria certo para as crianças do Fundamental II, pois já tem mais autonomia de fazer as coisas sozinhas.*

(20) *Não, pois acredito ser indispensável o convívio do meu filho com os demais, o isolamento social pode prejudicar ele como pessoa, trazendo sérias consequências sobre o comportamento social para tomadas de decisões no futuro, além do mais, como pais, queremos proporcionar o melhor ensino para nossos filhos e acredito que o professor é capacitado para isso, em casa somos o suporte do aprendizado, porém não somos preparados para assumir o “ papel fundamental ” que exerce um professor em sala de aula.*

(21) *Não, pois acredito que a socialização para as crianças é extremamente importante. E no ensino a distância eles acabam perdendo essa experiência.*

(22) *Não, por não estar bom resultados pra ela, como já expus.*

(23) *Jamais! Jamais.*

(24) *Não. Porque acredito que a vivência presencial é muito mais rica do que a virtual. Considero ser necessário nesta fase da vida das crianças: o desenvolvimento de valores, cidadania, situações cotidianas com amigos de diferentes personalidades, jogos e atividades físicas, saúde corporal e mental, música ouvida e instrumentos tocados juntos no mesmo ambiente, além do ensino em si dentro da sala de aula que pode ser levado a níveis mais ricos e profundos presencialmente, inclusive com professores agora ainda mais preparados em manejar novas ferramentas que valorizam o conteúdo.*

- (25) *Não, acho que a criança acaba não tendo muito interesse em aprender, já que eles acham muito cansativo ficar muito tempo em frente ao computador.*
- (26) *Não, o rendimento não é o mesmo do presencial, além da falta de interação entre as crianças.*
- (27) *Não, acredito que não conseguem aprender como no presencial. E eles precisam do convívio juntos.*
- (28) *Não, pois não acho q tenham estrutura pra isso. Uma professora, escola e amigos fazem toda a diferença, no convívio e aprendizado.*
- (29) *Não. Não considero eficaz como o ensino presencial. E o convívio com outras crianças na escola é um fator essencial para a saúde emocional das crianças.*
- (30) *Não, pois para captar a atenção deles e conseguir passar o conteúdo de forma plena, é preciso estar perto. Pois essa percepção de dúvidas dos mais tímidos necessita da proximidade.*
- (31) *Não por que eu e meu esposo trabalhamos aí fica mais difícil poder acompanhar.*
- (32) *Não. Pois a criança não tem capacidade de acompanhar o ensino remoto.*
- (33) *Não porque ele não tem maturidade pra realizar as atividades que se são pedidas no tempo solicitado, ele se dispersa fácil e qualquer coisa o distrai.*
- (34) *Não, acredito que nessa faixa etária é preciso de profissionais que acompanhem e direcionem seu aprendizado e a distância fica difícil a atenção das crianças, principalmente tendo que ficar em frente a tela (é cansativo mentalmente e visualmente).*
- (35) *Não, convivência social, desenvolvimento de outras áreas (cantina, jogos na agora do intervalo) isso tudo ajuda no desenvolvimento pessoal.*
- (36) *Não pois acho que tem menos rendimento na aprendizagem.*
- (37) *Não, pois comprometeria tanto a socialização quanto dificultaria a aprendizagem de conteúdos com necessidade de maior abstração.*
- (38) *Não. Eles não ficam bem tanto tempo perante a tela. Não prendem a atenção na aula e não podem se comunicar bem*

De trinta e oito (38) participantes, apenas uma mãe colocou que adotaria a modalidade remota de maneira contínua, de forma a estabelecer um “novo normal”. As(os) trinta e sete (37)

restantes expôs que não adotariam de “maneira nenhum”, visto todas as dificuldades que as mesmas relataram nas questões anteriores, e mais algumas que somam-se nas discussões sobre as crianças e suas infâncias a respeito da vivência em coletividade, do desenvolvimento pessoal nas relações sociais, do corpo e o espaço e, dos direitos inerentes a elas.

É interessante notarmos que estas temáticas se suscitaram a partir de visões, interpretações de adultos – mães e pais – sob as crianças. Isto é, a trama envolvente se estabeleceu a partir do crivo escolar diagnosticado pelos adultos que as acompanharam durante as aulas de ensino remoto. Como por exemplo, uma responsável arguiu sobre a questão do corpo da criança e sua relação com o espaço a partir da percepção das dificuldades – improdutividades – que atingiram as aulas remotas de educação física. Entretanto, a temática do assunto corpo infantil revela outras pautas que estão além de uma preocupação com o cumprimento da matéria escolar. É preciso falar de um corpo, que isolado socialmente, se encontra vulnerável ao toque, ao afeto, ao vínculo, ao colo e, ao espaço. Um corpo que, por muitas vezes, não possui contato com outras crianças, e acaba se encorpendo somente com adultos. Um corpo que é um ser em desenvolvimento, com direitos, que experiencia, que brinca, que dança, que inventa e que é criança.

[...] quando vislumbramos os impactos do isolamento social sobre a vida das crianças, percebemos que estes impactos afetam não apenas as dimensões biológica e social do corpo, como também o corpo como direito ético e identidade, dimensão esta que deve ser compreendida como um território inviolável, que jamais deve ser destinatário de negligência, de violência, de maltrato, de punição e castigo, na defesa do direito à vida (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1428)

Este corpo infante também perde muitas experiências ao não frequentar fisicamente o espaço escolar. As autoras advertem que a escola é um lugar “projetado para acolhê-las (as crianças) e para alimentar o corpo não apenas biológico, mas social, cultural e histórico” (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1432). Isto é, a escola é um território onde os direitos das crianças se experienciarem no âmbito cultural, social, histórico, imaginativo, brincante devem ser assegurados. E com a pandemia da COVID-19 estes direitos sofreram tentativas de adaptação com a modalidade remota adentrando as residências. No entanto, sabemos que um quarto não é uma sala de aula, um quintal não é o pátio da escola, as(os) bonecas(os) não são os colegas da classe, a cozinha não é o refeitório coletivo... os direitos das crianças nas escolas só podem ser assistidos no território-escola.

Retomando a resposta de uma mãe de criança matriculada no 4º ano...

*Nada, absolutamente nada substitui o ensino presencial da criança na escola. Assim como toda criança tem o direito de brincar, elas também têm o direito ao ensino presencial e tirar isso delas é como se tivéssemos roubando uma parte importante da sua infância (RESPOSTA DE UMA MÃE (20) AO QUESTIONAMENTO 6).*

Outro direito que atravessa estas discussões, é o direito ao tempo da criança. Tempo este que fora sucumbido e submisso à rotina dos adultos responsáveis por ela e pelo seu tempo. Em diversas respostas das(os) participantes fora ressaltado a dificuldade de conciliar as demandas temporais das crianças com as demandas temporais próprias, fossem estas o trabalho profissional, os afazeres domésticos, o lazer, os cuidados pessoais e entre outros. Entretanto, essa disputa de demandas temporais também hasteia um debate que aflige a expectativa de quem cumprirá estas exigências. Se olharmos para as(os) participantes da pesquisa, já podemos notar que a majoritária participação de mães – mulheres – em relação aos pais – homens – denunciam que são as mulheres as responsáveis pelas demandas temporais das crianças, delas, e por vezes, até dos homens.

A expectativa lançada sobre as mulheres que sobrepuja a ideia de que “elas precisam dar conta de tudo”, acabou intensificando o trabalho feminino em todas as suas dimensões durante a pandemia. Diversos estudos preocupados com o debate de gênero na pandemia, acabaram noticiando um aumento exaustivo na carga temporária de trabalho profissional, doméstico, materno e escolar das mulheres. As autoras Amanda, Marla e Isabel (PESSOA; Et.al, 2021) ao discutirem sobre o tempo da mulher trabalhadora, afirmam que ocorre uma marginalização da mulher no contexto social atual.

[...] nas relações de produção ela (a mulher) não possui total liberdade de escolha sobre as deliberações que gostaria de realizar, algumas atribuições são fortemente marcadas por imposições sociais que retiram, por meio de um controle social, o poder de escolha sobre seu corpo, seu trabalho e a organização do seu tempo (PESSOA, Et.al, 2021, p. 164).

A ideia de “ficar em casa” atrelada com a sensação de que se teria mais tempo é um projeto ilusório para todas as famílias, especialmente para mulheres. Embora tudo se concentre nos “sítios” dentro das casas, as demandas temporais na pandemia exigiram muito mais do que a presença física. Era – e ainda é – também imposto para as mulheres a presença afetiva, amorosa, disciplinadora, financeira, profissional, recreadora, educadora e mais o que fosse necessário para manter uma casa harmoniosa para todos. E com esta imposição, a entrada do ensino remoto nas residências acabou se tornando mais uma tarefa para as mulheres darem

conta e se transformarem em “professoras” para suprir as dificuldades escolares de seus filhos e filhas.

E com estas agruras a serem resolvidas, foram poucas as mulheres que tiveram a oportunidade de dividir os afazeres domésticos e parentais com seu parceiro.

Ser pai ou ser mãe é, assim, muito diferente no papel de suporte à família e de realização de tarefas domésticas e, necessariamente, pior em pandemia, teletrabalho, com crianças em casa, em aprendizagem online, o que constituiu um desafio para muitas mulheres. Os estudos sugerem um aumento de pressão sobre as figuras parentais, que as mulheres mães dedicaram menos tempo ao teletrabalho e mais tempo às tarefas de cuidado dos/as filhos/as e da casa, muitas vezes de forma intermitente (FARIA; LOUREIRO, 2021, p.27)

Somado todas estas intempéries descritas como experitempos pelos familiares, que atravessam diversos campos, a se contar pelo parental, educacional, econômico, político, e outros, o último questionamento (7) se compreende em uma síntese sobre a opinião das famílias a respeito da modalidade do ensino remoto durante a pandemia. As respostas, mais uma vez, reiteraram todas as amarguras que foram lidar com uma criança que carecia de tempo, escuta, paciência, atenção, afeto...

*(1) Como disse anteriormente, tem crianças carentes que querem atenção do professor e fica atrapalhando o entendimento das outras crianças, pois perdem a linha de raciocínio.*

*(2) Diante de tudo que estamos vivendo o aprendizado ocorreu e isso foi o mais importante.*

*(3) O Pedro só tem se saído bem porque sempre estou em cima para ele prestar atenção... a professora dele é muito paciente o que facilita mais ainda..., porém acredito que o conteúdo explorado por eles nesse período foi extremamente limitado... a experiência deles se resumiram em livros...*

*(4) Acredito que para essa idade o ensino a distância perde um pouco ao exporem os conteúdos. A criança se dispersa com mais facilidade, e na sala de aula os professores contam com mais recursos para passarem os conteúdos, estão mais próximos para verem a dificuldade que o aluno tem.*

*(5) No meu caso tenho uma 8 anos ela não tem adquirido conhecimento ao assistir as aulas online, muito pelo contrário atrapalhar mais do que ajuda. Mas as aulas na folha comigo orientando e muito mais produtivo e atenção dela e muito melhor.*

- (6) *Mediano. Apesar de todos os esforços tanto dos professores, escola e também dos pais, não se alcança os mesmos resultados que aulas normais.*
- (7) *Experiência totalmente estressante. Principalmente agora no final. Cada vez menos interesse dela.*
- (8) *Muito difícil já que o cansaço e o espaço, traz prejuízos ao aprendizado. Além de que o professor tem que saber manter o interesse do aluno nas atividades e nele o tempo todo. Com apoio dos pais se perde menos, mas posso dizer que daria nota 5 (de 1 a 10).*
- (9) *Muito estressante para o aluno e para os responsáveis. Há acúmulos de atividades e papéis e no sentido de educador não possuo a didática necessária para um melhor aproveitamento do meu filho.*
- (10) *A minha experiência não foi boa, pois temos que trabalhar e a criança não dá tanto valor no estudo a distância, como se fosse na escola, e Lara nós difícil controlar isso.*
- (11) *Pra o meu filho, sinto que a saudades da escola, dos professores, amigos, das brincadeiras foi grande no início da pandemia e ele ainda sente. Afinal essa era a rotina dele e de repente ela foi interrompida. Se ver em frente ao computador horas por dia e realizando provas online, enviando atividades, enfim, esse novo jeito de estudar foi desafiador. Mas a partir do momento ajudamos nosso filho a estabelecer uma nova rotina, ele logo se adaptou.*
- (12) *Eu acho que para os menores é mais complicado (primeiro ano) já para os maiorzinhos é um pouco melhor (falo no meu caso) mas, o presencial será sempre o melhor.*
- (13) *Eu digo que todos nós fomos pegos de surpresa e diante disso passamos a viver um desafio a cada dia. Graças a Deus, todos estes desafios foram e têm sido vencidos e gerado muito crescimento. Hoje, após 8 meses do início e tudo isso (pandemia), as coisas estão mais fáceis. Contudo, meu filho está cansado de ficar todos os dias em frente uma tela de computador... Espero que o ensino presencial volte. Ele mesmo disse: "retornando as aulas presenciais, eu irei, ainda que tenha que seguir todos os protocolos". E estou com ele neste raciocínio. Precisamos retornar!*
- (14) *Pra mim foi muito ruim essa experiência principalmente pela plataforma que é muito ruim cai toda hora a comunicação fora outras coisas.*
- (15) *E bastante gratificante poder acompanhar o ensino por completo, mas fico muito triste por não ter melhores condições no sistema, para um maior e melhor aprendizado.*

(16) *No meu caso eu poderia comentar com relação a idade de 10 anos, onde a adaptação foi bem tranquila no meu caso, apesar de o desvio de atenção no começo e cansaço de estar a frente de um computador, ao final as coisas foram se ajustando e sendo amenizadas.*

(17) *Sinceramente por mais que os professores são bons e vou dar a nota do que estou vendo de como minha filha está entendendo A nota do entendimento dela: de 1 a 10 eu dou 5 Por vejo com meus olhos que minha filha está atrasada Ela até consegue fazer as tarefas Mais com a gente quase que falando a resposta pra ela Durante a aula ela chega a entender as perguntas e responde todas Mais quando e pra fazer uma tarefa ou a prova ela não consegue fazer sozinha e mesmo com a gente ali lendo e explicando está muito difícil Preciso urgentemente que as aulas presenciais voltem pra que minha filha possa voltar a ser alfabetizada corretamente e conseguir fazer as matérias dela entendendo e conseguindo responder corretamente ,sei que sempre teremos algumas falhas e que ela tenha o professor ali de olho dela pra explicar e auxiliar ela nas dúvidas Por que do jeito que está não dá pra ficar!!!!*

(18) *Eu percebi muita dificuldade no aprendizado por várias crianças*

(19) *Na verdade está sendo terrível para mim! Pois além de ser mãe, de criança do fundamental I, também sou mãe de criança do fundamental II, e também sou docente e estou ensinando via remoto, o fato é que sempre tenho que estar atenta nas aulas para poder ajudá-los, principalmente o do Fundamental II, por ser dislexo, tenho que ler livros, ajudar lendo nas provas, tentar aprender o que foi passado para tentar ensina-lo novamente, para ele entender, sem esquecer que tenho que preparar minhas aulas, resumindo está sendo muito difícil, pra mim, tento deixar eles caminharem sozinhos, mas muitas vezes pego, eles dormindo, assistindo outras coisas e não a aula, jogando, enfim, acho essa idade muito imatura para poder entender a importância de estudar em casa. Em casa é oba, oba.*

(20) *Analisando a idade, comportamento, e características pessoais e de personalidade do meu filho, conluo que no contexto geral do ensino a distância desse ano, apesar de extremamente desafiador, meu filho de 10 anos conseguiu de forma positiva concluir seus estudos. Como pais, demos o suporte necessário que ele precisava e também de modo geral “exigimos” um comprometimento maior da parte dele, pois nos vimos mais responsável pelo ensino a distância, ainda que a maioria dos pais de outras crianças relatassem como um ano perdido”, fizemos o melhor possível para que isso não acontecesse.*



- (21) *Através da experiência que estou tendo, acredito ser positiva a avaliação, o modo das aulas, a interação com as crianças está sendo boa.*
- (22) *Ruim, sem interação e com pouco aprendizagem. Pra nós também é muito estressante, não somos educadores e não conseguimos ter as estratégias corretas e didáticas para auxiliar a contento. Ficamos frustrados e nossa filha também, e péssimo para o relacionamento familiar.*
- (23) *Sinto que os alunos aprenderam no máximo 30 % do que foi proposto no calendário curricular.*
- (24) *Acredito que minha criança teve um resultado satisfatório para o ensino a um nível de 80% do que acredito que ela levaria presencialmente. Mas acredito que se não fosse o empenho extra e mais próximo dos pais dentro de casa, esse nível poderia cair para 50% de aproveitamento facilmente. Claro que o ensino a experiência do ensino a distância teve aspectos interessantes levando ao aprendizado do manejo de diversas ferramentas virtuais, dos equipamentos de informática que são valiosos também para a vida profissional deste novo tempo global, e das diferentes formas de inteiração como sociedade.*
- (25) *Bom, como não tivemos outra escolha a não ser o estudo a distância, como foi tudo muito rápido e nos pegou de surpresa até acho que foi válido, as crianças não ficaram sem aprender, mas acho que as aulas presenciais são mais produtivas e interessantes para as crianças.*
- (26) *A minha filha foi muito aplicada e responsável, porém não teve contato físico com crianças, momentos lúdicos e agora no final do ano está um pouco impaciente.*
- (27) *Não pude ajuda-lo muito, pois continuei a trabalhar. Como disse, nessa idade só quando necessário.*
- (28) *A experiência não foi boa, mas necessária, mas espero q te volte ao normal.*
- (29) *Avalio como médio, pois foi de gde auxílio, porém menos eficiente do que o presencial.*
- (30) *Avalio como satisfatória, mas dependeu muito do empenho da professora e do talento em conseguir a atenção dos alunos por vídeo. Essa atenção acredito que tenha um resultado mais positivo quando presencial.*
- (31) *Olha pra mim foi muito difícil pode participar das aulas tenho um filho pequeno que tenho que dar atenção sempre e ter que participar das aulas online e ter que ficar junto com filho e nessa parte que não consigo estar sempre presente nas aulas.*

(32) *Uma solução encontrada para amenizar uma situação, porém uma solução não eficaz.*

(33) *Eu acredito que não é nada viável para essa faixa etária pois eles não conseguem se policiar e não "pegar o brinquedo que está ali bem pertinho dele" e se distrair sem um professor ali no mesmo ambiente que ele.*

(34) *Difícil e trabalhoso, o diferencial foi os professores que conseguiram prender a atenção de minha filha, fazendo com que aprendesse e fixando o conteúdo de uma maneira mais saudável possível!*

(35) *Dentro do contexto vivido tentamos tiramos o melhor da situação, porém tenho consciência da perda pedagógica e social.*

(36) *Ouve dificuldades, tive que disponibiliza-lo um tempo para ajudá-lo e não teve foco total no ensino.*

(37) *As dificuldades de aprendizagem foram maiores, exigindo um tempo muito superior de nós, como pais, para ensinar ou reforçar o ensino de conteúdo. A criança sentiu muita falta do contato com outros colegas de classe e principalmente (no meu caso) na aprendizagem da matemática.*

(38) *Muito difícil para os pais que trabalham. A criança fica muito cansada de ficar em casa e a tela é muito prejudicial por tanto tempo.*

Não foi fácil criar novas formas de viver e sobreviver durante a pandemia da COVID-19. Difícil também foi enfrentar o caos, o novo sem condições e informações efetivas e legais do governo em um tempo de politicagem da morte. Esses efeitos, embora falando de um palanque de uma escola de rede particular com pessoas da classe social média/alta, da mesma forma se repercutiram e atormentaram as famílias. Muitas mães e pais continuaram a realizar seus trabalhos de forma presencial, arriscando a sua própria vida e de todos(as) aqueles(as) que ficavam em casa esperando a sua volta; muitos lidaram com o desemprego e o desespero para manter sua filha e/ou seu filho em uma escola particular. Muitos perceberam que as 24 horas do relógio krónos não eram suficientes para lidar com as demandas temporais das crianças, da casa, da enfermidade, da morte.

Mediante a todo este contexto, o ensino remoto estruturado de maneira emergencial e excepcional evidenciou condições desfavoráveis às famílias com crianças frequentes nesta modalidade durante a pandemia do COVID-19. Condições estas que ultrapassaram o “ideal” que hipoteticamente subjuguamos as famílias de classe média/alta de uma escola particular –

como a disposição de recursos financeiros e tecnológicos, uma estrutura de residência minimamente adequada para atender as necessidades das crianças, a presença de familiares e/ou responsáveis para acompanhar e auxiliar as crianças nas atividades remotas e entre outras – e acabaram denunciando em majoritário posicionamento que o ensino remoto não foi eficaz, mesmo sendo “o que dava para ser feito no momento”.

É interessante notar que estes experitempos de vivenciar a educação escolar dentro das casas acabou levantando um movimento de valorização do trabalho docente. Em muitas falas das(os) participantes podemos notar elogios, incentivos e reconhecimento do esforço das(os) professoras(es) em continuar a excelência do seu trabalho mesmo em configurações totalmente novas, diferentes, difíceis e inesperadas. Mas, como será que foi viver a modalidade do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 para as(os) docentes? Quais foram os experitempos que elas/eles construíram?

### **3.2 Alinhavando as linhas das(os) professoras(es)**

O trabalho docente foi colocado à prova de resistência e adaptação durante a pandemia da COVID-19. Movidos com o slogan que o “ano letivo não pode parar”, professoras e professores que lecionavam suas aulas em salas de aulas, com suas alunas e alunos compartilhando aprendizados, histórias, experiências no coletivo, no barulho, no mesmo espaço, precisaram descobrir se era possível continuar ensinando os conteúdos escolares – e da vida – por meio de uma tela, distantes, isolados e cada um no seu canto, no seu cômodo.

O ensino remoto se tornou a modalidade a ser praticada durante o ano de 2020. Diversos programas, softwares e plataformas foram sendo criados e disputados dentro do mercado educacional, com a demanda de qual conseguiria oferecer o melhor “custo-benefício” para as escolas que sofriam com os atrasos de pagamento de matrículas, com a saída de alunas e alunos pela perda do emprego de seus familiares; e com o alto investimento financeiro de câmeras, computadores e o que mais fosse preciso para fornecer os recursos para sua equipe docente continuar trabalhando.

A escola escolhida utilizou plataforma Teams da Microsoft durante todo o período consignado ao ensino remoto. A interface deste software era organizada de acordo com cada série e conteúdo escolar – denominado de equipes – e os encontros aconteciam por vídeos chamadas em tempo síncrono. Além disso, o programa também oferecia ferramentas online

para que as(os) alunas(os) e as(os) professoras(es) pudessem construir avaliações e atividades. Foi um expediente interessante para suprir a demanda da educação escolar na pandemia, e ao mesmo tempo, extremamente desafiador para as(os) docentes leigas(os) no universo tecnológico.

Com a mesma avidez que foi requerido os programas educativos online, a docência especializada na modalidade remota também se suplicou na pandemia. No inesperado e o não conhecido, as(os) professoras(es) foram submetidas a adaptar seu planejamento das aulas presenciais em aulas online, com os conteúdos curriculares transformados em materiais didáticos visuais que pudessem auxiliar a compreensão das crianças que assistiam as aulas por uma tela de 15 e quiçá de 5 polegadas.

O ensino remoto ressoou em várias frentes muitos questionamentos sobre sua acessibilidade diante do quadro de desigualdade social vivenciado no país, além disso, os professores se viram diante de um modelo pouco explorado e, para alguns, desconhecido, prevalecendo a urgente necessidade de formação para a realização do ensino remoto, o que não aconteceu como política nacional, colocando a responsabilidade nas mãos dos estados, dos gestores e, sobretudo, dos professores (PESSOA, Et.al, 2021, p. 163)

A salvação da educação na pandemia foi colocada nas mãos das(os) docentes. Pois, foram elas/eles que todos os dias ligavam seus computadores, abriam sua câmera e seu microfone, ministravam suas aulas na dependência de um sinal estável da internet, disputavam a atenção das crianças com todas as outras coisas que aconteciam simultaneamente nas residências, resolviam problemas técnicos, acudiam seus familiares em casa... e muitas outras coisas que não cabem apenas no tempo *khrónos* das aulas.

E para compreendermos como fora vivenciar todas estas experiências com o ensino remoto na pandemia da COVID-19, iremos expor e construir uma análise reflexiva sobre os experitempos escritos pelas professoras(es) participantes desta pesquisa. Conseguimos a colaboração de oito (8) professoras e dois (2) professores da etapa do ensino fundamental do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano que relataram suas experiências em (7) questionamentos.

Para uma apresentação das(os) participantes, será exposto inicialmente as respostas que obtivemos com a pergunta de número 1, que predizia para a(o) voluntária(o) se apresentar com um nome fictício, ou não, e expor qual a sua formação inicial, quanto tempo de experiência com a docência e em qual ano letivo leciona. Organizamos os dados recolhidos por meio de uma tabela para facilitar a identificação das(os) participantes com letras do alfabeto (de “A” a

“I”), e esta lógica foi seguida para o reconhecimento das respostas das(os) mesmas(os) em todas as outras questões

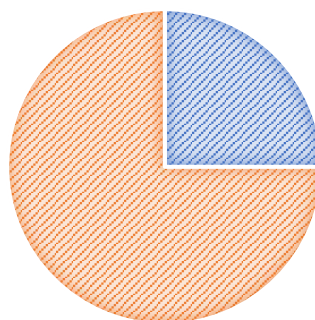
<b>Legenda</b>	<b>RESPOSTAS</b>
(A)	<i>Lígia, 4º ano, 15 anos, Pedagogia</i>
(B)	<i>Rafaelle, 3º ano do Ensino Fundamental, 4 anos, Pedagogia.</i>
(C)	<i>Reginaldo, do 1ºEF1 ao 2ºEM.</i>
(D)	<i>Adriane, 2º Ano do Ensino Fundamenta. Experiência de 10 anos em sala de aula. Pedagoga.</i>
(E)	<i>Maria, de 1 a 5 anos, 20 anos Educação Física</i>
(F)	<i>Roseli Barbosa Anastácio. 1º ao 5ºano. 3 anos de experiência. Formação: Graduação em pedagogia, Pós graduação em Alfabetização e Letramento, Pós graduação em Neuropsicopedagogia.</i>
(G)	<i>Eliana 20 anos de experiência, com a graça de Deus. Sou formada em Pedagogia e Arte.</i>
(H)	<i>Eu. 1º Ano. 2 anos. Licenciatura em Pedagogia e História / Pós Graduação Educação Especial em Deficiência Intelectual.</i>
(I)	<i>Leandro. Séries iniciais do Ensino Fundamental, 2 anos de experiência. Licenciatura em Letras - Port / Inglês.</i>

Fonte: Autoria própria

Sabendo quem são as(os) autoras(es) dos relatos recolhidos, seguiremos para as perguntas de número (2) e três (3) que, interligadas, questionavam se as(os) participantes como profissionais da educação já experienciaram o ensino remoto e/ou a distância antes da pandemia da COVID-19. Três (3) participantes responderam que “não tiveram” e seis (6) demarcaram que sim e relataram qual e como foi esta experiência.

## RESPOSTAS

■ SIM ■ NÃO



*(B)Desafiadora, no sentido de atingir todos os alunos. O ideal é uma supervisão constante da família, mas cada um tem uma realidade familiar, e alguns não tiveram apoio.*

*(C)Estudando em cursos EAD.*

*(D)Ensino a distância exige muita disciplina, estudo e dedicação. Não faria outro curso a distância, o contato com professor é essencial na troca de saberes e experiência.*

*(F)Tendo cursado as pós graduação na modalidade EAD posso dizer que esse formato de ensino tem a vantagem de você conseguir organizar os seus estudos de acordo com a disponibilidade do seu horário, porém senti muito a falta do contato direto com o professor e da troca com os colegas de turma que foram comprometidos.*

*(H)Fiz os cursos de Licenciatura em História e a Pós Graduação EAD, tenho dificuldade em me organizar para realizar os estudos e também para interagir com os professores.*

*(I)Antes do ensino a distância eu tinha dúvidas quanto à minha habilidade em conseguir lecionar nesta modalidade, no entanto, eu me surpreendi positivamente e percebi que é viável no mundo atual em que vivemos.*

Podemos observar que a maioria das experiências das(os) docentes com esta modalidade – assim como nos relatos das famílias – também fora com o ensino superior ou com cursos específicos. E nesta vivência, como alunas(os) e adultas, as(os) participantes destacaram as mesmas dificuldades discriminadas em relação a interação e socialização com as(os) colegas da turma e com a(o) professora, e também com a organização e disciplina pessoal de estruturar os estudos.

Entretanto, é interessante notarmos o movimento de inversão, de troca de posição e papéis que as professoras(es) assumiram com a modalidade online de ensino na pandemia. As experiências relatadas no questionamento três (3) anunciaram suas percepções como alunas(os)

de algum curso ou faculdade que fora realizado antes da pandemia da COVID-19. Todavia, com o fechamento presencial das escolas e a necessidade de adaptação para o continuar do ano letivo, as professoras de salas de aulas presenciais precisaram assumir as responsabilidades de serem docentes do ensino remoto online. Antes estudantes do ensino online, agora, professoras(es) remotas. E a partir dessa nova tarefa atribuída as(os) professoras, muitas indagações foram surgindo durante a leitura dos experitempos... Será que foi possível aproveitar a vivência pessoal com a modalidade de ensino online para estruturar a sua docência no ensino remoto, mesmo que as(os) suas alunas(os) fossem crianças? Será que as dificuldades percebidas como alunas(os) do ensino online podiam ser superadas no ensino remoto com as crianças?

Uma das respostas descritas nesta mesma pergunta (3) – mesmo desviando um pouco da temática da questão – relata esse processo de descobrimento da competência de se tornar um professor online. O participante (I) descreve que inicialmente tinha dúvidas sobre como transformaria a sua formação docente de sala de aula para uma modalidade desconhecida, inesperada e remota, mas que ao final, considera positivo a sua performance e até pontua o ensino online como uma possibilidade viável para a educação atual. Traçando uma comparação com os outros relatos, é possível notar que a maioria das mulheres, professoras, dispuseram de uma experiência desafiadora, laboriosa e desamparada com o ensino online e/ou a distância, enquanto que o professor, homem, expôs sua experiência como satisfatória.

Essa dissensão de experitempos entre docentes mulheres e docentes homens é atravessada pelas linhas duras de gênero que tensionam ou flexibilizam as demandas esperadas e desejadas para cada um. A carga do trabalho docente remoto se efetivou com mais intensidade para as mulheres, que além de professoras, precisam exercer diversos ofícios imperadores que acabam consumindo e definindo a carga laboral feminina.

[...]As condições colocadas ao trabalho remoto de professoras, pouco levam em conta o acúmulo da jornada de trabalho direcionado a mulher. Assim, reinventar-se professora diante de tantas adversidades não parece ser um objetivo justo e coerente a acrescentar à vida das mulheres que já se encontram demasiadamente cansadas em suas novas rotinas (SANTANA; 2020, p. 14)

Construindo um pouco mais as nossas tramas das linhas da docência, o quarto (4) questionamento solicitava as(os) participantes que relatassem a sua opinião a respeito do ensino remoto para a faixa etária das crianças com a qual trabalha. As respostas registradas foram as seguintes:

- (A) *Acho de extrema importância o contato próximo entre educador/aluno. Sinto que os alunos cansam com mais facilidade, relatam muita falta dos amigos, da escola, sendo assim, ficam com o emocional abalado. Quanto o pedagógico, fica prejudicado por não ter a possibilidade de correção e atenção individual.*
- (B) *Acredito que os alunos que tiveram os melhores resultados, foram aqueles que tinham um apoio presencial dos pais, tios, professores particulares. Porque esse ensino a distância não consegue detectar as dificuldades pontuais. Então, foi notório um grande número de alunos "copistas", ou então que tinham dificuldades de concentração.*
- (C) *Para o Ensino Fundamental I e II ocorrem perdas irreparáveis. Para o Ensino Médio funciona com ressalvas para as práticas.*
- (D) *Na faixa etária em que trabalho não sou de acordo com ensino a distância. O trabalho em sala de aula é de extrema importância no processo da alfabetização.*
- (E) *Acho difícil a assimilação dos conteúdos visto que muitos usam o celular como meio de acesso a eles. Tela pequena, postura inadequada, cansativo, muitas distrações no ambiente, desacompanhadas o que possibilita distrair-se com jogos, vídeos inadequados ... Quanto ao uso de computadores, talvez um pouco menos de prejuízo...*
- (F) *Acredito que o ambiente virtual pode auxiliar no estudo com proposta de um ensino híbrido onde alunos e professores podem explorar as ferramentas digitais para tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmico e significativo, porém não acredito que um ensino totalmente a distância seja o mais indicado para essa faixa etária. Tendo em vista que esse grupo está em uma fase importante de desenvolvimento.*
- (G) *Nesse período de pandemia, foi o único meio de nos aproximar dos nossos alunos. Agradeço a Deus pela inteligência e capacidade que Ele concedeu ao homem. Embora é uma ferramenta a distância, não temos aquele contato físico com os nossos alunos. Procurei fazer das minhas aulas momentos de aprendizado, diversificando as aulas com materiais lúdicos, vídeos e slides. A minha turma do 2º ano fundamental I é bem participativa, mesmo diversificando, no final eles estavam cansados. Nada substitui as nossas aulas presenciais.*
- (H) *Apesar de toda a tecnologia que temos a nossa disposição o ensino a distância para as crianças do Ensino Fundamental I não é a melhor opção, pois a interação com os colegas e com o próprio professor fica restrito. As aulas ficam mais cansativas e os alunos se dispersam com mais facilidade.*



*(I)Eu acredito que o ensino remoto se apresenta mais desafiador para esta faixa etária, no entanto, com o devido suporte dos pais e responsáveis, acredito que seja possível obter resultado a partir do mesmo sim.*

Todas as respostas descrevem o quão desafiador foi promover um ensino de qualidade na modalidade do ensino remoto. Alguns entraves destacados pelas(os) docentes vão ao encontro com as dificuldades que as famílias – que estavam do outro lado da tela – pontuaram, como a falta de socialização e interação com as(os) colegas da turma e com a(o) professora, a dificuldade de manter a concentração das crianças e “combater” as distrações que ocorrem na casa ou nos equipamentos eletrônicos e as defasagens pedagógicas irreparáveis.

Ademais, é intrigante observar que apenas uma professora mencionou o papel dos familiares como apoio essencial para as crianças conseguirem frequentar, participar e realizar as atividades no ensino remoto. Ela completa expondo que as crianças que puderam usufruir desse amparo parental, desenvolveram resultados mais satisfatórios em relação aquelas que ficaram por conta própria. Todavia, reconhecemos que essa falta de suporte de algumas mães e pais para suas filhas/filhos nas aulas online, não se subjugou em uma irresponsabilidade das famílias. Como já mencionamos, as demandas temporais que os familiares se incumbiram na pandemia – e especialmente as mulheres, mães – foram demasiadamente exaustivas e inesperadas para serem aderidas de forma “perfeitamente realizáveis”. O sucesso escolar de uma criança no ensino remoto não pode ser medido pelo suporte parental.

Observa-se que, apesar de obstáculos, muitas vezes de aparência quase intransponíveis, a família se organiza para que as crianças não fiquem prejudicadas quanto à aquisição de conteúdo. Bhamani et al (2020) concluíram que os pais estão se adaptando rapidamente às novas rotinas de aprendizagem e conseguiram organizar a vida de seus filhos frente ao ensino por via remota, embora haja grupos ainda longe dessa conquista. Há diferentes recursos e alternativas conforme as condições de cada núcleo familiar. Não se trata de uma tarefa de fácil realização, mas as famílias estão providenciando a viabilização da educação remota de seus filhos (LINS, 2020, p. 559).

Muitas famílias fizeram o possível para oferecer o amparo as suas crianças. A produtividade escolar – como já discutido nos experitempos dos familiares – não é algo cabível e nem mensurável em uma pandemia onde a preocupação não era apenas a educação das crianças, mas também, a sobrevivência, o sustento, a nutrição de todos(as). E ainda, o papel parental desenvolvido no contexto de isolamento social, emergiu novas possibilidades de parceria e relação entre escola, criança, família e mundo. O apoio familiar – mesmo que

exaustivo neste cenário – despertou um caminho de comunicação e partilha que pode e deve ser aproveitado para o porvir das escolas.

Com os grupos de WhatsApp criado para facilitar a comunicação entre professoras(es), famílias e gestores, este acabou se tornando um espaço para a troca de narrativas, vivências e experiências com a comunidade escolar, mesmo que de forma virtual.

[...] o cotidiano das interações remotas trouxe o contato com o repertório cultural, artístico, científico e tecnológico agregando isto as culturas e rotinas familiares, fazendo surgir novas parcerias, incorporando hábitos [...] promovendo aprendizagem e instrução as famílias, onde elas demonstravam satisfação por estarem envolvidas no processo (CASTRO, Et.al, 2021, p. 8).

A relação escola família fortalecida na pandemia foi uma conquista de grande valência para o trabalho docente. Aplacou muitas intempéries do ensino online com as crianças, mas ainda assim, as encruzilhadas remotas cruzaram as linhas das professoras. Retomando as respostas obtidas no questionamento de número quatro (4), podemos expor que as dificuldades enfrentadas pelas(os) professoras(es) no ensino remoto se estendeu por vias da imprevisibilidade, com a tentativa de adaptar o conteúdo da sua série escolar por recursos virtuais, da conquista, com a superação e a descoberta de novas habilidades com ferramentas digitais, de desafios, com a solidão profissional e o esforço atrair a atenção das suas crianças ao conteúdo por meio de uma tela, da sobrecarga, com a necessidade de administrar e ser muitas funções ao mesmo tempo.

Para além destas vias, a questão pedagógica também foi um inquérito apresentado para as(os) docentes relatarem suas considerações. Foram questionadas(os) sobre o cumprimento do currículo escolar, a adequação da linguagem em ambientes virtuais, a iteração e socialização das crianças entre elas e com as(s) professoras(es), atendimento as dificuldades das(os) alunas(os), o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais e outros aspectos que elas/eles achassem pertinentes. As respostas recolhidas no questionamento cinco (5) foram as seguintes:

*(A) Irei comentar sobre esse tópico: A interação e socialização com as professoras e as outras crianças; Em minha opinião está muito difícil para ambos os lados. Professores estão fazendo o seu melhor para levar aulas diversificadas e motivadoras. Por outro lado, os alunos sentem diariamente a falta do contanto, presença física dos professores e amigos.*

*(B) Como citei na pergunta anterior, os alunos tiveram muitas perdas, ocasionando uma dificuldade para cumprir objetivos, a socialização foi complicada, porque começaram até a desligar a câmera, microfones. Com um caso na minha sala de inclusão. A mãe relatava que ela tinha dificuldades para entender o que estava ocorrendo e reclamava que era "muito barulho". Fizemos aulas particulares, para alcançar os objetivos.*

*(C) Quanto ao cumprimento do currículo escolar pode ser que ocorra, agora os itens como processo de ensino aprendizagem, socialização, atendimentos adequação a qualidade do ensino à distância deixa muito a desejar, sendo que as crianças do EF1 e EF2 precisam de contato com o outro para poderem se desenvolver.*

*(D) Adequação da linguagem para comunicação e expressão no ambiente virtual não foram favoráveis.*

*(E) Temos feito o possível e o impossível para os alunos não perderem conteúdos e utilizamos de vários meios virtuais para eles assimilarem. A socialização tem sido um pouco prejudicada, nem todos tem câmeras e microfones disponíveis, e quando tem, os aplicativos não comportam todos ao mesmo tempo. Como educadora física a prática dos exercícios tb tem sido prejudicada pelos motivos acima, além da falta de espaço e de materiais para os alunos.*

*(F) Na experiência vivida nesse ano a interação e socialização entre alunos, professores e gestores ficaram comprometidas, a princípio por questões como qualidade da internet, falta de compatibilidade de aparelhos, problemas com o software, isso gerou um desgaste e dificultou muito a comunicação.*

*(G) Em relação ao conteúdo não tive problemas para cumpri-lo, pois procuro sempre me programar para que possa ser alcançado. Por se tratar de alfabetização senti falta de estar próxima ao meu aluno para orientá-los e ter aquele contato, ensinar de perto a coordenação da letra cursiva. Sofri um pouco...*

*(H) A maior dificuldade é atender cada criança na sua particularidade, principalmente as menores que estão se alfabetizando e precisam de uma atenção especial em relação ao conteúdo.*

*(I) No que tange adequação da linguagem para a comunicação e expressão no ambiente virtual acredito que o ensino remoto nos possibilitou explorarmos mais ferramentas visuais a partir dos aplicativos e dispositivos eletrônicos. Já com relação à interação ela mostrou-se*

*um pouco comprometida entre as crianças, pois muitas não participavam ativamente das aulas.*

As perdas pedagógicas foram uma preocupação constante para as(os) professoras(es). Mesmo com o êxito de cumprir o livro didático, sendo este o guia para o cumprimento do currículo escolar, as docentes relataram que a falta do contato físico, fosse este para a socialização que ocorre em sala de aula ou pelo simples toque de segurar na mão da criança para orientá-la, acabou desencadeado prejuízos incontáveis no processo de aprendizagem de suas alunas e alunos.

Uma destas perdas que ocorreram nas aulas remotas é a construção do sentimento e percepção do coletivo. Embora o programa Teams conseguisse reunir todas as imagens projetadas pelas webcams das crianças e da(o) professora(o) em uma tela, criando uma ilusão de uma sala de aula virtual, a coletividade não foi transponível para o ambiente virtual. O relato da docente B, exemplifica esta questão, quando a mesma precisou ter aulas particulares, isto é, em outro horário e sem o restante da turma, com uma de suas alunas de inclusão. Ela pontua que a mãe desta aluna relatava para ela as dificuldades de entendimento e acompanhamento das aulas que sua filha apresentava, e também, que o barulho a incomodava.

Essa situação gera dois pontos importantes. O primeiro é a sensibilidade da professora de atender esta criança em um outro horário – que poderia ser fora da sua carga de trabalho – com a preocupação de ensiná-la na sua linguagem e com os recursos necessários para que esta pudesse compreender os conteúdos. Um reinventar-se e desdobrar-se docente para cumprir o direito de acesso à educação, mesmo em pandemia, para todas(os) as suas alunas(os). O outro ponto se refere aos obstáculos de construir a inclusão desta aluna na modalidade no ensino remoto, enquanto todas as outras crianças e a professora também estavam no processo de se “incluir” na dinâmica do ensino online. E ainda, podemos imaginar que o barulho que a incomodava e atrapalhava, era o som de cada residência que o microfone captava e se misturava formando uma sinfonia pandêmica de barulhos de animais de estimação, do home office dos familiares, dos(as) irmãos(as) que também estavam em aula remota... “barulhos da pandemia”. E com isso, a inclusão desta aluna ficou a mercê da professora fornecer aulas extras para ela se sentir minimamente confortável para assistir e participar do ensino remoto.

Embora não temos aporte teórico que atravesse as linhas da educação inclusiva, queremos expor que esse relato nos provocou a pensar nas diversas crianças com deficiência que foram prejudicadas com o fechamento das escolas na pandemia da COVID-19. Prejuízos

estes que vão desde da suspensão dos atendimentos especializados que ocorriam nas instituições, até falta de recursos e estratégias pedagógicas por parte das escolas para fornecer um ensino remoto minimamente qualitativo.

[...]Tomando como base o fato de que a educação é um direito constitucional para todos, logo se justifica a necessidade de uma ação escolar inclusiva em qualquer modalidade de ensino, especialmente no ERE, que atenda aos discentes e suas particularidades, sem exceção (TAVARES; Et.al, 2022, p.5).

Outra intempérie pertinente destacada pela professora de educação física (E), é os obstáculos estruturais para conseguir efetivar os conteúdos da sua disciplina dentro das residências. Sem espaço, sem materiais a disposição das crianças, sem socialização e interação com os(as) colegas, o movimento corporal como instrumento e prática desta disciplina ficou restrito as adaptações de exercícios físicos virtuais.

Contudo, mesmo com todas preocupações expostas pelas(os) professoras(es) em relação as diversas defasagens pedagógicas ocasionadas, principalmente, pela falta da presença física das mesmas e das(os) colegas de turma, é possível expor que as crianças construíram aprendizagens significativas – ainda que árduas – durante as aulas remotas. Aprenderam a lidar com a espera, com o isolamento social, com a enfermidade, com a morte; aprenderam a navegar em programas e softwares virtuais, aprenderam a criar novas brincadeiras, novas aventuras e novos jeitos de viver e sobreviver em sua infância...

A aventura de aprender é fascinante e precisa ser dessa maneira também em tempos de pandemia, nas condições dentro da realidade que se vive agora. Crianças têm excelente capacidade de logo se adaptarem ao processo de ensino/aprendizagem durante a pandemia, com restrições desagradáveis, e novamente quando retornarem às aulas, retomarão, ou melhor, criarão, novo modo de viver. Ultrapassarão sofrimentos, tédios, dificuldades, apatia, porque tiveram em suas mãos, alimentando seus corações, nutrindo seu cérebro, respeito, afeto, conteúdos, exigências, valores e virtudes para que se tornem plenamente as pessoas que são (LINS, 2020, p. 567).

Apesar de ocorrer aprendizagens com a modalidade do ensino remoto na pandemia da COVID-19, este, indubitavelmente, não consegue substituir o ensino presencial nas escolas. Essa defesa fica evidente no questionamento de número (6), que foi solicitado para as(os) docentes exporem se elas/eles adotariam o ensino remoto, como um ensino à distância de maneira contínua e única para a faixa etária das crianças em que leciona. As respostas registradas foram as seguintes:

- (A) Não, para mim, nada substitui o ensino presencial. Contato, proximidade, entre outros fatores.
- (B) Não. Porque acredito em um ensino dinâmico, com vivências múltiplas e trocas de experiências. A professora precisa estar em contato constante, para entender as dificuldades e construir um caminho de ensino/aprendizagem individualizado.
- (C) Não, como já disse as crianças precisam de um contato físico com outras crianças para desenvolverem o processo cognitivo, pois segundo Winnicott o desenvolvimento social de um indivíduo ocorre dentro dos relacionamentos interpessoais onde este adquire uma autoconsciência pessoal, como sendo alguém que não apenas se relaciona com o ambiente, mas que no futuro fará parte desse ambiente recriando e mantendo o mesmo.
- (D) Não. Além da importância da alfabetização para a criança, a convivência e o meio social são de suma importância para seu desenvolvimento.
- (E) Não, para esta disciplina não, muito menos pela idade dos alunos, devido a exigência do movimento corporal, precisamos de espaços adequados, materiais diversos, interação social e física... Uma ou outra aula teórica até seria viável... Não descarto a possibilidade do uso online para alguns conteúdos, pode enriquecer, mas nunca substituir o presencial
- (F) Não acredito ser o melhor modelo a ser adotado, pois compromete vários aspectos do desenvolvimento humano. Seja ele físico, psico, cognitivo, social.
- (G) Não. Essa faixa etária precisa de estar próxima do professor e dos colegas em vários sentidos: para socialização, interação, dúvidas, segurança, aprendizado, coordenação e orientação da letra cursiva.
- (H) Não. Porque as crianças precisam interagir entre si e estar próximo ao professor para se fazer as intervenções necessárias.
- (I) Mesmo sendo observadas as vantagens, eu não adotaria o ensino a distância como maneira contínua e única para esta faixa etária, uma vez que entendo que as crianças tem necessidade de fomentar o contato com semelhantes e socialização para o seu desenvolvimento.

A enunciação das professoras sobre o porquê não se deve adotar a modalidade remota como proposta de ensino, acompanha a exposição pessoal delas a respeito do papel da escola. Ou seja, ao pontuar as adversidades do ensino online naquilo que não é possível ser feito,

cumprido, elas evidenciam que a escola é o único lugar passível de superação e realização daquilo que se configurou como obstáculos nas aulas remotas emergenciais.

A primeira imagem desenhada nas respostas das professoras é a escola como território de socialização para as crianças estabelecerem relacionamentos com sujeitos de diferentes idades e de contextos culturais distintos. Em completude, é possível perceber que a ideia de socialização escolar presente nos relatos docentes está articulada com as concepções de desenvolvimento cognitivo infantil, como é exemplificado na resposta do professor Reginaldo (C), ao se utilizar da teoria do psicanalista Donald Winnicott<sup>28</sup> para fundamentar a sua opinião.

Esse posicionamento a respeito da socialização forja um conhecimento desenvolvimentista do processo, que descreve uma ótica de conceber o socializar infantil somente como uma ação passiva em que a criança participa de acordo com os preceitos que lhe é colocado. Todavia, mesmo sabendo que a criança consegue se desenvolver apesar desta conceituação limitada de socialização, é imprescindível que conversemos sobre a ideia de socialização correlacionada com a descrição de vivências múltiplas e trocas de experiências utilizadas pela professora Rafaelle (B) ao relatar sobre o porquê da preferência ao ensino presencial.

Como já discutido anteriormente – na sessão dos experitempos das famílias – entendemos a socialização infantil como uma ação de caráter ativo e interativo da criança, cuja a mesma se torna atora ou ator deste processo (BELLONI, 2007). Com o surgimento de uma área de estudos sociológicos dedicados a compreensão da infância, o conceito de socialização passou por diversas mudanças e ressignificações até chegar na compreensão de que a criança precisa ser a protagonista de um processo que é inerente a ela. Utilizando-se dos estudos de Belloni (2007), podemos expor que a socialização, como uma categoria complexa, sociológica, dialética e interdisciplinar, pode ser compreendida “em seu duplo aspecto como a ação da sociedade sobre as crianças e a apropriação do universo de socialização pela ação das crianças” (BELLONI, 2007).

---

<sup>28</sup> Donald Woods Winnicott foi um pediatra e psicanalista que atuou na compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil por meio da ótica da socialização, interação e modificação do ambiente no qual a criança está inserida. Com uma teoria mais contemporânea em relação ao seu antecessor, Freud, Winnicott propõe conceitos como *handling* e *holding* para descrever o cuidado e a segurança que os adultos devem construir na sua relação com a criança, para que esta seja capaz de desenvolver o seu “self” (si mesmo). Embora o seu trabalho não tenha especificações diretas à educação escolar, a sua teoria abrange questões que delineiam os processos da relação aluno(criança) e professor(adulto) como um vínculo afetivo que deve fortalecer a construção de um ambiente (escola) seguro e estimulador para as crianças. (SILVIA; P.M. Por mais Winnicott na pedagogia, **Revista Educação**, v.11, n.1, 2016).

Como a socialização das crianças se movimenta pelas interações nas diversas instâncias sociais, como a escola, a família, as mídias, uma das preocupações da sociologia da infância é o socializar nas escolas. Com o advento da pandemia da COVID-19 resultando no isolamento social, e a adaptação do ano letivo escolar para as aulas remotas emergenciais, a socialização infantil ficou restrita às trincheiras virtuais e midiáticas. Retomando a exposição realizada anteriormente – na sessão dos experimentos das famílias – é possível expressar que as crianças conseguiram subverter o “caráter solitário” do contexto pandêmico e das aulas online e construir linhas de socialização e interação. E com isso, elas tornaram possível a confecção de vivências múltiplas e a de trocas de experiências exclusivas, mesmo em tempos de isolamento, mesmo em contextos pandêmicos, mesmo no caos político, mesmo sem escolas.

No entanto, é preciso também explicar sobre as vivências múltiplas e as trocas de experiências que acontecem no “chão da escola”. Não colocaremos em uma ótica comparativa, pois, compreendemos que os cenários manifestam linhas diferentes para se alinhar os processos de socialização. Dessa forma, trilhando os caminhos da socialização das crianças na escola, no presencial, no físico, esta manifesta interações e comunicações que permeiam e experimentam os sentidos, as emoções, as brincadeiras, as culturas, as diferenças, a(s) vida(s) no coletivo.

Belloni (2007) ao resgatar as ressignificações conceituais da socialização infantil, coloca que a grande mudança de paradigma dos estudos sociológicos contemporâneos é conhecer a criança real, diversa e desigual dentro da categoria da infância. Ou seja, se a criança é sujeito dos processos “de educação e de comunicação, e interage com outros seres que a cercam e fazem parte de seu universo de socialização (seres humanos adultos e crianças, educadores e outros)” (BELLONI, 2007, p. 76), as relações entre infância e sociedades e suas principais instâncias de socialização precisam ser fomentar e estimular as crianças serem autônomas, a serem elas mesmas, a serem reflexivas diante da sociedade e da cultura, embora, também devam continuar a interiorizar valores, as normas e os papéis sociais.

Com essa perspectiva, as escolas se tornam lugares de vivências múltiplas e de trocas de experiências entre as crianças e estas com as(os) docentes. Ao mesmo tempo, a escola deve fornecer diversos recursos para a construção destes processos de socialização, como espaços apropriados, materiais lúdicos e didáticos, alimentação nutritiva, segurança, e entre outros que possam contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças.

Traçando um último olhar para as experiências das(os) professoras(es) de se tornarem docentes de ensino remoto na pandemia do coronavírus, a pergunta de número sete (7) encerra



o questionário solicitando que elas/eles comentassem sobre como fora viver, sobreviver e experienciar o professorado online.

*(A)Desafiador. Procuo sempre fazer o melhor, inovar a cada aula, porém difícil conseguir a atenção, motivação e iteração de todos os alunos. Creio que o aprendizado ficou defasado em mais ou menos 20%. E também tenho meus afazeres domésticos que se misturas com a demanda da escola.*

*(B)Como citei na pergunta anterior, é um processo complexo, porque dificulta o ensino individualizado, somos "engessados" e muitas vezes limitados pelas intempéries da tecnologia, internet ruim, computador travando, dificultando muito para o ensino ser claro para os alunos. Que por sua vez, também possuem diferentes conexões, às vezes ficam frustrados porque alguma coisa saiu errado ou não funcionou. Então não acredito que o meu trabalho possa ser feito da melhor maneira utilizando o ensino a distância. E também vejo os alunos muito mais cansados devido ao formato online.*

*(C)O processo de ensino à distância para crianças de 6 a 12 anos é falho no sentido que as crianças precisam de um contato direto com outras crianças e com o professor para que o ensino seja realmente de forma integral.*

*(D)Foi difícil no começo, mas agora acho que peguei o jeito. As vezes a gente se embaralha com todas as coisas que temos que dar conta, mas vamos lá. O que me ajudou muito foi a participação integral da família junto a criança durante esse processo.*

*(E)Como prós: o uso de vídeos para demonstrar as atividades facilitou a assimilação de alguns conteúdos. Muitos contras: tempo de aula reduzido, atraso das crianças nas salas virtuais devido ao ambiente caseiro, muitos continuam na cama, comendo durante as aulas, distrações com animais, parentes, e outros, quedas na conexão da internet.*

*(F)Problemas com a comunicação, problemas técnicos (internet, computador, software) o próprio distanciamento social, fez com que a experiência vivida com o ensino a distância fosse frustrante para mim. Sendo assim a avaliação é negativa. Porém quero registrar que foi um ano propício para a reflexão sobre a importância de buscar novas alternativas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, pois é fato que a tecnologia precisa ser inserida nas escolas.*

*(G)Graças a Deus tive uma experiência ótima, a minha turma é muito participativa como já mencionei. Em relação ao aprendizado dos alunos, temos pais muito comprometido com o*

*nosso trabalho e aquele aluno que realmente participou ativamente das aulas conseguiu desenvolver e aprender mesmo que a distância. Sou mãe também, e então pude ver os dois lados. Meu filho por estar já no ensino médio teve muito mais facilidade para acompanhar sozinho. Já os meus alunos precisavam frequentemente dos pais e estes, por muitas vezes, tinham seus afazeres para realizar também.*

*(H) No início encontrei obstáculos como timidez para gravar os vídeos das aulas, em seguida com as aulas ao vivo a dificuldade em lidar com o programa que seria realizada as aulas. No fim do ano letivo já estava mais à vontade e aulas aconteceram naturalmente.*

*(I) Eu avalio como bem positiva a minha experiência, uma vez que pude, e ainda continuo, superar minhas dificuldades face aos desafios diários, bem como me tornar um profissional mais versátil.*

Com estes últimos relatos das(os) professoras, é possível expor alguns pontos pertinentes a serem colocados em discussão sobre o ser docente na pandemia. O primeiro deles é a faculdade da demanda laboral da mulher, mãe e professora que fora acrescido na pandemia e que fora apresentado na resposta da professora Lígia (A). Esta relatou que dentre os vários desafios do ensino remoto, um deles, fora a conciliação entre os seus afazeres domésticos e a demanda da escola. Embora este assunto já fora discutido anteriormente, queremos propor uma ênfase no trabalho das mulheres docentes.

Diversas pesquisadoras na pandemia da COVID-19, lutaram com suas escritas para propagar uma alerta frente a sobrecarga trabalhista, emocional e física que as mulheres estavam – e ainda continuam – enfrentando. As autoras Carolina e Noemia (2020), mãe e filha, evidenciam que...

[...] no contexto de pandemia, a mulher trabalhadora vivencia uma maior fragilidade, seja por assumir maior responsabilidade nos afazeres domésticos, na educação e cuidado com os filhos, sejam em estarem expostas a maiores violências. De modo que, se reinventar professora, no contexto da pandemia mundial, diante de tantos atenuantes das desigualdades de gênero, parece uma tarefa quase impossível (SANTANA, 2020, p. 280).

Outro grupo de pesquisadoras – Amanda, Marla e Isabel (PESSOA, Et.al, 2021) – ao se entreverem na temática de investigar o tempo social das mulheres professoras da pandemia, revelam que a jornada docente fora forjada por encargos muito mais intensos de produtividade e precariedade.

[...]cumpre ressaltar que a pandemia provocou uma reestruturação tanto na gestão como na organização do fazer docente e, conseqüentemente, ampliou a intensidade e a precariedade das condições de atuação profissional ao avultar metas e estender o tempo da jornada de trabalho. O que se percebe é uma corrida pelo retorno da vida produtiva sem pensar nas conseqüências que isso teria para a vida humana (PESSOA, Et.al, 2021, p. 186).

As professoras foram submetidas a requisições exaustivas durante o ensino remoto. Fosse pela frustração de não poder ajudar uma criança do outro lado da tela de uma forma digna, ou pelo acúmulo de fotos encaminhadas de realização de atividades para serem corrigidas por uma tela. As autoras (SANTANA, 2020) traduziram em um relato pessoal como fora se enxergar docente virtual em uma pandemia sem perspectiva de término.

Repentinamente, precisamos dar conta, do trabalho docente remoto, e ainda lidar com aspectos emocionais por meio dos relatos das mães dos alunos, áudios de saudades, vídeos e cartinhas fotografadas. O primeiro semestre do ano já se passou, e aquele aluno que já poderia estar escrevendo as primeiras palavras, ou conhecendo melhor e ciência enfrenta dificuldades para estudar e conseqüentemente para aprender (SANTANA, 2020, p. 278).

É preciso pontuar que algumas destas mulheres, além de serem professoras, são mães de crianças que também estavam frequentando o ensino remoto, e que igualmente careciam de auxílio e apoio para realizar as atividades online. A professora Eliana (G) relata que seu filho, que já está no ensino médio, não teve dificuldades de acompanhar as aulas remotas. No entanto, ela complementa que, as(os) suas alunas(os) do segundo ano constantemente requeriam a assistência de seus familiares, e que como mãe, ela também entendia quando estes não conseguiam suprir essas necessidades das crianças por conta de outros afazeres.

Essa realidade desafiadora se apresenta de forma ainda mais complexa quando a família é composta por um arranjo familiar monoparental feminino – as mães solas – que não contam com a ajuda de alguém para dividir as tarefas parentais. Na pandemia, essa solidão maternal se colocou em crescente e resultou em desgastes físicos, emocionais e profissionais de muitas mulheres (PESSOA, Et.al, 2021). Algumas pesquisas, como a Parent in Science, percebeu uma diferença gradativa no percentual de homens e mulheres que conseguiram manter o cronograma de publicação acadêmica na pandemia. Os dados recolhidos entre as(os) respondentes, apresentam que apenas 47,4% das mulheres com filhos(as) e 56,4% das mulheres sem filhos(as) conseguiram realizar suas publicações como o planejado. Em contrapartida, em relação aos

homens, foi recolhido que 65,3% dos homens com filhos(as) e 76% dos homens sem filhos(as) conseguiram publicar dentro do esperado (PARENT IN, SCIENCE, 2020).

Essa pesquisa enaltece, mais uma vez, as condições desiguais que as mulheres são submetidas e como o contexto da pandemia intensificou ainda mais esse encargo feminino que é sobrepujado social e culturalmente sobre as mulheres. Contudo, essa realidade feminina consegue ficar ainda mais árdua, quando colocamos em discussão o tempo social das professoras na pandemia. As autoras Amanda, Marla e Isabel (PESSOA; Et.al, 2021) ao discutirem também a relação de tempo difundido nos papéis assumidos pelas mulheres na pandemia, descrevem que estas tiveram muita dificuldade de “encontrar” tempo para cuidar de si, para lazer, para sua saúde pessoal... tempo para si mesma.

Com a intensificação dos afazeres e cuidados e a desigualdade na divisão do trabalho, a mulher agrega diferentes papéis (trabalhadora, mãe, esposa, dona de casa) que a conduz para o conflito sobre o que priorizar e para a exaustão, considerando os cuidados requisitados pelos familiares e as atribuições profissionais, acarretando numa diminuição de tempo para cuidar de si, para descansar, para vivenciar o lazer (PESSOA; Et. al, 2021, p. 178).

Mesmo diante de um quadro grave de saúde pública, as mulheres foram as que menos tiveram tempo e condições de desfrutarem do autocuidado. As autoras exemplificam esta inquisição na vida das docentes na pandemia que, ao se adaptarem a modalidade do ensino remoto, este novo formato de aulas acabou provocando “implicações no estado emocional das professoras, aumentando os níveis de estresse, preocupação, culpa, o que ressoou nas condições físicas, provocando tensão” (PESSOA, Et.al, 2021, p. 185).

Embora as intempéries sobrepujadas nas vidas das mulheres professoras na pandemia tenham sido inúmeras, é preciso nobilitar a resistência e a superação que cada uma construiu nessa experiência temporal. As docentes “Adriane” (D), “Roseli” (F) e “Eu” (H), relataram em suas respostas a gratificação pessoal de conseguir se adaptar a modalidade do ensino remoto. Desde a preparação das aulas e dos conteúdos, até a conquista do domínio tecnológico para lidar com os programas educacionais, as professoras descrevem que todos estes experitempos também serviram de reflexões e aprendizagens que podem ser transformadas e inseridas nas escolas.

A utilização de tecnologias nas escolas assumiu uma frente de discussão de grande valia na pandemia. Embora estas foram usadas de forma excessiva nas aulas remotas, não achamos

prudente abster ou negar que a tecnologia, se usada de forma correta e intencional, tem potencial de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das crianças. O professor Reginaldo (E) coloca como um ponto favorável na sua experiência com o ensino remoto, a utilização de vídeos como uma ferramenta que auxiliou as crianças na assimilação dos conteúdos. As mídias, os softwares e até os equipamentos eletrônicos podem, e devem, ser usados como um recurso experimental para a educação escolar.

No tocante ao ensino, uma das formas a se contemplar, dentre muitas sugeridas para a educação para as mídias, seria estudar, aprender e ensinar a história, a criação, a utilização e avaliação das mídias como artes plásticas e técnicas, analisando como estão situadas na sociedade, seu impacto social, suas implicações, a participação e a modificação do modo de percepção que elas condicionam o papel do trabalho criador e o acesso às mídias (DORIGONI; SILVA, 2008, p.3)

As tecnologias nas escolas podem despertar discussões que atravessam desde o âmbito cultural da produção artística midiática, até o cunho político da desigualdade de acesso e de conhecimento tecnológico. Os experitempos construídos na pandemia permitem aflorar esta discussão, especialmente no intento de explorar o que as crianças conseguiram produzir e construir durante o período de isolamento social. A tecnologia se apresentou como suporte para a sobrevivência da educação em meio ao fechamento das escolas, e porque não, organizar agora a tecnologia como auxílio ao processo de ensino e aprendizagem das crianças nas aulas presenciais nas escolas? Um questionamento que se perdura.

O copilado de experitempos revelados no questionário das(os) docentes revelam que o ensino remoto foi extremamente embaraçoso e desafiador. Ao mesmo tempo, ele trouxe a capacidade de resistência e reinvenção que o professorado se submeteu para a sobrevivência da educação. Sem o apoio estrutural, financeiro e organizacional do governo para a educação na pandemia... o que seria do ensino sem a persistência das professoras e dos professores? Se muitas famílias, e até mesmo as(os) próprias docentes, relataram suas preocupações com a defasagem pedagógica das crianças em todos os seus âmbitos mesmo com o esforço professoral com o ensino remoto, o que seria do ensino escolar infantil se não tivesse ocorrido esta adaptação – mesmo que excepcional – das aulas online.

É intrigante retomar todos os relatos das(os) docentes – e até mesmo dos familiares - de acontecimentos desafiadores, complexos, frustrantes e delirantes com o ensino remoto, e perceber a resistência instaurada em cada professora, professor, mãe, pai e responsáveis que fizeram o máximo dentro das suas condições para continuar com a educação escolar das

crianças, mesmo em tempos pandêmicos de isolamento social, mesmo no caos e desamparo político governamental bolsonarista, mesmo pelas linhas duras que atravessaram seus experitempos.

### 3.3 As linhas das crianças

Do experienciar o tempo e descrevê-lo em palavras nasceu os experitempos. De um encontro com as crianças criou-se uma prosa com muitos experitempos. Com uma narrativa que buscou expor o que elas estavam sentindo, pensando e analisando sobre todos os acontecimentos a respeito da pandemia e das aulas remotas, atravessadas por uma tela recortada e dividida em quadrados – para caber todas as imagens virtuais das crianças – os experitempos, de uma forma exclusiva e peculiar, foram sendo registrados.

Dispusemos da participação de 83 crianças entre o primeiro (1º) ao quinto (5º) ano da escola selecionada. Os encontros online foram mediados pelo programa Microsoft Teams com uma durabilidade *khrónos* de uma hora (1h) para cada turma conforme a disponibilidade da docente responsável. E como já descrito anteriormente, utilizamos de quatro perguntas iniciais para incitar os diálogos com as crianças: “como está sendo ficar em casa durante este tempo de pandemia?”; “o que você está achando das aulas remotas... está gostando ou não?”; “do que você sente mais falta das aulas presenciais na escola?”; “quando a quarentena acabar, o que você gostaria que fosse diferente do que era antes da pandemia... na escola, na sua casa?”.

Os relatos das crianças não se limitaram a estas questões. Com os diversos entrelaçamentos construídos por elas mesmas, foram surgindo outras indagações, percepções e histórias que enredaram o encontro para muito além de olhares adultos – vulgo, olhar das pesquisadoras adultas – sobre a temática. Foram incontáveis experitempos permeados por tamanha sensibilidade e riqueza que só os infantes conseguiram criar. E é neste sentido, que é inconcebível apresentar os experitempos narrados pelas crianças em formas de respostas – como se elesoubessem nesse limiar – visto que, os encontros não foram construídos sobre a estrutura de entrevistas, mas de um momento livre de partilha sobre as experiências e vivências que elas construíram sobre as linhas e os atravessamentos provocados pela cesura temporal da pandemia da COVID-19 e do ensino remoto.

Com esta concepção, os experitempos serão apresentados em um texto de caráter prosódico, organizado e escrito pela pesquisadora a partir da correlação entre as falas das crianças na sua integralidade e seguindo uma ordenação por ano escolar. Para facilitar a

compreensão da leitura, foram adicionados comentários e expressões somente de coesão e coerência entre as narrativas, sem alterar qualquer sentido, humor, palavra ou denúncia dos experitempos narrados pelas crianças.

Dessa forma, em diferenciação aos relatos das famílias e das(os) professoras, a análise reflexiva que iremos propor de acordo as temáticas traçadas nas “pranchas de análise”, se organizou após a exposição dos experitempos de todas as crianças participantes em seus respectivos anos escolares. Embora tenham linhas que são exclusivas a uma faixa etária, optamos por prosseguir desta forma devido a harmonia que os experitempos se entrelaçaram e se alinhavaram como uma narrativa, mesmo nas diferenças de preocupações, desafios, sentimentos e emoções... pois, afinal, todas(os) são crianças!

A experiência do ensino remoto com apenas cinco (5) e seis (6) anos de idade. Os experitempos dos primeiros (1º) anos A e B.

*“Tia eu não gostei nadinha... eu não posso fazer nada além de ficar na frente do computador”. “Eu quero brincar..., mas daí não pode porque tem que entrar na aula online”. “Eu já estou enjoada... eu quero voltar para a nossa sala de aula... lá é bem mais legal”. “É verdade tia... no intervalo a gente cantava a música do pão de queijo... era muito legal... e agora a gente não canta aqui em casa né”. “Ai que saudades da cantina.” “Da quadra também né... lembra das brincadeiras que a Tia fazia com a gente.”* A memória afetiva dos momentos coletivos e brincantes. *“Minha mamãe e meu papai me ajudam quando podem... mas eles não podem sempre... então eu fico aqui sozinho.” “Quando eu não estou entendendo ou quando trava esse negócio, ai eu chamo a minha mãe... mas as vezes ela não pode porque ela está trabalhando”. “Eu faço aula na mesa de frente com o meu pai... ai ele fica o tempo todo aqui comigo”. “Eu fico com a minha vó..., mas ela não sabe muito mexer no computador”. O apoio dos familiares para mexer, conviver e lidar com o ensino remoto. “Eu sinto muita falta dos meus amiguinhos... a gente se vê todo dia aqui né..., mas lá na escola era diferente... eu podia brincar com ele, abraçar eles, comer o lanche junto e mais um montão de coisas”. “Ai tia é muito difícil ficar longe de todo mundo... eu não vejo a hora de poder voltar... mesmo que quando isso acontecer a gente vai ter que ter cuidado ainda né... tipo, usar máscara, ficar um pouco longe”. “Será que vai ser chato ter que ficar assim na escola?”. “Ah... mais vai ser bem melhor... pensa... esse negócio das aulas online foi até legalzinho no começo..., mas agora já está chato... então voltar para a escola vai ser bem melhor”. “Mas vai demorar né tia... esse vírus está em todo lugar”. O retorno esperançoso para a escola. “Tia, parece que essa vida não é real... eu quero a vida normal de volta”. “Nossa... é verdade... tipo... eu vi a (L) no começo*

*do ano... e a gente já está no final... eu nem sei como ela tá de verdade”. “Tia, vamos mandar esse vírus lá para o espaço... aí pronto... acaba com ele”. Como será a vida pós-pandemia?*

Muitos experitempos para compartilhar com a turma do segundo (2º) ano A.

*“Tia não foi nada legal essa pandemia..., eu quero ver as pessoas do meu lado... não por uma tela pequenininha”. “Parece que a gente fica sufocado aqui dentro do quarto... a gente precisa de ar livre”. “A gente também precisa de pessoas né... dos nossos amigos de verdade, porque aqui na tela, nem parece que eles são de verdade tia”. A complexidade da realidade com a (não) existência do universo virtual. “Sabe tia... está muito chato ter aulas online... as atividades, as lições, é sempre na tela... não dá para fazer grupo, dupla... é tudo sozinho.” A única coisa boa é que o meu cachorro fica aqui do meu lado... ele faz companhia para mim.” “Tipo tia, nas aulas de educação física a professora fica passando exercício..., mas eu não quero fazer aqui, eu quero lá na quadra, com todo mundo... não tem graça nenhuma eu ficar aqui fazendo sozinha”. A falta da socialização como estar, fazer, sentir, brincar, ser no coletivo. “A gente tá no 2º ano né, e eu estava muito animada para aprender a letra cursiva... a gente até aprendeu, mas a professora não estava aqui do nosso lado ajudando a gente... e eu precisava dela.” “É verdade tia, quando a gente estava no 1º ano, a professora ensinou só um pouquinho e ela disse que aprenderíamos mais no 2º ano... aí veio a pandemia e estragou tudo”. A quebra de sonhos e planos traçados por tempos incontrolláveis. “Meu pai que me ensinou a mexer no Teams..., mas é difícil... não consigo prestar atenção... e as vezes trava e eu não consigo entender nada do que a professora está falando”. “Eu aprendi sozinho a mexer no Teams... minha mãe só me ajuda nas lições.” Esse ensino remoto não é pra mim Tia”.*

Seguindo para os experitempos do segundo (2º) ano B.

*“Eu não gostei... não gosto de ficar longe das pessoas que eu gosto”. “Não quero só ver as pessoas... quero abraçar... igual a professora... eu quero abraçar ela, mas eu não posso”. “Não foi legal e é muito difícil para mim”. “Para mim também... as vezes eu não consigo entender o que a professora está explicando”. “Para mim também não foi legal... ter que ficar sentado o tempo todo... eu não gosto”. “Eu não gostei de ficar separado dos meus amigos”. “Nem eu... a gente está longe e isso é triste”. “É chato também, porque nos intervalos a gente fica em casa, não tem o pátio e quadra para gente brincar”. “Isso das aulas online já perdeu a graça... no começo era legal, agora não é mais”. O isolamento social e a socialização como necessidade das crianças. “Eu gostei das atividades online, a professora mostra vídeos legais..., mas não teve muita coisa legal para fazer”. “A professora está nos ensinando a letra cursiva, mas é difícil aprender pelo computador”. “É verdade, eu tenho que ficar tirando foto*



ou mostrando na tela para ela conseguir ver minha lição e minha letra”. “Está legal aprender as coisas pelo computador, mas na escola seria muito mais legal”. “Eu sei Tia que a gente está em pandemia né, do coronavírus, aí a gente também não tinha outra opção a não ser ficar em casa”. “A gente tem que se proteger, e proteger ou outros né?”. “Minha mãe disse que esse vírus é perigoso, que ele é novo, aí a gente tem que ficar em casa até saber mais sobre ele”. “Tia, eu vi na TV que vai ter vacina para esse vírus?”. “Eu tenho medo de tomar vacina”. “Eu também”. “Mas se a gente tomar vacina aí a gente vai poder ir para a escola”. “A gente vai poder abraçar as pessoas depois de tomar a vacina?”. “Eu acho que sim, porque a vacina é para curar, não é Tia?”. “Eu já tomei vacina quando eu era pequena... no braço e no bumbum”. “Só sei que eu quero voltar para a escola o quanto antes”. “Eu acho que a gente vai voltar só quando a gente estiver no 3º ano”. O tempo da pandemia que passa rápido e devagar. “Eu gostei de ficar em casa com os meus pais e com o meu cachorro”. “Tia, minha gata faz aula comigo todo dia”. “Minha mãe me ajuda toda a noite agora... ela me ajuda nas lições”. “Agora a gente fica mais tempo com os nossos pais né... meu pai e minha mãe também estão trabalhando de casa”. “Os meus também, aí eu fico no celular e meus pais no computador”. “Eu não gosto de assistir as aulas pelo celular..., mas as vezes minha mãe precisa do computador aí eu tenho que usar o celular”. “E Tia, sabe as lições que a professora passa para casa... então não faz sentido... a gente já está em casa e a gente faz tudo em casa”. “É verdade, só pode passar lição de casa quando a gente tá na escola... porque agora eu faço todas as lições em casa”. “A professora tem que chamar de lição para fazer depois das aulas online”. “Ou nem passar lição já que não tem graça fazer todas as lições em casa”. A separação da casa e da escola. “Eu só quero voltar para a escola e fazer tudinho que a gente fazia antes... estudar, brincar, conversar, abraçar os amigos”. “Eu tenho muitas saudades de tudo Tia... estou orando para que esse vírus vai lá para o espaço e deixa a gente em paz aqui”. “Ótima ideia (G)... aí ele morre lá e ninguém mais morre aqui de coronavírus”.

Os experitempos do terceiro (3º) ano A.

“Não gostei, só fica travando... trava todo dia”. “E parece que sempre trava na hora mais importante... né Prof.”. “Eu acho que tanto as aulas online como as aulas na escola têm vantagem e desvantagem... tipo... aqui a gente aprendeu a mexer no computador, a gente fica com a nossa família... na escola a gente aprende muito melhor, fica com os amigos, mas a gente ta na pandemia né Tia... não tinha o que fazer”. “Eu acho que só tem desvantagem... eu não consigo prestar atenção na aula online”. “Eu também, é que é difícil... a gente ta no quarto, na sala, a gente se distrai com as coisas da casa”. “Minha mãe fica chamando a minha atenção

*toda hora por causa disso..., mas é difícil*". As residências não se transformam em escolas. "Parece que nas aulas online a gente fica mais à vontade... a gente não precisa por o uniforme, a gente vai comendo durante as aulas". "Eu coloco o uniforme todo dia e como só nos intervalos das aulas". "Eu não". "A Tia, o tempo das aulas online é mais rápido né?". "A gente fica menos tempo... na escola a gente entre as 6:50 e sai 12:00... aqui a gente entra 7:30 e sai 11:00... é né?". "Podia ser assim quando a gente voltar presencial né". "E ter 3 intervalos, como a gente tem aqui". "Imagina 3 intervalos... a gente ia comer e brincar um monte". "É verdade!". "Mas acontece que quando a gente voltar a gente não vai poder brincar juntos". "Vai ter que ficar de máscara né". "Minha mãe disse que ano que vem a gente vai voltar para a escolas, mas vai todo mundo usar máscara, ficar longe, não vai poder usar as coisas um do outro". "Mas nossa, a gente vai conseguir voltar desse jeito?". "Vai ser chato desse jeito". "Pelo menos a gente vai tá na escola né... pense sempre pelo lado bom". Como será o retorno as aulas presenciais? "Tia, os meus pais me ajudaram bastante... no começo quando era as aulas gravadas, não ao vivo como agora sabe, eles até assistiam comigo". "Minha mãe me ajuda nas lições". "Eu ensinei os meus pais a mexerem no Teams". "Eu fiquei com a minha vó, então eu faço tudo sozinho". "Mas a família foi importante né Tia... os nossos pais, ou quem ficou com a vó, foi importante eles nos ajudarem". "É, porque a Prof. não tem como ajudar a gente aqui pessoalmente, então foi eles que nos ajudaram né". A importância da família também nas aulas online. "Tia eu só quero voltar a brincar com os meus amigos". "Eu também quero a Prof.". "Eu quero os lanches da cantina". "Nossa Tia, e a tartaruga da escola... será que ela tá viva?" "Nossa, saudades da tartaruga também... tinha esquecido dela". "Tadinha... ficou sozinha lá na escola". "Será que deram comida para ela?". "Acho que sim, porque tem gente lá na escola". "Como tem gente lá se está tudo fechado". "As tias estão lá cuidando... é pouca gente". "Tomara que elas estejam cuidado da tartaruga né".

Seguimos para os experitempos do terceiro (3º) ano B.

"Nossa tia... parece que faz tanto tempo que estamos na pandemia, que eu já nem lembro como era antes". "Parece passado as coisas de antes". "É... agora a gente vive nesse tempo diferente". "Eu não gostei desse tempo, dessa pandemia... porque a gente tem que ficar isolados e tem muita gente doente e até morrendo né". "Na minha família o meu tio faleceu de COVID". "Na minha também". O tempo da vida e da morte. "Olha, ter aulas online foi bom por poucas coisas... eu estou passando mais tempo com a minha família, e parece que eu tenho mais tempo para fazer as coisas... não sei". "Eu acho que a gente tem mais tempo porque a gente não está fazendo nada além de ficar em casa né... tipo, antes eu fazia aula de dança e

agora não faço mais porque tá fechado e dai eu fico em casa mais tempo”. “A nossa rotina mudou”. Quanto tempo temos? “Só sei Tia que tem dias que é complicado viu... confesso que eu não consigo prestar atenção sempre no que a Pro está falando... ai cansa demais ficar sentado na frente do computador”. “Eu acho que eu não estou aprendendo tão bem como se a gente estivesse presencial”. “Nossa verdade... na sala de aula a Pro vai lá na nossa carteira, ajuda a gente, tem a lousa... até o cheiro da lousa estou com saudades”. “Nossa, como você lembra do cheiro da lousa?”. “É um cheirinho gostoso, não sei”. “Eu ein... eu lembro é do cheiro dos lanches do Tio (M)”. “Nossa que saudades daquele hambúrguer com cheedar”. “Saudades do intervalo todo né... a Tia (E) brincando com a gente e a gente dividindo os nossos lanches”. “Ai Tia, será que a gente vai voltar a viver isso de novo... ou sei lá... a gente vai ter uma escola diferente?”. Como será viver em coletivo no “pós-pandemia”? “Meus pais me ajudaram muito nas aulas online, nas lições, quando o computador travava”. “Os meus não podiam me ajudar, eles tralham no mesmo horário das minhas aulas aí eu aprendi a mexer tudo sozinho...até que foi fácil”. “A minha vó fica aqui comigo, aí quando ela pode me ajuda na lição, mas no computador tem que ser eu.” “o meu pai teve que comprar um celular pra mim assistir as aulas”. “nossa... você consegue assistir a aula na tela do celular? Eu quando faço no celular quase morro pra poder enxergar”. “Eu só assisto no celular... é o que tenho aqui... então acostumei”. Os recursos disponíveis para o acesso as aulas remotas. “É Tia eu não vejo hora de poder ter minha vida normal”. “Nem eu..., mas eu também quero esse vírus some logo... não quero que mais ninguém morra”. “É... é muito ruim ver as pessoas morrendo por causa desse coronavírus”.

Os experitempos do quarto (4º) ano A.

“Tia eu posso ser sincera... está sendo horrível tudo isso!” “Muito, muito, muito chato”. “Uma chatice não ver as pessoas e eu fico sempre com muita dor de cabeça nas aulas”. “Eu fico louco, vou perder minha sanidade se a gente continuar nisso ainda por muito tempo”. “É Tia, o presidente não entende que a gente é criança e não consegue ter aula online”. “Mas se a gente não ter aula online a gente ia ficar sem aula né... a escola está fechada... que que a gente vai fazer”. “Tomar vacina”. “Ué..., mas você não viu que criança não pode tomar vacina”. “Quem disse isso?”. “Meu pai que me disse... ele viu na televisão eu acho”. “Tomara que não seja verdade... eu quero voltar para a escola!” A percepção das crianças sobre o tempo da pandemia. “Olha, eu acho que a única vantagem de ter aulas online é de pode acordar mais tarde”. “Eu gostei de aprender a mexer no computador”. “Eu gostei porque eu ganhei um celular... tipo... foi para assistir as aulas, mas... eu também uso para outras coisas né”. “Sorte

*sua, eu tenho que usar um velho aqui, todo travado”. “Não tem vantagem nenhuma em ter aula online... aí tem gente que fala que é legal, algo novo, mas pensa... o que tem de legal ficar em casa, não pode sair, não pode ver ninguém, gente morrendo... quem tá gostando é louco, só pode!”.* “É verdade... a gente ainda tá bem aqui... tem gente que está sofrendo, tem gente que não está nem tendo aula online.” “Como assim, tem gente que não tem aula online?”. “É ué, pensa nas pessoas que não tem dinheiro para comprar um celular, um computador... ou que vive na rua”. “A minha prima estuda naquelas escolas que não precisa pagar... como chama...”; “escola pública”; “isso, aí ela não está tendo aula”. “Nossa tia, que triste”. Percepção da desigualdade e da injustiça social na educação das crianças. “Não tem comparação com a aula presencial... são coisas diferentes..., mas eu com certeza prefiro estar na escola, estar com os meus amigos, com a professora”. “Isso faz muita falta Tia... tipo, na sala de aula a gente tem os nossos amigos e a professora para ajudar quando a gente fica com dúvida... aqui, a professora até ajuda, mas não é igual”. “Tia, a (L) escreveu uma mensagem para você no chat... o microfone dela não funciona”. “A gente nunca escutou ela aqui no Teams... nem a câmera dela funciona”. A invisibilidade/visibilidade virtual. “Eu sei que a professora está se esforçando, ela tenta trazer coisas diferentes, mas tipo, é só na tela, não tem o que fazer”. “Falando nisso, as aulas online de educação física é nada vê né... a gente ficar fazendo as coisas sozinha aqui no meu quarto minúsculo”. “Ficar pulando, correndo e bla bla... muito chato... quero a quadra”. “além disso né, tem o Teams que trava sempre... aí eu fico chamando a professora e ela não me escuta”. “E o microfone do (G) que não funciona e daí tem que ficar escrevendo no chat”. “ai Tia, altas histórias né Prof. nessa porcaria”. “Não fala assim”. “Ai desculpa, mas é verdade fazer o que, esse negócio deixa a gente tudo louco”. Realmente, esse mundo virtual aflorou a nossa loucura. “Quando a escola voltar eu vou precisar de um mês para acostumar e lembrar onde fica as coisas... já esqueci tudo”. “Nem lembro onde é o banheiro mais”. “Nem eu”. “Quando a gente vai voltar?”. “Não faço ideia, mas to achando uma injustiça outras coisas abrirem e a escola não”. “É verdade Tia... o shopping voltou a abrir... o shopping... e porque a escola não abriu?”. “A vacina nem chegou, como é que as pessoas tão ai no shopping”. “É o presidente o culpado”. “Não, é o prefeito (B)”. “Aí tanto faz, só quero voltar para a escola”. “A gente é criança, a gente precisa da escola”.

O encontro de experitempos com a turma do quarto (4º) ano B. “Professora, se eu estivesse na sua frente agora... não nessa tela sabe, de cara a cara com você... eu juro que eu te daria um abraço bem apertado... eu sinto falta de tudo”. “Tia, eu gostei de experimentar

esse ensino online... no começo até estava legal, era novo pra gente, mas agora, eu cansei... e o mais chato é que a gente não pode voltar enquanto esse “maldito” vírus não parar de atacar a gente”. “Uma das coisas boas foi o tempo a mais que a gente está tendo com a nossa família né... tipo, mesmo que minha mãe está trabalhando em casa, ela tá com a gente aqui todo os dias”. “Olha... esse ensino remoto eu gostei só em uma parte... tipo... aqui a gente tem mais liberdade... eu posso ir comer a hora que eu quiser... não conta para a coordenadora..., mas é verdade... eu vou lá na cozinha e pego uma coisinha para comer”. “Sem contar também que a aula acaba mais cedo e eu já estou na minha casa... então eu desligo aqui e já entro no jogo aqui do computador... é sucesso”. “Mas professora, realmente, eu prefiro ter aula presencial... já deu de ficar o dia inteiro nesse negócio do computador... a gente fica sentado aqui, não dá para correr no meu quarto e é isso né.” “Aí tia é um saco viu... não ter meus amigos, não poder sentar junto, fazer atividade junto, brincar junto, fazer qualquer coisa junto sabe... até das broncas da sala de aula eu estou com saudades”. Quantas sensações! “Tia, uma coisa ruim dessa plataforma Teams é que parece que ela sempre trava nos momentos mais importantes... tipo... a professora tá explicando algo importante e “pá” ... trava tudo e eu fico desesperado tentando voltar... isso é muito chato”. “Sem contar que as vezes o computador trava... aí tenho que chamar minha mãe, e ela está trabalhando, aí não consegue arrumar e tudo mais”. “E tipo Tia... igual o (E), ele não tem microfone e nem câmera... a gente não vê ele e não escuta ele desde que a pandemia chegou”. A dependência da internet para tantas coisas é extremamente desgastante. “Tia, sabe uma coisa muito legal que a gente aprendeu? Tirar print da tela... isso foi demais... porque daí a professora passa algo importante e a gente vai lá e printa a tela, não precisa ficar copiando no livro”. “Nesse tempo de ficar no computador eu também aprendi a mexer melhor nas coisas dele... nas ferramentas, nos negócios que tem nele sabe?”. Aprendizados diversos. “Tia, eu acho que esta pandemia, mesmo que chata, nos ensinou algumas coisas... tipo, a gente valorizar mais as pessoas, as famílias, a escola né... porque agora a gente tá aqui... tudo trancado dentro de casa sem poder fazer nada e não ver ninguém”. O distanciamento social é dolorido.

Partilhando os experitempos do quinto (5º) ano A.

“Eu gostei de conhecer o que é o ensino remoto”. “É, foi legal ver como que é ter aulas no computador”. “Foi... passado... agora já não está sendo tão legal assim”. “No começo parecia que a gente tinha mais liberdade... comer a hora que quisesse, fazer a aula no quarto, na sala..., mas agora já está chato”. “Aqui não tem como fazer nada de diferente... lá na escola a gente tinha umas aulas diferentes, tipo, trabalho em grupo, aulas lá fora... aqui não... só tem

como ter aula no computador né”. “Sem contar Tia, que eu que uso óculos fico morrendo de dor de cabeça... cansa muito”. “Aqui é muito limitado Tia”. A liberdade do espaço, de viver. “Eu tenho saudades de tudo... e ainda mais das novas salas de aulas... a gente está no 5º ano... o último ano do ensino fundamental que agora tem salas novas e a gente nem ficou na nossa sala de aula”. “Nossa verdade Tia... muito triste... a sala de aula com carteiras novas, televisão e veio a pandemia... bacana né”. “A gente nem vai poder ter formatura... que saco”. “É, justo quando a gente tá no 5º ano”. “Injustiça”. “Na verdade, para todo mundo que está nos últimos anos né... nem a gente e nem ninguém vai poder ter formatura esse ano”. “É, minha irmã tá no 3º ano do ensino médio e a formatura dela foi adiada”. “É igual fazer festa de aniversário... ninguém pode”. “Eu vi uma pessoa na internet que fez festa na pandemia... acredita?”. “Todo mundo vai pegar o corona”. “Eu vi que todo mundo pegou e teve gente que até morreu”. “Ai... fica fazendo a coisa errada... não é para fazer festas... as pessoas não entendem Tia”. “E quem faz isso nem pensa nos outros né... porque tipo... uma pessoa que foi na festa pode pegar o corona e transmitir para outras pessoas... ai muita gente morre”. “Isso que é injustiça, a gente fazer o certo e os outros não”. “Fico revoltada”. O sentimento de injustiça. “Eu quero voltar as aulas, mas só quando for seguro”. “Como assim?”. “Quando a pandemia acabar”. “Misericórdia... a gente vai voltar no ano 2030 desse jeito”. “Tia, quando chegar as vacinas vai ficar mais seguro né?”. “Minha mãe falou que a vacina não vai nos proteger 100% do vírus... tipo... ela vai nos ajudar a ficar mais forte quando a gente pegar”. “Será que todo mundo vai ficar coronado?”. “Sei lá, mas a vacina precisa chegar logo né”. “Eu vi que eles estão estudando as vacinas”. “É, mas não vejo a hora de voltar nas aulas presenciais... aqui eu fico perdidinha”. “Fica mesmo... ela fica chamando a professora toda hora”. “Se quer que eu faça o que se o meu Teams fica travando e eu não entendo nada do que a professora fala”. “O meu também trava de vez em quando”. “Tia, todo mundo usa esse Teams... tipo... todas as escolas?”. “Minha prima estuda em outra escola e ela não usa, é um negócio diferente”. “Eu só sei que eu não aguento mais esse Teams e quero logo todo mundo junto”.

Os experitempos do nosso último encontro... turma do quinto (5º) ano B.

“Foi o máximo que a gente podia fazer para todo mundo ficar em segurança”. “Foi bom porque deu para gente continuar estudando”. “É... seria ruim se a gente não tivesse aula”. “Eu gostei de ficar em casa por causa do conforto”. “Mas Tia... nem todo mundo tem uma casa confortável... tipo, na casa do (G) tem piscina, na minha não tem”. “Igual a internet... nem todo mundo tem uma internet boa e isso prejudica... igual o (D)... todo dia ele cai da aula ou trava o Teams dele”. “Então, ficar em casa pode ser bom para algumas pessoas e ruim para

outras né”. “Eu vi na televisão que tem gente que ficou sem trabalhar na pandemia e daí está passando necessidade”. “Aqui em casa meu pai também parou de trabalhar”. “É difícil né Tia?” Muito difícil! “Eu acho muito estranho falar com o computador... tipo, eu sei que é a professora que está ali... mas é estranho eu falar para o computador e não com uma pessoa”. “Nem parece real!”. “É tipo, cada um está no quarto ou sei lá onde, e a gente está vendo por câmeras... isso é estranho”. “A (L) tem vergonha de ficar com a câmera aberta”. “Eu também tenho um pouquinho”. “Qual é a diferença... se fosse na sala eu veria você lá, todos os dias... aqui a gente só está por uma câmera”. “Eu sei, mas é diferente... você está me vendo da minha casa, é estranho”. Invasão a privacidade. “Eu sinto saudades da nossa turma... porque a gente está no 5º ano, ano que vem nós vamos para o 6º ano, e aí a gente nem sabe se vai estar todo mundo junto”. “E era o ano da nossa formatura né... não vamos ter”. “A gente vai ter aquele drive, de passar com o carro... não é?”. “É, mas não é a mesma coisa”. “Mas pelo menos a gente vai se ver... no carro”. “Saudades das carteiras novas, que a gente nem usou direito”. “A sala nova que a gente nem ficou, porque logo no começo do ano já parou tudo por conta da pandemia”. “É... fazer o que né”. “Tudo da escola faz falta”. A falta do território da escola. “A gente ficou com a nossa família e isso foi bom... eles nos ajudam a fazer as lições”. “É... meu pai me ajuda bastante em matemática”. “Minha mãe me ajuda nas redações da professora (C)”. “Acho que eu nunca passei tanto tempo dentro de casa e com os meus pais”. “Antes da pandemia a vida era corrida, aí agora parece que a gente tem mais tempo”. “A pandemia foi bom por isso... passar mais tempo com a família”. “Na minha casa ninguém pegou coronavírus... graças a Deus”. “Na minha também não”. “Aqui em casa não, mas a minha tia e a minha prima pegaram”. É possível aproveitar a pandemia? “Agora temos que esperar a pandemia acabar”. “Espero que acabe logo”. “É... porque o ensino remoto foi bom... foi necessário..., mas não tem melhor jeito de fazer educação do que na escola presencial”.

As infâncias das crianças foram transformadas pela pandemia. Ocorreram ressignificações e reinvenções que alteraram, excepcionalmente, o ser e estar das crianças. Com a obrigatoriedade – para algumas – de estarem em suas residências, as crianças experimentaram mais de trezentos (300) dias da sua infância a solidão presencial de seus colegas de classe, de suas professoras(es), de alguns de seus familiares, de suas brincadeiras coletivas e mais diversas vivências que ficaram estagnadas por um longo período. No entanto, mesmo nesse estaque, as crianças não deixaram de serem crianças, não deixaram de criar novas formas de viver as suas infâncias, mesmo que esta precisasse – por agora – ser mediada pela tecnologia.

Se partimos da concepção de que como uma categorial social e geracional, a infância é atravessada por linhas sociológicas distintas como classe, gênero, origem étnica e cultural, e outras vertentes que a construíram historicamente (SARMENTO, 2004), é possível salientar que as crianças foram atravessadas intensamente por estas linhas na pandemia da COVID-19. Os experitempos narrados pelas crianças, apresentam estes atravessamentos com seus relatos sobre as suas concepções e interpretações a respeito do que está acontecendo no mundo “fora das janelas” de suas casas, suas sensações e emoções sobre o ensino remoto e também, sobre as suas invenções de sobrevivência infantil mesmo no isolamento social.

De acordo com Sarmento (2004), a infância como culturas, como movimentos das crianças, se estrutura em quatro eixos, a dizer a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Respectivamente, a interatividade do mundo heterogêneo infantil se acontece a partir do contato com diversas realidades diferentes, na qual a criança ressignifica aprendizados que contribuem para a sua formação pessoal e social. Essas interações podem ser mediadas pela família, pelas relações escolares, de pares ou coletivas, e também, pelas atividades sociais que participam (SARMENTO, 2004).

Se colocarmos este conceito de interatividade redigido por Sarmento (2004) em discussão ao contexto das crianças participantes da pesquisa na pandemia da COVID-19, podemos estabelecer alguns pontos importantes para serem discutidos. O primeiro deles se estrutura na ideia de que as crianças construíram novas interações e ressignificaram outras durante o período de isolamento social. Conforme os seus experitempos, a família se tornou, ainda mais, o seio social de interações na pandemia. Mesmo que tomados por demandas e afazeres do “mundo adulto”, os familiares fizeram parte das novas vivências das crianças, especialmente com o ensino remoto. Ainda com diferenças etárias, os relatos anunciaram a grande ajuda que as mães, os pais, os avós prestaram nas aulas remotas, fosse para ajudar nas atividades ou até a ensinar a mexer nas plataformas online.

É interessante notar o quanto esse momento de mais tempo *krónos*, e conseqüentemente, mais tempo *aíon* e *kaíros* com seus familiares, foi valorativo para as crianças. Em algumas falas é colocado que isso “foi uma coisa boa da pandemia”. Por outro lado, as crianças também presenciaram a enfermidade no seu núcleo familiar. Alguns experitempos narram a vivência devastadora de ver um familiar doente, e outros ainda, de presenciarem a morte por um vírus até então desconhecido, e a causa de embates políticos. Essas interações, provocaram diversos aprendizados e significados na vida das crianças, como relatou uma estudante do quarto (4º)



ano B: “[...] *eu acho que esta pandemia, mesmo que chata, nos ensinou algumas coisas... tipo, a gente valorizar mais as pessoas, as famílias, a escola né*”.

Além destes aprendizados, as interações com os familiares também propuseram momentos reflexivos e críticos em relação ao combate a pandemia. Em alguns relatos, as crianças expuseram suas opiniões – mesmo que mediadas pelos seus responsáveis – sobre a injustiça de ver pessoas não respeitando os protocolos de saúde e segurança contra o coronavírus. Nos experitempos narrados das crianças do quinto (5º) ano A, elas comentam sobre uma reportagem vista na internet a respeito de alguém que organizou uma festa na pandemia, cujo os convidados acabaram sendo infectados e alguns chegaram até falecer pela contaminação do vírus. Os comentários de indignação das crianças revelaram a construção de um entendimento sobre a ideia de injustiça premeditada na pandemia: “[...] *quem faz isso faz isso nem pensa nos outros né*”; “[...] *isso que é injustiça, a gente fazer o certo e os outros não*”. Ou ainda, “[...] *to achando uma injustiça outras coisas abrirem e a escola não*”; “[...] *é o presidente o culpado*”; “[...] *não, é o prefeito*”; “[...] *ai, tanto faz, só quero voltar para a escola*”.

Outra percepção apresentada pelas crianças em suas interações com os adultos, foi a descoberta de que nem todas as crianças no Brasil estavam desfrutando do ensino remoto durante a pandemia. Em uma das conversas entre as(os) estudantes do quarto (4º) ano A, elas manifestam o reconhecimento que para elas/eles, mesmo na “loucura da pandemia”, ainda está muito bem em relação aquelas pessoas que “*não estão tendo aula online*”, “*que estão sofrendo*”, “*que não tem dinheiro para comprar um celular ou computador*” ou que “*vivem na rua*”. É muito interessante essa percepção das crianças, ainda que isoladas socialmente, a respeito das realidades distintas das pessoas, de outras crianças na pandemia e fora dela. O assunto preliminar era o quão difícil e entediante estavam as aulas remotas, e em pouco tempo, este foi atravessado e se tornou um momento crítico e reflexivo em relação a desigualdade social infantil que por muitos – especialmente aqueles trajados de terno e gravata – fora ignorado.

As aprendizagens que as crianças obtêm a partir das interações sociais que estabelecem nos diversos contextos em que vivem (familiar, escolar, comunitário etc.), adquire especial relevância as provenientes das interações de pares, processo pelo qual as crianças compartilham ideias, valores, o que fazem e constroem juntas por meio de rotinas ritualizadas. E através dessas aprendizagens reproduzem e transmitem a cultura societal com a qual se referenciam, por apropriação ou resistência, desenvolvendo seus meios próprios de compreensão de mundo, de maneira distinta dos adultos, criando, efetivamente, um conjunto próprio de significações (FERREIRA, 2021, p. 290).

Ainda por estas vias, foi possível perceber que além dos seus familiares, as crianças também travaram relações e interações com seus pares (amigos, colegas de classe e etc.). Os encontros nas aulas remotas, apesar de estarem interpostos pela tecnologia, por câmeras e telas, também se constituíram como um momento interacional entre as crianças. Como postulado por elas, não é concebível comparar as interações que ocorrem na vida presencial em relação a vida online. No entanto, é legítimo expor que as crianças construíram formas de interagirem, comunicarem e relacionarem entre si, mesmo que estas ações ocorreram por meios de programas virtuais de videochamadas, por jogos online, por trocas de mensagens no WhatsApp.

O outro conceito colocado por Sarmiento (2004) como parte das culturas da infância é a ludicidade. Atrelado ao movimento do brincar, como algo inerente e intensivo das crianças, a cultura lúdica precisa fazer parte da infância. Entretanto, em um contexto de pandemia, a ludicidade enfrentou um “xeque” para se decorrer nas brincadeiras e nas experiências escolares, uma vez que, “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 16). Os experitempos das crianças manifestam esse anseio do brincar coletivo, da cultura lúdica social quando revelaram que o que elas estavam mais sentindo falta da escola eram dos momentos de brincadeiras com suas/seus colegas na sala de aula, no pátio, nos corredores. “[...]na escola, eu podia brincar com eles, abraçar eles, comer o lanche junto e mais um montão de coisas”; “[...]tia, eu só quero voltar a brincar com meus amigos”

A falta das brincadeiras explicitadas pelas crianças demonstra que para elas é muito mais do que um momento de diversão. É um tempo de partilha, de aprendizados sobre si e sobre o mundo, de invenções, de construções de significados, de representações e de muitas experiências (SARMENTO, 2004). E é nessa intensidade lúdica, nesse movimento brincante, que a modalidade do ensino remoto se tornou “chata”, “cansativa”, “difícil” e mais diversos adjetivos que as crianças atribuíram para descrever como estava sendo a vivência das aulas online. Sem ludicidade, sem brincadeira, sem interação as aulas escolares não conseguem se comunicar com as crianças. A linguagem infantil escolar precisa estar estruturada na cultura lúdica. No início, as aulas remotas entusiasmaram as crianças como algo novo, algo diferente, mas, no decorrer do ano letivo, a comodidade de estar em casa e a ideia de ter mais “liberdade” se transformaram em uma ilusão monótona. “[...]No começo parecia que a gente tinha mais liberdade... comer a hora que quisesse, fazer a aula no quarto, na sala..., mas agora já está chato”. “[...]Aqui não tem como fazer nada de diferente... lá na escola a gente tinha umas aulas diferentes, tipo, trabalho em grupo, aulas lá fora... aqui não...só tem como ter aula no

*computador né”. “[...]Não tem vantagem nenhuma em ter aula online... aí tem gente que fala que é legal, algo novo, mas pensa... o que tem de legal ficar em casa, não pode sair, não pode ver ninguém, gente morrendo... quem está gostando é louco, só pode!”.*

A ludicidade faz parte da rotina das crianças. Na pandemia, essas rotinas lúdicas passaram por uma (re)criação de jogos e brincadeiras para o contexto domiciliar. Isto é, as crianças não deixaram de brincar, de inventarem novas brincadeiras ou novas significações a seus brinquedos/objetos, mesmo que isoladas socialmente de outros pares. Elas fizeram de suas brincadeiras uma oportunidade de fuga, de resistência, de imaginação do real (SARMENTO, 2004).

Utilizando-se do próximo conceito de Sarmiento (2004) a “fantasia do real”, partimos do pressuposto de que o “imaginário e o real encontram-se imbricados nas culturas da infância e a imaginação é o seu processo fundamental que se expressa plenamente no brincar” (FERREIRA, 2021, p. 291). Ou seja, a criança utiliza-se do processo de imaginação do real como meio fundacional para o seu modo de inteligibilidade, de compreensão e interpretação de eventos que ocorrem ao seu redor. Nas palavras de Sarmiento (2004, p. 16):

Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta “não literalidade”, está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (SARMENTO, 2004, p. 16).

As crianças utilizam dos seus imaginários para criarem narrativas admissíveis em seu universo. De uma forma poética elas traçam uma leitura brincante nos adventos dolorosos e caóticos da existência humana, como fora a pandemia da COVID-19. Nos seus experitempos, elas trouxeram à tona suas interpretações – mesmo que consolidadas a partir de notícias, vídeos, diálogos com os adultos – a respeito do regimento da política bolsonarista, da guerra das vacinas, da desigualdade e injustiça social, da morte e até das possibilidades de erradicação do vírus: “[...]Tia, vamos mandar esse vírus lá para o espaço... aí pronto..., acaba com ele”. “[...]Ótima ideia (G)... aí ele morre lá e ninguém mais morre aqui de coronavírus”.

Essa capacidade de descolar-se do real das crianças tem seu complemento na não linearidade temporal. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 17). Essa potência infinita de construção e reconstrução de fluxos é o que o autor denomina de reiteração. A capacidade das crianças de retomar suas brincadeiras, suas ações e suas rotinas, permite o processo de repetição de algo antigo com a descoberta de algo novo como um movimento incessante de reinvenção. A infância é o tempo da criança reinventar e recriar experiências sem um começo ou fim pré-determinados.

Com essa impulsão, acontece os protocolos de comunicação, interação e transmissão de brincadeiras, jogos, rituais e práticas entre as próprias crianças. Elas compartilham, trocam códigos e segredos, estabelecem vínculos tanto pelo plano sincrónico como no plano diacrónico da infância de forma incessante e contínuo. Durante a pandemia, o movimento de reiteração das crianças fora interrompido pelo isolamento social entre os seus pares. A falta do outro gerou a angústia de não poder dar continuidade naquilo que estava sendo construído por elas/eles. Entretanto, com a mesma intensidade devastadora dessa ausência, a potência recriadora das crianças também será manifesta no retorno delas nas escolas ou nos lugares coletivos. Elas retomarão e reiniciarão suas brincadeiras e experiências vividas anteriormente com um misto de todas as situações sentidas na pandemia em suas residências. As crianças, da mesma forma que recriaram suas infâncias durante a pandemia, também recriarão no período “pós pandemia” da COVID-19.

Nos experitempos relatados, as crianças demonstraram o quão ansiosas estão para este retorno presencial de suas infâncias na escola. “[...] *Aí Tia, será que a gente vai voltar a viver isso de novo... ou sei lá... a gente vai ter uma escola diferente?*”; “[...] *Tia, parece que essa vida não é real... eu quero a vida normal de volta*”; “[...] *É... porque o ensino remoto foi bom... foi necessário..., mas não tem melhor jeito de fazer educação do que na escola presencial*”. Ao mesmo tempo, elas também lançaram uma expectativa curiosa sobre como será a escola em um mundo “pós-pandemia”. Longe do território escolar por mais de um ano, é indubitável questionar se ela estará igual. Talvez a estrutura física das salas esteja com a mesma aparência, mas as crianças que as constituem com certeza estarão “diferentes”.

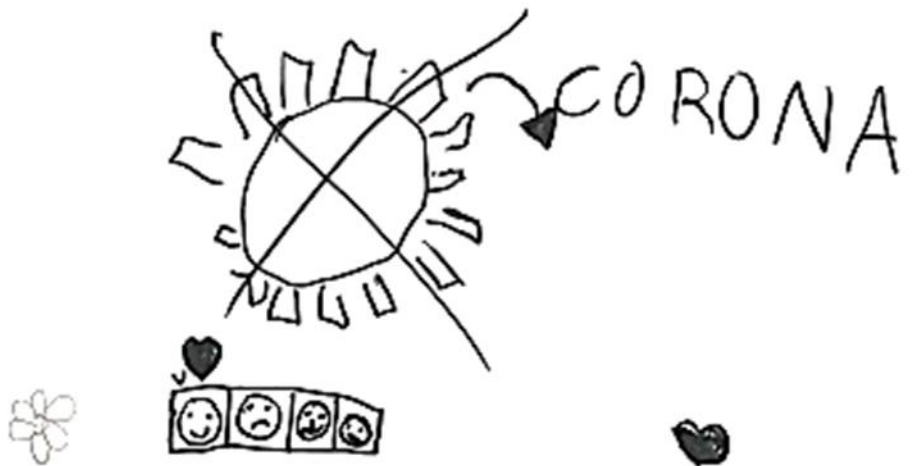
## **Tempos da morte e tempos da vida**

Talvez o grande enigma desta pesquisa seja o alinhar destas palavras que transcende as sessões para um tempo que ainda se processa, se faz e se experencia. Embora estejamos no tempo krónos do ano de 2022, esta pesquisa perscrutou o intenso tempo da morte, que ainda se efetiva com a atual presidência e o efervescente tempo da vida, que foi a esperança reascendida pelos experitempos das(os) participantes da pesquisa.

A diacronia destes escritos se incendeia na apresentação de um tempo que se organiza, primeiramente, perante a mortífera máquina da politicagem bolsonarista que assombra e sucumbe a vida nas suas mais distintas esferas. Um tempo de desvalorização da escola, da educação, das(os) professoras(es), da criança e da própria vida. Um tempo cuja a indiferença, a insensibilidade se apete diante do sofrimento do próximo. A vida se faz diante da meritocracia da desigualdade social e da injustiça política.

Contudo, mesmo em tempos sem a ânsia pela existência, os experitempos se apresentaram como possibilidade de regate a um tempo de ode a vida. Uma ruptura diante da obscuridade que se rasga e retoma o tempo da valorização da escola pelos familiares, do trabalho das(os) professoras(es), das crianças, da necessidade do outro que sofre, do amparo, da esperança de que ainda vale a pena acreditar em uma vida mais sensível e mais justa.

Tempos... tempos que ainda se processam, se criam, se desfazem e se tramam... tempos de vida e morte, tempos de morte e vida...



#### **4 CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS: NOVOS EXPERITEMPOS ESTÃO POR VIR**

Chegar ao fim destes escritos é um misto de sentimentos. De tristeza, por lembrar a perda de amigos e entes queridos pelo coronavírus; de gratidão, por conseguir realizar esta pesquisa em meio a uma pandemia de isolamento social; de angústia, por ter vivenciado e estudado o desamparo político da proposta bolsonarista de governo e ainda encontrar pessoas absortas por esse “messias”; e também de resistência, por todas as batalhas travadas em prol da continuidade da educação das crianças mesmo em meio as intempéries do ensino remoto na pandemia da COVID-19. Foram – e ainda estão sendo – muitas trincheiras erigidas para que nós, mulheres, professoras e pesquisadoras estivéssemos aqui como testemunhas dos experitempos construídos durante esta experiência de um tempo pandêmico que nunca, na descontinuidade da história, acontecerá novamente.

Com a percepção deste tempo que é desconexo, atravessado por rupturas e constituído de acontecimentos, esta pesquisa atravessou tanto a temporalidade das vivências construídas durante o contexto pandêmico, como a atemporalidade dos efeitos colaterais da pandemia. Respectivamente, o tempo efêmero pandêmico se efetivou em todas as experiências criadas ou sofridas nas intempéries consumadas pelo coronavírus. No crivo político estabelecido no capítulo um (1), foi discorrido sobre a imperícia do governo de Bolsonaro de administrar com humor e ódio um país com um dos maiores índices de pessoas infectadas pelo vírus SARS-Cov-2. Com disputas de palanques entre o presidente e seus ministros e governadores, a população brasileira ficou à mercê de informações desconexas, da inflação do desemprego, da falta de suprimentos e medicamentos eficientes para o combate ao coronavírus, e ainda, da chegada tardia das vacinas.

Uma temporalidade que mostrou o esperado contraste do discurso presidencial. Um presidente que forjou a cooperatividade entre os governos subnacionais, que desfortaleceu o pacto federativo e dificultou a expansão das políticas sociais, em um cenário que era imprescindível a ocorrência destas ações. O enfrentamento da pandemia deveria ocorrer com o sistema de coordenação previsto no modelo cooperativo de governabilidade presente na CF/88, que conjectura o compartilhamento de objetivos entre a União e os governos subnacionais, buscando a redução da sobreposição e das desigualdades territoriais (ABRUCIO; Et. al, 2020).

Esse descompasso governamental repercutiu em todas as áreas vitais da população brasileira, especialmente, no tratar da educação. Com o fechamento dos serviços categorizados como não essenciais e a promulgação do isolamento social para evitar o contágio do vírus, todas

as escolas foram fechadas temporariamente. Instituições públicas e privadas interromperam suas aulas, para adaptarem seu ano letivo para uma nova modalidade para o continuar da educação mesmo no caos pandêmico: o ensino remoto. Como uma proposta excepcional, o ensino remoto é uma adaptação temporária das aulas que aconteceriam presencialmente por meio de plataformas, programas ou softwares online. Ou seja, diferente da educação à distância (EaD), cujo o ensino já é estruturado e organizado para acontecer integralmente por vias virtuais, o ensino remoto se apresentou apenas como um caminho educacional provisório para o continuar do ensino escolar mesmo na quarentena.

Entretanto, como levantamos no subtítulo “as infâncias e os direitos das crianças em tempos(os) de pandemia(s) do capítulo um, o acesso e a permanência no ensino remoto não se estenderam a todas as crianças brasileiras. A necessidade de equipamentos tecnológicos como celulares ou computadores, uma conexão de internet minimamente estável e o conhecimento informático foram requisitos que não podiam ser atendidos por uma grande parcela da população. E com isso, mais uma vez a desigualdade educacional e social brasileira foi escancarada e ignorada pelo presidente, principalmente, quando este vetou diversas políticas públicas de implementação de tecnologia em escolas públicas e de assistência com equipamentos eletrônicos para estudantes em situações de vulnerabilidade (Programa de Inclusão Digital da Educação Básica).

Ao mesmo tempo que surgiu essa denúncia, a temporalidade da pandemia também foi marcada pelas apostas da possibilidade do ensino online, ou *homeschooling* como modalidades “interessantes” e “aceitáveis” para as crianças. Uma discussão que antecede o advento da pandemia, mas que, acabou aflorando e incendiando as agendas políticas quando o ensino remoto se apresentou como um “ensaio” do que poderia ser uma educação online para crianças. E com estas somatórias de preocupações e temores que esta pesquisa teve como seu objetivo geral apreender as experiências de crianças, professoras(es), mães, pais e/ou responsáveis que vivenciaram o ensino remoto no tempo da pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Escolhemos uma escola localizada em uma cidade no interior de São Paulo que adaptou as suas aulas para o ambiente remoto, e estabelecemos um recorte de etapa entre o primeiro (1º) ao quinto ano (5º) do ensino fundamental.

Embora realizar pesquisa em quarentena fora um desafio e tanto, acreditamos que conseguimos alcançar os nossos objetivos esperados. Denominamos de *experitempos*, todos os relatos respondidos por meio de questionários virtuais aos familiares e professoras(es), como também, as narrativas descritas das crianças em nossos encontros online. E mesmo com o limite



da virtualidade, acreditamos ter conseguido um grande número de experitempos para ser compartilhados e alinhavados como discussões teóricas e reflexivas importantes dentro da temática das infâncias e os direitos das crianças na pandemia.

Nos experitempos das famílias, concebemos uma majoritária participação de mulheres mães, que relataram seus esforços incessantes de atender as demandas das crianças e, ao mesmo tempo, lidar com o *homeoffice*, o trabalho doméstico e outras requisições que aumentaram com todos os familiares dentro das residências. O ensino remoto foi muito desafiador para muitas famílias, pois além de darem todo o suporte tecnológico, era também preciso auxiliar nas atividades, nos estudos e nas dúvidas que seus filhos e filhas não conseguiam suprir nas aulas online. Ademais, elas/eles também pontuaram sobre a falta de interesse, atenção e comprometimento das crianças com as aulas remotas, o que tornou essa experiência estressante e cansativa. Todos os familiares salientaram a preferência pelo ensino presencial, em detrimento ao ensino online, ressaltando a importância de as crianças socializarem com seus pares, de terem seus espaços coletivos para brincadeiras e de desfrutarem do ensino e auxílio da professora(o) de perto.

Nos experitempos das(os) professoras, também apreendemos uma maior participação de mulheres docentes, que relataram suas intempéries e também suas superações com o ensino remoto. Além da falta de conhecimento tecnológico, a necessidade de criar estratégias, recursos e atividades que conseguiam criar um ambiente lúdico e interessante para as crianças foi um dos maiores desafios narrados por elas. A insuficiência da tecnologia limitava o corpo das crianças, a socialização e as relações entre docente e estudante. Ainda, uma outra temática que atravessou todas estas questões, foi o aumento da carga laboral do professorado feminino. Além de docentes, elas são mães, “donas de casa” e outras atividades que acabaram sobrecarregando com a pandemia. Contudo, mesmo com esses percalços, as(os) professoras(es) conseguiram construir muitas (re)invenções para o ensino e aprendizagem por meio de telas, que também, podem ser utilizadas no ambiente presencial da sala de aula.

Já nos experitempos narrados pelas crianças, inferimos sobre a visão infantil a respeito dos acontecimentos pandêmicos e da vida escolar remota. Entre o primeiro (1º) ao quinto (5º) ano, todas as crianças relataram a angústia de estar vivenciando o ensino remoto por tanto tempo, mesmo sabendo que era uma medida necessária para o controle do coronavírus. Elas ressaltaram que no começo, essa ideia de aulas online, foi algo legal, interessante e atraente, mas que, com o passar do tempo, essa “novidade” se tornou cansativa e insípida. Ou seja, mesmo como uma proposta diferente de educação, as crianças relataram que estão sentindo

muito falta da escola e de tudo que elas podem construir na coletividade, na socialização, nas brincadeiras, nos diversos espaços e na relação docente e estudante na sala de aula. Com a percepção das infâncias como culturas, como movimento das próprias crianças, utilizamos os conceitos de *interatividade*, *ludicidade*, *fantasia do real* e *reiteração* da sociologia da infância descrita por Sarmiento (2004), para aferir os experitempos das crianças. Percebemos que embora as crianças possam (re)inventar e (re)criar suas vivências, experiências e brincadeiras em contextos complexos como a pandemia, o território da escola ainda continua sendo um ambiente com respaldo para as culturas infantis se emergirem e se afluírem com auxílio dos adultos. O ensino remoto se tornou algo enfadonho para a maioria das crianças, devido a limitação das telas em proporcionar as linguagens e experiências infantis de forma significativa e com qualidade.

Ainda nos experitempos das crianças, foi interessante apreender sobre suas percepções – ainda que influenciadas pelas convicções adultas de seus familiares – a respeito das discussões políticas sobre a pandemia. Em vários relatos, as crianças denunciaram suas “inconformidades” sobre algumas pessoas não estarem cumprindo com rigor a quarentena, ou ainda, de várias crianças de escolas públicas não estarem tendo a oportunidade de estudarem na pandemia, mesmo que este fosse por vias do ensino remoto. As crianças estão o tempo todo interpretando o mundo, as realidades distintas e construindo sentidos e significados para o seu universo.

E é nessa capacidade infantil – e aquela que nós adultos deveríamos aproveitar com mais empenho – que a atemporalidade da pandemia se encontra. Quais linhas se levam para os outros tempos, outras pandemias como experiências? O que se constituiu como aprendizados? São perguntas que nos fazem retomar todos os experitempos construídos para que possamos levar adiante os ensinamentos do que deu certo, do que não deu certo e o que ficou para acontecer como possibilidades de reinterpretação para novas aventuras... a utilização de recursos tecnológicos nas salas de aulas, uma relação escolar mais assídua com as famílias, uma escuta mais sensível para o que as crianças pensam, enxergam e constroem sobre a escola...

O retorno presencial das escolas, a eleição presidencial do ano de 2022 e outros eventos brasileiros são acontecimentos que irão repercutir os efeitos colaterais atemporais da pandemia da COVID-19. E os experitempos pandêmicos podem servir como caminhos para onde podemos trilhar e alinhavar as próximas experiências nos próximos tempos. Não sabemos quais serão, somente que, podem ser oportunidades exclusivas e diferentes.

E assim encerramos a temporalidade desta pesquisa na atemporalidade de que novos experitempos estão por vir!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Et al. Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**: Rio de Janeiro, jul./ago. 2020, p. 663-677. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/bpdbc-9zSGCKZK55L3ChjVqJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: nov. 2020

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2005.

AGOSTINHO (Sto.) **Santo Agostinho**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALBUQUERQUE, L. P.; SILVA, R. B.; ARAÚJO, R. M. S. “Covid-19: origin, pathogenesis, transmission, clinical aspects and current therapeutic strategies”. **Revista Prevenção de Infecção e Saúde**, vol. 6, abril, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufpi.br/index.php/nupcis/article/view/10432/0>>. Acesso em: nov. 2020

ALVES, L. Educação Remota: entre ilusão e realidade. **Interfaces Científicas**: Educação, Aracaju, v. 8, nº 3, p. 348-365, 2020.

ANDRADE, C. R.; LOPES, G. H. BRASIL REPÚBLICA: UMA HISTÓRIA DE SURTOS, PANDEMIAS E EPIDEMIAS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano III, vol. 5, n. 14, p. 70-91, 2021. Disponível em: <[www.revista.ufr.br/boca](http://www.revista.ufr.br/boca)>. Acesso em: abr. 2021

BARBOSA, Luciene. Homeschooling no brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.153-168, jan./mar., 2016.

BELLONI, M. L. Infâncias, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva (UFSC)**, v. 25, p. 57-82, 2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1629/1370>>. Acesso em: abr. 2022.

BOAVENTURA, S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, Ed. 159, P. 4, 19 ago. 2020. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: nov. 2020

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB.

BRASIL. **Lei nº 8.080, 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm)>.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 155/2021-CGPNI/DEIDT/SVS/MS. Solicita informações minuciosas sobre a ordem de priorização na vacinação dentro dos grupos prioritários, especificando, com clareza, quem dentro deles terá precedência, nas distintas fases de vacinação contra a Covid-19. **Ministério da Saúde**, Brasília, 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/marco/16/nt\\_155-2021-cgpni\\_priorizacao\\_grupos.pdf](https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/marco/16/nt_155-2021-cgpni_priorizacao_grupos.pdf)>. Acesso em: mar. 2021

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/Portaria-188-20-ms.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/Portaria-188-20-ms.htm)>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 3477 de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Senado Federal: Câmara dos Deputados**, Brasília, 2020. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8916306&ts=1630442081209&disposition=inline>>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia (CIP). Relatório Final aprovado pela Comissão em 26 de outubro de 2021. Senado Federal: Brasília, 2021. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>>. Acesso em: nov. 2021.

BUSS-SIMÃO, M.; LESSA, J. S. um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/348029577\\_Um\\_olhar\\_para\\_os\\_corpos\\_das\\_crianças\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia](https://www.researchgate.net/publication/348029577_Um_olhar_para_os_corpos_das_crianças_em_tempos_de_pandemia)>. Acesso em: abr. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Quem somos a campanha. São Paulo: Campanha, [20..]. Disponível em: < <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

CARDOSO, J. C. Desmonte do estado no governo Bolsonaro: menos república, democracia e desenvolvimento, **Diap**, 2019. Disponível em: < <https://www.diap.org.br/index.php/noticias/artigos/89481-desmonte-do-estado-no-governo-bolsonaro-menos-republica-menos-democracia-e-menos-desenvolvimento>>. Acesso em: abr. 2021

CASTRO, M. A.; Et.al. Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679/5677>>. Acesso em: abr. 2022.

CISLAGHI, J. F.; Et. al. Não é uma crise, é um projeto: A política de educação do governo de Bolsonaro. In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, XVI, **Anais** [...], Brasília, 2019, p. 1-9. Disponível em: < <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>>. Acesso em: dez. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI. Br). TIC Educação – 2020: Escolas. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>>. Acesso em: set. 2020.

CORREIA, D. Et. Al. Auxílio emergencial no contexto de pandemia da COVID-19: garantia de uma proteção social? **J Manag Prim Health Care (JMPHC)**, 2020, p. 1-9. Disponível em: < <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/1023/918>>.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 31, n. 3, p. 897-916, set./2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94p. (Coleção TRANS)

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996, 110p. (Coleção TRANS)

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997, 150p. (Coleção TRANS)

DIDI – HUBERMAN, G. **Altas ou a gaia da ciência inquieta**. Tradução: Renata Correia Botelho e Rui Pires Cabral. Lisboa: KKYM + EAUM, 2013. 315p.

DORIGONI, G. L; SILVA, J. C. Mídia e educação: reflexões sobre o uso de novas tecnologias em sala de aula. 2008. Orientação de outra natureza. (Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

FARIA, L.; LOUREIRO, N. Equilíbrio família-trabalho: considerações a partir da pandemia do COVID-19 para o trabalho e aprendizagem em casa. **PSIQUE**, v. 16, p. 22-33, 2020.

FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**, v.4, Rio de Janeiro: n.1, mar/2008, p. 28-40. Disponível em: < <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/95330#:~:text=Definir%20o%20que%20est%C3%A1%20sempre,se%20escrever%20a%20n%2D1>>. Acesso em: abr. 2022.

FERREIRA, P. N. Efeitos da pandemia: o que dizem crianças portuguesas por meio de seus desenhos? **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.61, p. 289-301, 2021. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4310>>. Acesso em: abr. 2022.

FIOCRUZ/IFF. **Covid-19 e a saúde da criança e do adolescente**. 150p., 2021. Disponível em: <[https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/09/Covid\\_edu\\_v2.pdf](https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/09/Covid_edu_v2.pdf)>. Acesso em: nov. 2021.

GUIA COVID-19. **Educação e proteção da criança e do adolescente**: Guia para comunidade escolar, família e responsáveis, e profissionais da educação e proteção da criança e do

adolescente. Campanha Nacional pelo direito à educação: Volume 1. 2020a. Disponível em: <[campanha.org.br](http://campanha.org.br)>. Acesso em: set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação e proteção da criança e do adolescente:** Guia para tomadores de decisão do Poder Público, em todas as esferas federativas. Campanha Nacional pelo direito à educação: Volume 2. 2020b. Disponível em: <[campanha.org.br](http://campanha.org.br)>. Acesso em: set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Guia dos Guias Covid-19:** Educação e Proteção e 70 recomendações para as políticas emergenciais e cenário em 2021. Campanha Nacional pelo direito à educação, 2021.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344017>>. Acesso em: abr. 2022.

HODGES, H. M.; Et. al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020-3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: set. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: set. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2020.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf)>. Acesso em: mar. 2021

KIRST, P.G.; Et. al. **Cartografia e devires: a construção do presente.** Porto alegre: UFRGS, 2003.

KOHAN, W. Tempo(s) de reeducar(nos). Associação de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (APG – UFSM). 18 mai. 2020. 1 vídeo (1h:00m). **Live.** Disponível em: <<https://www.facebook.com/443365775737368/videos/1076512876067157>>.

KUHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: set. 2020.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Abr, 2002.

LEITE, C. D. **Infância, Experiência e Tempo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 166p. 2011.

LINS, M. J. Limites e Possibilidades da Aprendizagem de Crianças na Pandemia. Rev. Eletrônica **Pesquiseduca**. Santos, Volume 12, número 28, p. 555-569, set.-dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/774>>. Acesso em: abr. 2022.

MACHADO, M. F. A.; Et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: Uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 12, p. 335-342, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/DtJwSdGWKC5347L4RxMjFqg/?format=pdf&lang=pt>>.

MORUZZI, A. B.; Et.al. Infância e virtualidade: cartografando novos territórios. In: 6ª Conferência Internacional sobre Geografias das Crianças, da Juventude e das Famílias, 2019, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceeding-s.science/gcyf-2019-pt/papers/infancia-e-virtualidade--cartografando-novos-territorios->>. Acesso em: abr. 2022.

NASCIMENTO, Iracema; SANTOS, Patrícia. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Caderno de Administração**: Maringá, v. 2, Ed. Esp. Jun/2020, p. 122-130.

PARENT IN SCIENCE. PRODUTIVIDADE ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA: Efeitos de gênero, raça e parentalidade, 2020. Disponível em: <<https://www.parentinscience.com>>. Acesso em: fev. 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESSOA, A. R.; Et.al. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. **Licere** (Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – UFMG). Belo Horizonte, v.24, n.1, mar/2021. Disponível em: <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2021/06/1247945/29532-texto-do-artigo-87992-1-10-20210219.pdf>>. Acesso em: abr. 2022.

PLAN INTERNATIONAL. **Nove a cada dez meninas sofrem de ansiedade devido à pandemia de COVID-19**. 23 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://plan.org.br/nove-a-cada-dez-meninas-sofrem-de-ansiedade-devido-a-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em: nov. 2020.

PRADO, K. F.; MONTALVÃO, M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n°. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>>. Acesso em: nov. 2020.

RANCIÈRE, J. **Será que a arte resiste alguma coisa?** In: LINS, Daniel (org). Nietzsche e Deleuze. Arte e resistência. Simpósio Internacional de Filosofia, 2005.

SANTANA, M. M. Educação geográfica, docência e o contextos da pandemia COVID-19. **Rev. Tamoios**: São Gonçalo (RJ), A. 16, Nº. 1, Ed. Esp. COVID-19. P. 3-15, maio 2020.

SANTANA, C. Q.; SANTANA, N. Q. “Minha mãe e Eu”: Mulheres, Professoras e trocas educacionais em tempos de distanciamento social. **SCIAS Edu.**, Com., Tec., Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 270-286, jul./dez. 2020.

SANTOS, M C.; TREVISAN, M. I. A disputa pelo poder político em meio à pandemia de covid-19: análise do confronto entre João Dória e Jair Bolsonaro. **Panorama**, Goiânia, v. 10,

n. 1, p. 08-13, jan/jun. 2020. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/panorama/article/view/8297/4687>>. Acesso em: maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 mar. 2020. p. 1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 64.879, de 20 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. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 mar. 2020. p. 1.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: < <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: abr. 2022.

TAVARES, M. F.; Et.al. Educação inclusiva no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. 1-14, 2022.

TSE. **Brasil acima de tudo, Deus acima de todos**. 2018. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: set. 2020.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: out. 2020.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Caderno Brasil UNICEF, Brasília, DF, 2018. Disponível em: < [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf)>. Acesso em: set. 2020.

ZANOTTO, L. Et.al. A reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela COVID-19 no Brasil. **SciELOPreprints**, 2021. Disponível em: < <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2776/4891>>. Acesso em: abr. 2022.