

Diário de Aula no Ensino Remoto: possibilidade para um ensino humanizador em tempos de pandemia

Class Diary in Remote Education: possibilities for humanizing teaching in times of pandemic

Poliana Rosa Riedlinger Soares¹

Resumo:

Ao considerarmos a relevância de um ensino humanizador em tempos de pandemia, o presente estudo, por meio de uma pesquisa qualitativa, tem como objetivo descrever e analisar narrativas de um diário de aula escritas no ano de 2020, em que relatam experiências do professor na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o foco do estudo está centrado nas narrativas do diário que se vinculam a três educandos, em que se destacam alguns aspectos: a linguagem corporal do educando no ensino remoto; o reflexo da pandemia no emocional, como a vivência do luto e do distanciamento social; o agravamento das dificuldades econômicas e dos problemas sociais. As análises evidenciam que o diário de aula pode contribuir para que o professor desenvolva um olhar mais específico sobre a realidade do educando, que reflita sobre a sua práxis e, conseqüentemente, desenvolva uma prática humanizadora.

Palavras-Chave: Ensino remoto; Diário de aula; Ensino humanizador.

Abstract:

When considering the relevance of humanizing teaching in times of pandemic, the present study, through qualitative research, aims to describe and analyze narratives from a class diary written in the year 2020, in which they report teacher experiences in early childhood education and early years of elementary school. To this end, the focus of the study is centered on the narratives of the diary that are linked to three students, in which some aspects stand out: the body language of the student in remote education; the reflection of the emotional pandemic, such as the experience of mourning in the context of social distance; the worsening of economic difficulties and social problems. The analyzes show that the class diary can contribute for the teacher to develop a more specific look at the student's reality, which can reflect on his práxis and, consequently, develops a humanizing practice.

Key- Words: Remote education; Class diary; Humanizing teaching.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL. Docente da rede municipal de educação de Londrina, PR, Brasil. Orcid-iD: <https://orcid.org/0000-0003-4409-5665>. E-mail: poliana.soares@uel.br

Introdução

Diante das experiências relacionadas ao ensino e aprendizagem em tempos de pandemia², partimos de alguns questionamentos iniciais: Da perspectiva do professor, quais foram as observações mais frequentes no primeiro ano de ensino remoto? Como as principais dificuldades encontradas podem servir de possíveis caminhos para se pensar práticas futuras?

Assim, a pesquisa tem como alicerce observações realizadas no ano de 2020, nas aulas remotas de Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando um diário de aula como instrumento de registro e pesquisa.

As nossas observações evidenciam que as questões sociais, que sempre ultrapassaram os muros da escola, evidentemente adentram esse novo espaço de aprendizagem, mas agora agravadas, considerando que os educandos são obrigados a lidar diariamente com as consequências da COVID-19³, seja por presenciarem pessoas próximas adoecendo ou por terem seus familiares com a renda salarial comprometida.

Outra observação que merece destaque em nossas análises, é a ressignificação do espaço e das interações sociais por meio da relação que a criança estabelece, desde muito cedo, do seu corpo com o mundo. O corpo que é capaz de comunicar e expressar, passa a se enquadrar nas dimensões de uma tela de celular, sem a presença física; o corpo que antes mesmo de atender as demandas de conteúdos escolares, busca, talvez agora mais do que em qualquer outro momento, uma ponta segura para expressar a sua subjetividade diante de uma realidade tão difícil de nomear.

Assim, o diário de aula se apresenta como um valioso instrumento para o professor refletir sobre a sua práxis e, conseqüentemente suscitar ações diante das novas demandas geradas à luz de práticas humanizadas, conforme apresentaremos nas seções que seguem.

2. Educação e Pandemia: algumas reflexões

A pandemia de COVID-19 trouxe impactos nas mais diversas instituições sociais, o estudo realizado por Avenil (2020), por exemplo, discute esses impactos nos sistemas de saúde e economia. Na educação não foi diferente, pois sendo o afastamento social uma das medidas

² O dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras define pandemia como uma doença endêmica que se estende a muitos países, ou que atinge muitas pessoas numa zona geográfica (BECHARA, 2011, p. 943). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é disseminação mundial de uma nova doença.

³ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus (uma grande família de vírus) SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, a doença foi descoberta em 2019.

para evitar a propagação da doença, de imediato as escolas tiveram que suspender o atendimento presencial.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020, p. 1), no mês de março de 2020, a estimativa é de que na América latina e no Caribe mais de 154 milhões de crianças estavam temporariamente fora do ambiente escolar presencial devido à COVID-19 (95% dos alunos matriculados), reforçando a importância do esforço conjunto de governos, setor privado, família, crianças e adolescentes para o uso de todas as ferramentas e canais disponíveis, sendo imprescindível lançar um olhar atento para as famílias mais vulneráveis e a necessidade do fornecimento dos conteúdos de modo acessível, inclusive pelo rádio e pela televisão.

Mesmo transcorrido um ano (2021) desde o início da pandemia (dezembro de 2019), o cenário ainda exige severas medidas de prevenção como o isolamento social, especialmente pelo surgimento de novas variantes do vírus, que fizeram países voltar atrás no plano de retorno com aulas presenciais. Segundo o Jornal El País (Oliveira, 2021, p. 1), cerca de 73 países estão com escolas fechadas em todo o mundo (seja por períodos específicos, completamente ou em algumas áreas). Contudo, o ensino presencial está totalmente normalizado em apenas 26 países, na América Latina somente o Suriname. Já 95 países mantêm as escolas abertas, mas com alguma limitação.

No contexto atual do Brasil (2021)⁴, apenas dois Estados estão em formato de ensino híbrido (São Paulo e Pernambuco); três Estados estão no formato presencial, híbrido ou remoto⁵ (Goiás, Espírito Santo e Santa Catarina); quatro Estados no formato remoto ou híbrido (Rio de Janeiro, Sergipe, Ceará e Pará) e os outros dezoito somente no formato de ensino remoto (Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá e Distrito Federal) (Oliveira, 2021).

É possível observar que maior parte do país mantém o modelo de ensino remoto, mas ao pensarmos em termos terminológicos e práticos, como seria esse modelo de ensino? Em entrevista concedida aos pesquisadores Itale Luciane Cericato e Jorge Luiz Barcellos da Silva, publicada na revista *Olhares*, a professora Magali Aparecida Silvestre explica que ensino

⁴ O ano faz referência ao período em que este artigo estava em processo de escrita.

⁵ Conforme a professora Magali Aparecida Silvestre (2020), o ensino é uma parte do processo educativo e do processo formativo, o ensino remoto é uma substituição ao ensino presencial, que passa a ser realizado a distância pelo uso das tecnologias de informação e de comunicação. Já o ensino híbrido é caracterizado quando se mescla o remoto e o presencial.

remoto ou ensino a distância são entendidos como sinônimos, “ambos têm sido considerados uma substituição ao ensino presencial, que passa a ser realizado a distância pelo uso das tecnologias de informação e de comunicação”. Já a educação a distância se caracteriza como uma modalidade com metodologia própria, que em nosso país se caracteriza pela figura de tutores, com preparação de materiais específicos e planejamento cuidadoso (Silvestre, 2020, p. 5).

Em outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação propôs a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ nº 2, de 10 dezembro de 2020, que permitia a modalidade de ensino remoto até 31 de dezembro de 2021, no entanto, esse texto foi alterado, e a nova redação legal, instituída em dezembro de 2020, retira a data limite e determina que as atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas de forma integral nos seguintes casos: “I - suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; e II - condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais” (Brasil, 2020b, p. 52).

O surgimento de novas variantes do vírus somado com o baixo percentual de pessoas completamente imunizadas no país, que até o início do mês de abril de 2021 resultava em apenas “2,49% da população brasileira” (Serrano, 2021, p. 1), e sem perspectiva de acelerar o plano de vacinação devido escassez de doses, com risco de que municípios fiquem sem a vacina, cada vez mais o retorno do ensino totalmente presencial se torna uma quimera e o ensino remoto ou híbrido uma realidade necessária.

O único país da América Latina que inseriu os educadores e profissionais da comunidade escolar, como merendeiras, diretores e equipe de administração como prioridade no início da vacinação, foi o Chile. Essas informações são parâmetros importantes quando adentramos a questão do retorno presencial, considerando que o Estado do Amazonas, por exemplo, foi o primeiro a retornar com aulas presenciais para os alunos do ensino médio (em agosto de 2020), e já no início do ano de 2021 (entre o mês de janeiro e início de fevereiro), o Estado registrou a morte de 64 professores da rede pública (municipal e estadual) em consequência da COVID-19 (Oliveira, 2021).

Ainda que a extensão e diversidade de nosso país caracterizem Estados com distintos cenários, quando se trata de ensino remoto alguns problemas são comuns a todos eles, como o acesso à internet. O Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2020a) mostra que no ano de 2019, apesar de ter o maior número de escolas no país, a rede municipal é a que menos dispõe

de recursos tecnológicos, como “internet para ensino e aprendizagem (29,6%)” (Brasil, 2020a, p. 15).

A câmara dos Deputados e o Senado Federal aprovaram um projeto (PL nº 3.477/2020) que dispõe sobre a assistência da União para garantia de acesso à internet com fins educacionais, em que destinaria 3,5 bilhões de reais para os Estados e municípios aplicarem no acesso à internet para educandos e professores da educação básica (Brasil, 2020c), no entanto, o projeto foi vetado pelo governo, sob a justificativa de que a medida não apresentava estimativa do respectivo impacto orçamentário e financeiro.

Segundo a pesquisa do Instituto Datafolha (2020, p. 38), os três primeiros empecilhos para que os alunos brasileiros realizem todas as atividades em casa são: falta de acesso à internet, dificuldades com o conteúdo e falta de equipamentos. “Cerca de 31% dos responsáveis entrevistados, afirmam temer que os alunos desistam da escola. É importante destacarmos que esse receio é maior entre os responsáveis com escolaridade menor (40%); entre os educandos da cor preta (37%) e de cor parda (34%)”. A pesquisa evidencia ainda, que os educandos que fazem parte dos grupos de escolas com menor nível socioeconômico são os que tiveram menor acesso a atividades pedagógicas não presenciais.

Quando se trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental, outro dado importante é a queda no número de matrículas, segundo o Censo Escolar de 2020, foram registradas “26,7 milhões de matrículas no Ensino Fundamental”, um percentual cerca de 3,5% menor do que o registrado no ano de 2016, sendo que “a queda no número de matrículas foi maior nos anos iniciais (4,2%) do que nos anos finais (2,6%) dessa etapa” (Brasil, 2021, p. 6-7).

Diante desse cenário, muitas questões são colocadas em evidência, como o acesso de todos à internet, um possível retorno presencial seguro, políticas públicas que invistam em projetos educacionais voltados para a qualidade do ensino e o compartilhamento de práticas que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem nesse período de tantas incertezas. A presente pesquisa está voltada para esse último tópico, conforme será melhor explicitado na seção que segue.

3. Metodologia

A pesquisa tem como objetivo, por meio de um estudo qualitativo, relatar e analisar algumas observações realizadas durante o ano de 2020 nas aulas remotas de Educação Física para quatro turmas da Educação Infantil (crianças entre 5 e 6 anos de idade) e duas turmas do

primeiro ano (anos iniciais do Ensino Fundamental, crianças entre 7 e 8 anos de idade)⁶, em uma escola pública e periférica no município de Londrina/Paraná. Cada turma conta com duas aulas semanais de Educação Física, com duração de uma hora cada, a partir do mês de abril do respectivo ano, as aulas foram via aplicativo *WhatsApp*, com recursos de áudios, vídeos, imagens, músicas e videochamadas.

Nesse sentido, pelo viés de um paradigma interpretativo, a pesquisa propõe “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares [...] ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas [...]” (Moreira, Caleffe, 2006, p. 61).

Para tanto, vale-se do diário de aula como instrumento de registro, em que todas as observações realizadas nas aulas, sejam elas mais coletivas ou individuais; mais concretas ou subjetivas, são descritas pela perspectiva da professora. Apesar de não haver um acordo geral sobre o que é um diário de aula, entendemos, conforme Zabalza, como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004. p. 13).

A escrita era realizada na sequência das aulas, de modo que o relato se aproximasse ao máximo dos detalhes da observação. Assim, algo que em um primeiro momento não demonstrava relevância, dado próprio envolvimento da professora com a dinâmica da aula, uma vez escrito no diário, passava a ser lido posteriormente e observado por outra perspectiva, gerando uma série de associações e reflexões, sobretudo alinhadas a uma prática humanizada.

Segundo Zabalza (2004, p. 14), do ponto de vista metodológico, os diários fazem parte de enfoques que têm como bases “documentos pessoais” ou narrações “autobiográficas”. Assim, destaca duas variáveis básicas dos diários: a riqueza informativa, nele se pode contrastar tanto o objetivo — descritivo, como o reflexivo — pessoal. A sistematização das informações possibilita uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos, o que permite analisar a evolução dos acontecimentos. O diário de aula como instrumento de pesquisa oferece uma “via potente de acesso ao estudo rigoroso e vigoroso dos processos de ensino” (Zabalza, 2004, p. 24), e mesmo sendo sempre “versão da parte”, isso não diminui seu valor para a pesquisa.

O corpus selecionado para relato e análise são dois temas que apareceram com mais frequência no diário: as questões sociais e a ressignificação das interações por meio da

⁶ É interessante destacarmos que a professora pesquisadora atua nessa escola há mais de cinco anos, e quase todos educandos que cursam o primeiro ano foram também seus alunos na Educação Infantil no ano anterior (2019), no ensino presencial, o que possibilita um parâmetro importante entre o ensino presencial e o ensino remoto.

linguagem corporal. Além da constância com que tais temas aparecem no diário, a escolha também se justifica pela potência com que interferem na relação professor e educando; ensino e aprendizagem.

Para tanto, o foco do estudo está centrado nas narrativas do diário que se vinculam a três educandos, que aqui identificamos pelos codinomes de três árvores: *Ipê*, *Manacá* e *Araucária*⁷. As narrativas analisadas direcionam o nosso olhar para três aspectos: a linguagem corporal do educando no ensino remoto; o reflexo da pandemia no emocional, como a vivência do luto e do distanciamento social; o agravamento das dificuldades econômicas e dos problemas sociais.

É importante destacarmos, que a análise do PPP – Projeto Político-Pedagógico da escola evidencia que a comunidade atendida pela unidade escolar apresenta baixo nível socioeconômico, o documento mostra que muitas famílias necessitam de programas sociais. Uma pesquisa *in loco* evidenciada no documento, realizada em outubro de 2017 com o objetivo de traçar o perfil das famílias atendidas, indica que 50% possuem vínculo empregatício, 50% são assalariados e aproximadamente 40% são autônomos, sendo que a maior parte das famílias possuem renda familiar mensal de até 937,00 reais. Dessas, 60% afirmaram não ter nenhum computador na residência com acesso à internet (Londrina, 2017).

Os diários sempre são “versão de parte”, ou seja, apenas um olhar diante dos atores e das ações narradas. No entanto, conforme destaca Zabalza, essa circunstância acrescenta-lhe ainda mais valia de uma “visão de primeira mão”, “algo contado de dentro” (Zabalza, 2004, p. 26), sendo evidente a necessidade de considerar a natureza subjetiva dos dados e introduzir mecanismos de contraste e triangulação, de forma a equilibrar o peso das distintas dimensões do fato estudado.

Assim, a justificativa para esse estudo ancora-se no que afirmam Moreira e Caleffe (2006):

A pesquisa pode gerar perguntas sobre como ensinar e como aprender, explorar, testar teorias e explicações existentes, como pode também ser usada para desvelar áreas difíceis e problemáticas na sala de aula e na escola. A pesquisa em pequena escala produzida pelos professores não proporcionará respostas definitivas para melhorar a escola, mas poderá ajudar entender porque as coisas são como são e tornar o pesquisador melhor informado sobre as implicações de agir de determinadas maneiras e não de outras (p. 19).

⁷ As famílias autorizaram a divulgação de imagem, ainda assim, optamos por manter o codinome como uma forma de assegurar o anonimato. Ao tratar da relevância de uma postura ética quando se faz pesquisa qualitativa, Celani (2005) afirma que algumas dificuldades devem ser reconhecidas, como as falas dos participantes identificados por codinomes. Assim, nos atentamos para importância em manter um equilíbrio, preservando a identidade dos educandos, sem prejudicar a descrição da pesquisa.

A pesquisa certamente não trará repostas para muitas questões, mas coloca em destaque a relevância, sobretudo neste momento de educação em tempos de pandemia, a prática reflexiva, um meio pelo qual podemos compartilhar experiências na integração dialógica entre teoria e prática; indução e dedução; na perspectiva de que a aprendizagem é um processo dialético e cíclico.

4. Ensino Remoto na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que as crianças têm a nos dizer?

O título dessa seção faz referência ao que consideramos essencial nesse momento de ensino remoto e que conseqüentemente reflete nessa pesquisa — escutar o que as crianças têm (ou não) a nos dizer.

A escola enquanto espaço democrático de aprendizagem, é onde o educando da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental estabelece as suas primeiras interações sociais fora do seio familiar. É por meio do diálogo, *da relação humana entre educador, educando e seus pares*, que essas interações são fortalecidas e, conseqüentemente, a aprendizagem ocorre.

Na interação cotidiana do ensino presencial, ainda que esse educando não verbalize nenhuma palavra, o professor pode ler o seu silêncio, o seu comportamento, o seu olhar, os seus gestos e movimentos, o que possibilita criar estratégias de intervenção para mediar os distintos problemas que o afligem, que não são deixados do lado de fora quando adentram a escola, mas que interferem diretamente na aprendizagem. Antes mesmo da palavra verbal, o professor de Educação Física é capaz de ouvir os corpos de presença viva, que carregados de historicidade se expressavam de diferentes maneiras.

Muitas vezes é somente na aula de Educação Física que esse educando consegue se expressar, em um espaço sem paredes de concreto e carteiras enfileiradas, um momento em que seus corpos encontram certo desprendimento institucional para dizer muito além dos conteúdos curriculares. É nessa dialogicidade que o professor de Educação Física consegue realizar a mediação, e acaba sendo o que denominamos de *o(a) educador(a) confiante*, para quem a criança sente liberdade de comunicar os seus muitos dizeres.

Nesse sentido, o corpo (na contramão de um dualismo cartesiano⁸) que não é *do* ser humano, mas é *o* ser humano, é capaz de comunicar, de dizer o que essa criança muitas vezes consegue sequer nomear. Dentre todas as narrações do diário, a mais frequente faz referência justamente à linguagem corporal, como se lê:

Há mais de um mês estamos em aulas remotas, no entanto, muitos educandos parecem distantes de mim e dos conteúdos, os alunos *Manacá*, *Ipê* e *Araucária* apresentam comportamentos muito distantes dos que tinham nas aulas presenciais, sempre tão comunicativos, intervindo e problematizando as atividades propostas. Nos vídeos enviados pelas famílias demonstram realizar as atividades apenas como uma obrigação, os movimentos corporais são mecânicos, sem demonstrar interação, alegria e reflexão. *Ipê* realiza toda a atividade de cabeça baixa, sem olhar para câmera, demonstrando certo desconforto enquanto sua mãe filmava a atividade (Anotação no diário de aula, 29 de maio de 2020).

A maneira como esses três educandos se expressavam, particularmente nos chamava a atenção, pois há um mês atrás corriam, verbalizavam, interagiam e problematizavam as atividades propostas, agora demonstram certo bloqueio, muitas vezes marcado pelo silêncio: “hoje, tentei interagir de forma mais individualizada com o educando *Manacá*, perguntei se gostou e se já conhecia o jogo proposto, que na próxima aula iríamos realizar outro ainda mais divertido. No entanto, ele não demonstrou nenhuma reação” (anotação no diário de aula, dia 4 de junho de 2020).

O silêncio difere-se do silenciamento, o primeiro não é imposto, constitui a subjetividade do educando, por isso deve ser respeitado. No entanto, as observações da linguagem corporal relatada no diário, deixam indícios de que esse silêncio não é apenas para distanciar-se da cena e retornar ainda mais reflexivo, uma introspecção necessária diante de tantas mudanças repentinas, algo comum e necessário para a criança; mas um indício que nos lança a pergunta: como escutar as crianças que não têm vontade de falar? Nesse sentido, ao tratar da relação corpo e mundo, Zumthor afirma que:

O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para melhor e para pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro (Zumthor, 2007, p. 23-24).

⁸ Expressão que se refere à filosofia de René Descartes, de que mente e corpo são substâncias distintas, duas realidades independentes entre si e que podem existir de modo separado. Embora, conforme esclarece Levy (2010), essa não seja a última palavra do filósofo sobre a natureza humana, sendo sua concepção acerca dessa natureza expressa no difícil e misterioso conceito de *união substancial* entre a substância pensante (mente) e a substância extensa (corpo).

O professor em uma perspectiva humanista, em que os educandos não são os “pensados”, mas os “pensadores” (Freire, 1980, p. 67-80), busca estratégias metodológicas para favorecer uma educação dialógica, na certeza de que existir de forma humana é pronunciar o mundo e transformá-lo.

Assim, buscamos um diálogo constante com as famílias, com questionamentos e escuta dos principais empecilhos para a mediação dos conteúdos. Por meio dessa escuta compreendemos algumas dificuldades e realizamos algumas ações, como a adaptação da linguagem, com a finalidade de que a comunicação entre educador, família e educandos fosse fortalecida, nisso envolve a renomeação de conceitos complexos e específicos da área de conhecimento (como habilidades motoras locomotoras, habilidades motoras de estabilidade, lateralidade, entre outras), de forma que pudessem ser melhor compreendidos, bem como adaptações das propostas práticas, conforme a realidade das famílias.

Após essa aproximação maior com as famílias, especialmente com as de *Manacá, Ipê e Araucária*, propomos uma atividade (vinculada ao conteúdo estudado) em que os educandos pudessem se expressar por meio da linguagem corporal e reconhecer as diferentes expressões faciais, ao final, solicitamos que representassem por meio do desenho como estavam se sentindo naquele dia, então, *Manacá* nos envia uma fotografia com o seu registro:

Figura 1 – Representação do educando — “*como estou me sentindo hoje*”



Fonte: registro da pesquisa de campo (2020)

Além da carga expressiva do desenho, marcada pelos olhos fechados, pelas sobrancelhas, lágrimas e boca aberta com os cantos para baixo — como se este choro fosse capaz de “emitir um som”, o educando escreve: “eu estou triste, porque minha avó faleceu”.

A reflexão a partir do diário foi capaz de possibilitar uma observação mais atenta da linguagem corporal e a elaboração de estratégias para que essa criança pudesse expressar o que

estava vivendo, até compreendermos que ela passava por um processo de luto. Em nenhum momento anterior a família comunicou o ocorrido, a nossa observação indica que a própria estrutura familiar, cercada de tantos outros problemas sociais, agravados nesse momento de crise, se vê impossibilitada de lidar com a saúde emocional da criança.

Boaventura de Sousa Santos (2020) nos lembra que a atual pandemia não é uma situação de conflito contraposta a um contexto de normalidade, pois na proporção que o neoliberalismo foi se delineando como versão dominante do capitalismo, desde a década de 1980, o mundo vive constantemente uma situação de crise. A ideia de crise acaba por ser um paradoxo, uma vez que etimologicamente a crise é passageira, em que se pressupõe uma oportunidade para superação e avanço. No entanto, quando esta crise é permanente torna-se causa que explica todo o restante:

Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. Daí a sua específica periculosidade (Santos, 2020, p. 5-6).

Assim como a certeza de que não vivíamos um contexto de normalidade antes da pandemia, a ideia de *cuidado* por parte de todos os agentes envolvidos com a educação também não é algo novo, mas que talvez mereça ainda mais centralidade nesse momento, é urgente que sejamos capazes de continuar cuidando. Nesse sentido, entendemos a importância do cuidado em rede, em que professores sejam acolhidos para que possam acolher, ou seja, direção escolar deve acolher coordenadores pedagógicos, coordenadores devem acolher professores e professores devem acolher alunos.

Após o recebimento do desenho, buscamos manter diálogo com a equipe pedagógica e professora regente de classe, pois ela tem contato mais dias da semana com esse educando, assim poderíamos realizar um trabalho conjunto de acolhimento, conforme descrito no diário:

Ontem, como uma das atividades propostas, recebi o desenho de *Manacá*, em que expressava toda a tristeza que não conseguiu verbalizar nesse último mês, mas que seu corpo dizia a todo momento. De imediato, fiquei sem reação, precisava de um tempo (ainda que pequeno) para saber qual a melhor forma em mediar essa situação, conversei com a professora da classe, de modo que possamos lançar uma ponte por onde este aluno consiga atravessar. Desde que recebi o desenho estou em um processo de reflexão, tentando reler as minhas anotações e refazer em minhas memórias toda a trajetória de *Manacá* nesse ano, cada criança é um mundo (Anotação no diário de aula, 16 de junho de 2020).

Já no dia seguinte, alguns encaminhamentos foram tomados, mantivemos contato com o educando, como se lê no diário: “[...] disse que é normal ficarmos tristes, que meu avô tinha

falecido quando eu também era criança, que a gente pode sentir saudades e chorar [...] Então, ele fez algumas perguntas, consegui ouvir a sua voz” (Anotação no diário de aula, 17 de junho de 2020).

A ideia de que o outro já passou por situação semelhante, que experienciou os mesmos sentimentos, cria uma cumplicidade com aquele que o escuta. O educando consegue enxergar no professor a “ponte segura”, por onde pode atravessar aquela tormenta, que aqui podemos comparar com um refúgio, um esconderijo embaixo da cadeira ou em um canto mais afastado da casa, com a simbolização de uma caverna ou uma casa na árvore — a mediação do professor se torna esse lugar capaz de acolher.

É importante destacarmos que essa proposta de um ensino acolhedor também se estendeu para as crianças que não estavam no atendimento on-line e que recebiam o material impresso. Com o apoio da coordenação e direção escolar, alguns pais entravam em contato por meio de ligações e mensagens de voz para tirar dúvidas ou até mesmo para criança conversar com a professora. Uma dessas ligações era de uma educanda que estava com COVID-19 e que segundo a mãe, “queria conversar com a professora de Educação Física.”

No caso de *Ipê*, por meio do constante diálogo com a família, mais frequentemente com a mãe, foi possível traçarmos indícios de que a criança sentia a ausência do pai, que trabalhando como enfermeiro se viu obrigado a ficar mais distante da família. Ao reconhecermos a sensibilidade da criança, nos colocamos à disposição para telefonemas que fossem além do conteúdo escolar, então as conversas passaram a ser frequentes: sobre a horta que cultivava com o avô, a brincadeira preferida, os animais de estimação, as atividades realizadas durante o dia e, gradualmente, o envolvimento nas atividades curriculares foi aumentando, já interagia durante as aulas, realizava inferências e dialogava sobre o conteúdo, demonstrava motivação.

Como no caso de *Ipê*, essa educação que se realiza como prática da liberdade só é possível uma vez superada a contradição entre educador e educando, a educação problematizadora é impossível fora do diálogo. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1980, p. 79).

Já no caso da *Araucária*, os retornos e registros de vídeos, áudios e imagens foram menos frequentes, nos poucos diálogos que conseguimos ter, a dificuldade socioeconômica vivida pela família, provavelmente agravada nesse momento, demonstra ser a causa maior para o seu silêncio e desmotivação.

As observações e análises do diário indicam que a situação de *Araucária* é similar com a de muitos outros educandos, que apesar da pouca idade sentem o peso da desigualdade social, o que obviamente reflete no desenvolvimento das atividades escolares. Nesse período, alguns familiares relataram a perda de empregos e o comprometimento da renda salarial, e ainda que muitos adultos desconsiderem a capacidade de entendimento da criança diante da realidade vivida, ela realiza a sua leitura de mundo.

Nesse sentido, nós (professores) nos vemos diante de muitos dilemas, como o paradoxo de adentrarmos o conteúdo sobre a importância da alimentação saudável, quando a criança vive diariamente restrições alimentares; ou quando ressaltamos a relevância dos cuidados com o corpo, a necessidade de lavar frequentemente as mãos com água e sabão, quando a criança não tem acesso ao saneamento básico.

Conforme Santos (2020), a quarentena, por exemplo, não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido; no entanto, essas assimetrias acabam por se tornar ainda mais invisíveis, pois o pânico dos que não estão habituados a ele ofusca o que de fato deveria ser visível, colocado em evidência.

Nesse sentido, destacamos o cuidado para a *não patologização* da pobreza, na primeira edição de sua obra, escrita na década de 1980 e ainda pertinente para os dias de hoje, Magda Soares (2020) afirma que a partir da década de 1970, quando a ideologia da deficiência cultural chegou em nosso país, justamente no momento em que cresceram as possibilidades de acesso à escola pelas crianças das camadas populares, “as dificuldades de aprendizagem” passam a ser atribuídas, no discurso pedagógico, à “pobreza” de seu contexto cultural e às “deficiências” que daí resultam, como carências afetivas, deficiência linguística e dificuldades cognitivas (Soares, 2020, p. 31).

Soares (2020) explica que a *teoria da deficiência cultural* partiu de estudos que consideram um modelo ideal de comportamento em comparação com o qual a criança pobre era avaliada, então os resultados concluíam que a criança era portadora de “carências”. Ao explicar dessa forma a desigualdade que afeta a criança pobre na escola, acaba por culpar a família, seu contexto cultural e a própria criança, dissimulando as verdadeiras razões sociopolítico e econômicas da desigualdade.

Essa dissimulação também é característica do cenário atual, muitas das famílias desses educandos se veem obrigadas a se arriscar diariamente para garantir o sustento dos seus, muitas vezes sem saber como conciliar o trabalho com o acompanhamento das atividades escolares dos filhos, então uma falsa dicotomia é propagada em forma de jargão descontrolado “ou se

morre de fome” ou se “se morre do vírus”, quando na verdade deveríamos discutir quais medidas efetivamente o Estado tem buscado para garantir o mínimo de dignidade aos que estão mais vulneráveis, ou seja, mais uma vez as verdadeiras razões da desigualdade são dribladas.

Retomando os dilemas colocados anteriormente, argumentamos que deixar de adentrar tais conteúdos e não debater esses temas com os educandos, parece fora de questão; pois seria remeter essa falta somente para o lugar da necessidade, desconsiderando o viés de uma pedagogia crítica. A partir desses conteúdos outros conhecimentos e novas demandas podem ser geradas, como por exemplo: a importância de consumir alimentos naturais e a possibilidade do cultivo de uma horta no quintal, nesse momento seria possível um trabalho interdisciplinar com a professora de ciências; uma conversa com a nutricionista, com perguntas previamente elaboradas, refletindo sobre as propriedades dos alimentos e a possibilidade de uma alimentação mais saudável com o aproveitamento dos alimentos que estão disponíveis.

A necessidade de um ensino não fragmentado tem se colocado em evidência. Com frequência tem se discutido a relevância de uma educação dialógica e crítica, em que os conteúdos não sejam compartimentados como mercadorias em suas caixas, ou seja, uma educação problematizadora que rompe com o modelo bancário (Freire, 1980), que só é possível quando superada a contradição entre educador e educando, pois, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica (Freire, 1980, p. 80).

É nessa relação com o mundo que a aprendizagem se concretiza, nesse sentido, podemos retornar ao caso de *Ipê*, que ao relatar a sua experiência na horta com o avô mobiliza uma série de conhecimentos que não são dissociados dos escolares, como quando relaciona o conteúdo de habilidades motoras de locomoção com as diferentes formas como chegava até a horta, por vezes de bicicleta, outras caminhando, assim passava a refletir sobre a relação do seu corpo com o espaço e o tempo — “o porquê chegava mais rápido de bicicleta”, as capacidades físicas exigidas ao pedalar, os diferentes movimentos no manejo com as plantas, a importância das verduras e legumes para uma alimentação saudável, além de toda associação com as outras áreas de conhecimento, como ciências, matemática e língua portuguesa.

Por meio de todos os relatos e reflexões realizadas, observamos que o diário de aula é um instrumento que pode ser explorado por professores, sobretudo neste momento de ensino remoto, sem deixarmos de lado os conteúdos curriculares, mas sem perder de vista a capacidade de continuarmos cuidando, de olhar para cada educando como um ser repleto de subjetividades.

Segundo Zabalza (2004), o ensino aparece como profissão permeada de dilemas, carregada de conflitos internos, entorpecida em seu desenvolvimento por contradições essenciais entre seus próprios objetivos. Assim, “ao refletirmos sobre a própria prática, ao introduzirmos posições reflexivas na ação de ensinar faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas e rotinas procedimentais para um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança e de criação” (Zabalza, 2004, p. 23).

Conforme Freire (1980, p. 92-93) *existir humanamente é “pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*. Assim, consideramos que o uso do diário de aula no ensino remoto pode favorecer práticas humanizadoras, como: olhar para as subjetividades do educando, considerar o seu conhecimento de mundo no processo de ensino e aprendizagem, favorecer o diálogo e a afetividade. O uso do diário de aula pode contribuir para um dos componentes básicos do fazer docente, a conscientização.

Considerações Finais

As narrativas do diário evidenciam a importância de escutar o silêncio do educando, aquilo que ele (não) tem a nos dizer; de ler o corpo que expressa e de estabelecer o diálogo como ponte para efetivação de uma educação humanizadora, que considera as subjetividades dos educandos, seus sonhos, desejos e anseios, especialmente quando se trata de ensino remoto, em que o contato físico se faz ausente.

As problemáticas trazidas nessa pesquisa, que se vinculam aos dilemas vividos por três educandos, sempre estiveram no ensino presencial das camadas desfavorecidas socialmente, mas agora, agravadas por uma série de fatores que são consequências de uma pandemia, formando contextos nunca antes vividos pelo professor, gerando situações que exigem um fazer docente permeado de sensibilidade e reflexão.

Nesse sentido, o diário de aula se apresenta como uma ferramenta relevante para melhor compreensão da realidade vivida, das novas situações geradas, favorecendo a reflexão docente e, conseqüente, resultando na ação, capaz de transformar o processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos, que o possível professor e leitor dessa pesquisa, possa trazer alguns questionamentos, dentre eles a sua própria saúde emocional diante de tantos dilemas que permeia a nossa profissão neste momento. Diante desse cenário, pode-se questionar: “como ter tempo para escrever um diário de aula com o aumento e novas demandas geradas?” “Como continuar cuidando, se eu neste momento também preciso de cuidado?”

Não temos a pretensão de colocar o diário de aula como um instrumento que tudo pode solucionar, mas os resultados da pesquisa demonstram que a sua escrita possibilita a sistematicidade das informações recolhidas, sendo possível realizar uma leitura diacrônica dos acontecimentos e refletir sobre a evolução dos fatos, o que acaba por otimizar o tempo e melhorar substancialmente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Ademais, sempre existiu no homem um desejo de relatar a sua própria experiência, o que perpassa a questão de identidade e subjetividade, assim, o processo de escrita pode ser uma prática positiva nesse momento de incertezas, medo e insegurança.

Por fim, concluímos que ainda que essa crise seja permanente, historicamente a educação tem se mostrado a única capaz de enfrentá-la. Almejamos o fortalecimento de um ensino que definimos como humanizador e pode ser evidenciado por meio de um olhar que considere as especificidades dos educandos, que se realiza como prática da liberdade, do diálogo e da criticidade, desde os primeiros anos da Educação Básica.

Referências

AVENIL, Alessandro. Sistemas de saúde e economia da saúde: impactos causados pela COVID-19. **Cadernos de Prospecção**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 477- 493, abr. 2020.

BECHARA, Evanildo Cavalcante. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a

implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei 3477, de 18 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2 jul. 2020c. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/vetos/-/veto/detalhe/14045>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005.

DATAFOLHA. Educação não presencial. **Instituto de Pesquisa Datafolha**. Brasil, jun. 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/apresentacao_17_06_revisada_assessorias_estados.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LEVY, Lia. O dualismo cartesiano. LEVY, Lia. *In*: Altmann Sílvia; Wolf, Eduardo. (orgs.). **Lições de história da Filosofia**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Cultura; Editora da Cidade, 2010. p. 86-109.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Londrina: SME, 2017.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Regiane. “As escolhas que fizemos para as crianças foram terríveis”: um ano de ensino remoto no Brasil. **El País**, São Paulo, 22 mar. 2021. Educação, p. 1. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-22/as-escolhas-que-fizemos-para-as-criancas-foram-terriveis-o-balanco-de-um-ano-de-ensino-remoto-no-brasil.html>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SERRANO, Layane. “Não vai ser possível acelerar a vacinação em abril”, diz ex-coordenadora do PNI. **CNN Brasil**, São Paulo, 3 abr. 2021. Saúde, p. 1. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/03/nao-vai-ser-possivel-acelerar-a-vacinacao-em-abril-diz-ex-coordenadora-do-pni>. Acesso em: 3 abr. 2021.

SILVESTRE, Aparecida Magali. CERICATO, Itale Luciane; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia [entrevista cedida a] Itale Luciane Cericato e Jorge Luiz Barcellos Silva. **Olhares**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3-14, ago.

2020. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10700/7885>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18 ed. São Paulo: contexto, 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o Unicef. **Comunicado de imprensa**, Brasil, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 24 dez. 2020.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. 2. ed. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.