



RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, ENSINO PRESENCIAL E APRENDIZAGEM: O QUE NOS DIZ A ESCOLA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Teacher-Student Relationship, In-person Teaching and Learning: What the School for the Early Years of Elementary Education Tells Us about Teacher Training

Joane Souza dos Santos¹

Cenilza Pereira dos Santos²

Resumo: Este estudo de iniciação científica buscou identificar como os professores lidaram com os desafios instaurados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), levando em consideração fatores como a preparação dos professores para o retorno, as estratégias utilizadas para promover a aprendizagem dos alunos e a relação professor-aluno como um meio importante para favorecer a aprendizagem. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cuja metodologia foi a pesquisa exploratória. Os sujeitos da pesquisa foram professoras e coordenadoras de três escolas municipais de Feira de Santana. Quanto aos instrumentos de coleta, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados a partir da Análise de conteúdo revisitada por Moraes (1999). Para auxiliar na análise, buscou-se apoio em Morales (1999), Santos; Soares (2011), Freire (1996), Oliveira; Santos (2021); e Camargo (2010). Os resultados evidenciaram a dificuldade que os docentes encontraram para constituir uma relação com os alunos no retorno ao ensino presencial. Além disso, um aspecto novo apareceu nos dados: a avaliação diagnóstica realizada pelos participantes. Esta revelou lacunas na alfabetização e letramento, no entanto não foi possível identificar se houve intervenções na proposta curricular com base no que foi encontrado, uma vez que esse não foi um elemento que se buscou encontrar no levantamento dos dados. A partir da análise dos dados coletados, destacou-se que após a pandemia a precariedade na educação pública foi intensificada, evidenciando-se assim a necessidade urgente de formação dos profissionais da educação para superar as dificuldades encontradas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Relação Professor-Aluno. Ensino presencial.

Abstract: This scientific initiation study sought to identify how teachers dealt with the challenges posed by Emergency Remote Teaching (ERE), taking into account factors such as the preparation of teachers for return, the strategies used to promote student learning and the teacher-student relationship as an important means of promoting learning. This is a qualitative study, whose methodology was exploratory research. The research subjects were teachers and coordinators from three municipal schools in Feira de Santana. As for collection instruments, questionnaires and semi-structured interviews were used. The data were analyzed using Content Analysis revisited by Moraes (1999). To assist in the analysis, support was sought from Morales

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4732-5120>. E-mail: joanesza233@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8982-4887>. E-mail: cpsantos@uefs.br.

(1999), Santos; Soares (2011), Freire (1996), Oliveira; Santos (2021); Camargo (2010). The results highlighted the difficulty that teachers found in building a relationship with students upon returning to face-to-face teaching. Furthermore, a new aspect appeared in the data: the diagnostic assessment carried out by the participants. This revealed gaps in literacy, although it was not possible to identify whether there were interventions in the curricular proposal based on what was found, since this was not an element that was sought to be found in the data collection. From the analysis of the data collected, it became evident that after the pandemic the precariousness in public education was intensified. This highlights the urgent need for training education professionals to overcome the difficulties encountered.

Keywords: Learning. Teacher-Student Relationship. Face-to-face Teaching.

1 Introdução

Em 2020, o Brasil foi surpreendido pela pandemia denominada como Covid-19, provocada pelo vírus SARS CoV-2. A gravidade da doença gerou a necessidade do isolamento social para conter os níveis de infecção, o que ocasionou uma drástica mudança em diversos segmentos sociais – e não foi diferente no cenário educacional. Nessa conjuntura, as atividades presenciais foram suspensas em todos os níveis de ensino. Como forma de viabilizar as atividades pedagógicas durante esse período, foi empregado o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Logo os espaços escolares antes ocupados por alunos, onde era possível que docentes tivessem maior compreensão desses sujeitos e suas formas de aprender, foram substituídos por telas frias, onde, possivelmente, a relação professor e aluno foi reduzida ou dificultada, uma vez que as atividades *on-line* não permitiam o contato individual e particular com as crianças, impossibilitando que o docente conhecesse seu aluno, suas angústias e necessidades.

A relação professor-aluno é pautada na escuta, no olhar e na fala sensível, bem como no respeito mútuo, o que contribui positivamente para o processo de aprendizagem. Em vista disso, a conduta do docente em sala pode influenciar a forma como o aluno enxerga a escola, assim como sua motivação para aprender (Morales, 1999). Durante o ERE, o contato entre os sujeitos dessa relação foi diminuído, o que possivelmente trouxe impactos negativos para a aprendizagem, já que esta pode ou não ter acontecido neste período.

De acordo com a UNESCO (2021), a queda na aprendizagem e o abandono escolar são notáveis no período. A educação é fundamental para evitar marcas desastrosas nessa geração. Por isso, uma formação continuada e pontual para o momento vivido pelos professores se fazia necessário, pois diversas foram às lacunas deixadas pelo ERE, e saber como trabalhar com estas contribuiria positivamente para minimizar os impactos desse período.

A escolha deste tema foi embasada em duas vertentes: a atual conjuntura que vivemos após três anos de Pandemia, e a experiência vivenciada após o retorno às atividades presenciais em uma Escola Municipal dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental. A primeira vertente está relacionada ao período do pico de contágio do Covid-19, que ocasionou o isolamento social, inviabilizando as aulas presenciais. Diante disso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instaurado, e talvez a aprendizagem para a camada da população de baixa renda tenha sido a mais prejudicada, visto que o acesso à tecnologia era precário. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios (2020), o acesso à tecnologia para camadas mais ricas é de quase 100%, enquanto a camada mais pobre sofreu com dificuldade de conexão e com o acesso aos equipamentos tecnológicos. Dentre os motivos para a falta de conexão, 68% consideram o serviço caro (CGI.BR, 2021).

No que se refere à segunda vertente, cabe salientar que esta surgiu a partir de uma experiência de observação da leitura e escrita, proposta como avaliação de um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, realizada em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental após o retorno às atividades presenciais. A partir desta observação, foi possível notar que a docente do 5º ano da instituição enfrentava diversos desafios em sua jornada de trabalho, sendo que os mais graves estavam relacionados ao nível dos alunos em relação à leitura e escrita. Diante disso, ficou nítido que a docente teria um desafio à frente no que se referia à construção de uma relação propícia a um trabalho pedagógico pautado na interação, que teria como objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita destes sujeitos.

A partir da regulamentação do retorno das atividades presenciais, foi fundamental compreender como os professores foram preparados para o retorno e quais estratégias utilizaram para promover as aprendizagens das crianças, bem como identificar as dificuldades que os docentes encontraram em estabelecer relação com os alunos. Para isso, foram postas duas questões de investigação que se interrelacionam: Quais foram os desafios encontrados no retorno ao presencial pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? E quais foram as estratégias que as instituições adotaram para minimizar os impactos do ERE?

Esta pesquisa de iniciação científica traz em si questionamentos relacionados à formação docente, visto que a Pandemia e o ERE foi um período que ficará marcado na história da educação, visto que, segundo acreditamos, a escola não voltará a ser a mesma de antes do período pandêmico. Logo, objetiva-se com este estudo identificar como os professores estão lidando com os novos desafios instaurados pelo período do ERE.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, uma vez que buscou estabelecer “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Kauark, 2010, p. 26). A metodologia consiste em uma pesquisa exploratória, que busca elucidar e modificar ideias, com base em levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso (Gil, 2008). Desse modo, contribui-se para um maior entendimento de como se desenvolveu a formação de professores no retorno ao presencial, de forma a melhor compreender a singularidade de cada indivíduo envolvido nesse processo.

Diante dessas considerações, trabalharemos com dois grupos de sujeitos: professores de classes dos anos iniciais da educação básica e coordenadores e coordenadoras pedagógicos das instituições que se dispuseram a participar da pesquisa. Os sujeitos participantes desta pesquisa³ são coordenadoras pedagógicas e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, lotados em 3 escolas municipais de Feira de Santana. A escolha das instituições se deu pelo fato de estas já manterem parceria com a Universidade em outros programas.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários para o grupo de professores e entrevistas semiestruturadas para os coordenadores pedagógicos. O questionário foi aplicado com docentes do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental

³ Este projeto de iniciação científica, intitulado “Relação professor-aluno, ensino presencial e aprendizagem: o que nos diz a escola dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a formação de professores”, está relacionado ao projeto “Relação professor e estudante na Universidade”, aprovado a partir do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética n. 3.413.070.

nas três escolas selecionadas, composto por seis questões relacionadas ao perfil profissiográfico e cinco questões sobre a relação professor-aluno e o retorno às atividades presenciais. Estes foram impressos e entregues aos docentes no horário acordado com a direção. Já as entrevistas foram realizadas a partir de pautas seguindo os princípios das entrevistas semiestruturadas, em que pontos de interesses foram definidos e o entrevistado pode falar livremente levando em consideração esses pontos (Gil, 2008). A Entrevista foi direcionada às coordenadoras das três instituições e teve como pontos de interesse a formação docente na retomada das atividades presenciais.

Os dados coletados foram analisados com base na metodologia Análise de Conteúdo, que possibilita interpretar os dados de forma que vai “além de uma leitura comum” (Moraes, 1999). A análise contou com as seguintes etapas: organização do material, leitura flutuante e intensa em que se define as unidades de sentido, categorização e interpretação.

3 Perfil dos participantes

Aceitaram participar da pesquisa dez docentes e três coordenadoras pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lotadas em três escolas da Rede Municipal de Feira de Santana. A primeira parte do questionário buscou identificar o perfil profissiográfico dos participantes da pesquisa, este identificou que 100% são formados em Licenciatura em Pedagogia, sendo apenas dois formados na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. No que diz respeito ao tempo de serviço na rede municipal, oito docentes têm 01-05 anos de experiência, e a mesma quantidade se aplica à forma de ingresso na Rede Municipal, em que prevaleceu o concurso público. Apenas três participantes ingressaram através do REDA⁴. Ao longo do texto, essas colaboradoras serão identificadas como D1, D2, D3... As Coordenadoras também têm 01-05 anos de Rede Municipal e a forma de ingresso nesta rede de ensino foi o concurso público. Serão identificadas ao longo do texto como C1, C2, C3.

Os dados coletados a partir das entrevistas e questionários foram analisados a partir dos critérios já explicitados e organizados em três categorias: relação professor-aluno, mapeamento das aprendizagens e formação de professores no retorno às atividades presenciais, que serão discutidos a seguir.

4 A Relação professor-aluno nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A maneira como a relação professor-aluno ocorre vai impactar no aluno de alguma maneira. Por isso, desenvolver uma boa relação com os alunos contribui para a construção de aprendizagens significativas, sendo fundamental que se rompa com as barreiras do autoritarismo, de uma escola que desconsidera as dimensões afetivas e cognitivas, prezando apenas pela disciplina, temor e ensino transmissivo (Santos; Soares, 2011).

Diante do exposto, vale destacar que Freire (1996, p. 66) afirma que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

⁴ Regime Especial de Direito Administrativo, ou seja, Processo Seletivo Simplificado para contratação de pessoal, com tempo determinado.

Nesse sentido, o professor comunica tanto de forma intencional quanto não intencional, e essa comunicação instaurada em sala de aula pode influenciar o aprendizado das crianças. Morales (1999) afirma que a maneira como o docente lida com os conflitos pode acabar passando atitudes e valores que podem ser positivos ou negativos. Quando o reforço é negativo, este pode contribuir para que a criança construa uma imagem negativa da escola, ou de si própria e sua capacidade, o que pode gerar falta de motivação e falta de vontade de aprender. Os aprendizados são consequência das situações que “nos acontecem”. Logo, “O professor pode ensinar mais com o que é do que com aquilo que pretende ensinar” (Morales, 1999, p.25).

Ademais, o autor dialoga acerca da reciprocidade na relação professor-aluno. A respeito disso, Morales discute sobre a forma como a percepção do docente influencia a visão da criança sobre si mesmo. Alunos menos motivados acabam sendo ainda mais desmotivados a depender do tipo de comunicação que é estabelecida com o professor. Já o inverso ocorre com alunos “ativos” que recebem maior apoio em sala de aula. Sendo assim, essa “carga positiva” também deve ser praticada com crianças menos motivadas, visto que estas “poderiam dar muito mais de si mesmo se captassem que, para o professor, são importantes e valiosas” (Morales, 1999, p.62). Diante disso, a D5 (2023) comenta sobre a importância dessa relação: “A relação precisa estar pautada na empatia. Sempre acreditando no potencial do aluno. Todos são capazes. Acreditar sempre na inclusão social de todos e isso faz sim, a diferença [...]”.

É importante que os alunos reconheçam suas habilidades e compreendam que são capazes, assim como não tenham medo dos desafios e do erro, sendo este fundamental para a aprendizagem. Quando uma criança tem construída uma autoimagem positiva de si, possivelmente terá aprendizados significativos. E, para que isso ocorra, a comunicação em sala de aula faz muita diferença.

Em função dessa aprendizagem, a relação professor-aluno deve ser construída com base na escuta e na fala sensível, possibilitando a construção de um ambiente seguro, para que as crianças se sintam “livres para aprender com seus erros” (Morales, 1999, p.56). A respeito dessa relação, uma das participantes respondeu que “A relação professor-aluno tem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem do discente. Se não há um bom relacionamento e respeito cria-se uma barreira dificultando o aprendizado” (D2, 2023). Já D9, afirma: “Faz toda a diferença! O aluno aprende quando se sente acolhido, motivado, e esse laço de afeto estabelece uma relação de confiança do professor com o aluno. Um ambiente harmonioso potencializa o desenvolvimento do aluno” (D9, 2023).

A partir dos trechos destacados, foi possível identificar que as colaboradoras compreendem a importância e os impactos da relação professor-aluno na aprendizagem. Quando o docente compreende o impacto dessa relação, busca construir um ambiente saudável, através do acolhimento, respeito e escuta sensível, para que seja possível propiciar aprendizagens significativas, que conversem com os conhecimentos prévios de cada estudante.

Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Pedagogias Universitárias NEPPU, da Universidade Estadual de Feira de Santana, identificou que a relação professor-aluno no ensino superior, durante a pandemia, foi dificultada (Oliveira; Santos, 2021). Devido ao número escasso de estudos referente à relação professor-aluno na escola básica durante a pandemia, hipoteticamente esta relação também foi dificultada neste nível no segmento da educação básica.

Diante disso, no retorno às atividades presenciais, a relação com as crianças deveria ser ainda mais reforçada e problematizada na preparação desses professores, pois em consequência da pandemia surgiram medos e inseguranças, e também preocupações com cuidados de biossegurança. Isto pode ser observado na fala da C1: “[...] alguns alunos choravam com medo,



se alguém tossisse na sala. Às vezes, os alunos queriam toda hora lavar a mão, passar álcool para não pegar COVID” (C1, 2023).

Devido ao contexto de vida dessas crianças, a grande maioria proveniente de contextos sociais adversos e marginalizados pelo poder público, buscou-se identificar as dificuldades e estratégias pedagógicas que os docentes encontraram para estabelecer uma boa relação com os alunos neste retorno. A docente D3 relata:

Busco manter uma relação saudável com os alunos, cultivando o respeito, a reflexão e a cooperação. Algumas dificuldades encontradas em algumas dessas relações estão relacionadas a situações conflituosas diante da indisciplina de alunos que apresentam transtornos de TDAH e hiperatividade (D3, 2023).

O trecho mostra que a docente busca estabelecer boa relação com os discentes, centrada na empatia e escuta em prol da construção de um ambiente positivo e favorável para a construção do conhecimento, porém não deixa claro quais estratégias pedagógicas utilizou para promover a aprendizagem das crianças a partir das dificuldades que os alunos trouxeram. Referente às dificuldades encontradas após o retorno, sinaliza apenas as dificuldades em estabelecer uma relação com alunos com TDAH e hiperatividade, o que nos indica concluir que não havia dificuldades em promover a aprendizagem com as crianças “ditas normais”. Já a docente D2 nos diz que o obstáculo que ela encontrou esteve relacionado com a ansiedade, o imediatismo e o uso inadequado das tecnologias.

Tem havido dificuldades por conta do imediatismo que as crianças estão passando (devido ao excesso de informação ou uso inadequado das tecnologias). As crianças estão ansiosas, imediatistas, com a atenção reduzida, trabalhamos constantemente o socioemocional através de recursos de vídeos, histórias, jogos etc., e já percebemos mudanças visíveis no comportamento das crianças” (D2, 2023).

O período de isolamento social trouxe impactos diversos na sociedade. Isso significa que as crianças também sofreram impactos muito mais graves devido à sua imaturidade e incapacidade de lidar com questões sociais e econômicas. Portanto, a pandemia impactou as crianças tanto no sentido social quanto no sentido emocional e mental. Esses impactos foram muito parecidos com os impactos na saúde mental dos adultos. A instabilidade social, econômica e emocional causou diretamente uma mudança de rotina (Silva *et al.*, 2021). Logo, as consequências deste período foram sentidas no retorno à rotina normal. O estudo de Souza *et al.* (2022), que contou com uma amostra de 35 professores de Escolas Estaduais do Ceará, identificou que 88,6% dos professores acreditam que a pandemia auxiliou no aumento da indisciplina na escola. 80% dos respondentes acreditam que a maior causa de condutas agressivas tem relação com as questões psicoemocionais da criança. Já as participantes desta pesquisa apontam características como “dificuldade de readaptação” (D3, 2023), imediatismo (D2, 2023) e “crianças com um nível de ansiedade muito elevada” (D9, 2023). Nesta circunstância, cabe refletir a respeito do significado do termo indisciplina⁵, pois comumente este tem ligação com condutas que não estão dentro das normas da escola, porém esta “indisciplina” poderia estar ligada a questões emocionais e à mudança de rotina ocasionada pela pandemia.

Diante do exposto, vale retomar a discussão de Morales (1999) no que diz respeito à recíproca entre professor e aluno, pois a conduta do discente também influencia no

⁵ A indisciplina não é um elemento da reflexão dessa pesquisa, porém compreendemos a pertinência da reflexão, apesar de não o abordarmos nesse texto.

comportamento do mediador do ensino, configurando assim uma “influência mútua”, uma vez que “O que o professor percebe tanto da dedicação do aluno ao trabalho como dos próprios sentimentos dos alunos (de agrado, prazer, ou apatia e desinteresse) influi, por sua vez, sobre a dedicação do professor e sobre o modo como ele trata os alunos” (Morales, 1999, p. 63).

As dificuldades percebidas pelas respondentes podem influenciar numa relação pautada em sentimentos e posturas negativos, por isso é fundamental que haja um olhar sensível para as demandas apresentadas pelas crianças. Essas demandas que estão vindo de vivências desprovidas de necessidades básicas para a sobrevivência física e emocional que se reflete, de forma direta, na disponibilidade para a aprendizagem que se configura como motivação para aprender, na concentração necessária para a aprendizagem e na disposição para compreender a importância da escola para uma perspectiva de vida mais equânime. Nesse caso, é fundamental também um processo de formação continuada para professores e demais profissionais da educação, gestores, auxiliares, pessoal da limpeza, portaria etc. no sentido de lidar com as dificuldades encontradas.

5 Mapeamento das aprendizagens

A retomada das aulas presenciais no município de Feira de Santana ocorreu a partir do decreto estadual nº 20780 de 08 de outubro de 2021. Este documento instituiu para os municípios do Estado da Bahia medidas para o enfrentamento da Covid-19. Em seu artigo 4º, autoriza, a partir do dia 18 de outubro de 2021, o retorno às atividades letivas. Já no município de Feira de Santana, as atividades presenciais foram autorizadas a retornar em 16 de novembro de 2021. No dia 11 de novembro foi publicada no Diário Oficial da cidade a Portaria nº14/2021, que contém orientações para atividades presenciais e não presenciais, registro de frequência, conselho de classe e avaliações da aprendizagem. O artigo 13º trata das avaliações e diz:

Art. 13 - A organização das atividades avaliativas deverá considerar, em observância às especificidades e em atendimento ao princípio de equidade, as seguintes diretrizes:
a) Diagnosticar as aprendizagens das/dos estudantes, tendo em vista o (re)planejamento pedagógico e as atividades avaliativas propostas (Feira de Santana, 2021a).

O referido artigo orienta que sejam coletadas informações sobre as aprendizagens após o ERE. Esta avaliação permite que a escola identifique as demandas trazidas pelos alunos: o que já dominam com relação ao grupo/série que se encontram e o que conseguiram, ou não, aprender durante este período. A partir do diagnóstico, “o professor vai determinar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos” (Haydt, 1988, p. 20).

A avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar dificuldades e aprendizagens dos alunos. As informações adquiridas podem auxiliar o corpo docente a pensar nas melhores estratégias de ensino pensando na dificuldade de cada aluno e do grupo como um todo. Camargo (2010, p. 14) define a avaliação diagnóstica como sendo “aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos”. Posto isso, vale questionar: quem são as crianças do retorno e quais dificuldades apresentam?

Em busca de responder esta questão, foi perguntado às coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa o que foi encontrado pela avaliação diagnóstica feita pela escola. C2 e C3 trazem que “[...] as crianças com a idade e série defasadas aumentaram muito. A criança

que foi 1º ano na pandemia chegou aqui no segundo ano não sabia às vezes nem o que era a letra A, ou então o traçado” (C2, 2023).

Os alunos tiveram uma perda na aprendizagem muito grande. Por exemplo, a criança matriculada no 2º ano, no retorno semipresencial, sem ter feito o 1º ano, chega e não reconhece as letras do alfabeto e nem reconhece a primeira letra do seu nome. As séries iniciais tiveram uma perda ainda maior. O déficit de aprendizagem foi muito maior e bem mais perceptível que as do 4º e 5º ano (C3, 2023).

Em uma das instituições, uma vez realizada uma avaliação diagnóstica com foco em matemática e linguagens, foram percebidos “[...] dificuldades em progressão numérica, reconhecimento de número, leitura do número, escrita do número” (C3, 2023). Sinalizamos a importância da instituição em determinar esse levantamento, compreendendo o quanto isso implicaria no trabalho docente e na própria aprendizagem das crianças, primando pelo seu desenvolvimento cognitivo. Porém, ressaltamos que o trabalho pedagógico não se centra apenas na aprendizagem cognitiva, mas nas relações sociais naquele contexto específico e seus impactos na organização da aprendizagem, no equilíbrio emocional que sustenta os sujeitos em seus processos de aprender. Entendemos, porém, que, no caso das escolas dos anos iniciais também, o cuidado emocional deve estar centrado também no professor e nos demais profissionais da educação. É imprescindível a compreensão de que, para cuidar da aprendizagem de crianças, jovens e adolescentes, o equilíbrio emocional é condição *sine qua non*.

É possível notar que, por consequência do ERE, foram encontrados prejuízos referentes à alfabetização e ao letramento. Nesse sentido, C2 afirma que encontrou “aluno que voltou no 3º ano escrevendo espelhado, aluno que já estava lendo e quando voltou tinha desaprendido”. Ainda complementa que “A sensação é que nós tínhamos voltado 100 anos na aprendizagem” (C2, 2023).

A partir do resultado da avaliação diagnóstica apontado anteriormente, colocamos a seguinte questão: O que foi feito a partir do diagnóstico? Apesar da clareza da pergunta, as respostas obtidas não foram suficientes para chegar em uma conclusão acerca do que foi feito para acolher as aprendizagens. Apesar de ser relatado pelas docentes quais estratégias foram adotadas em sala para trabalhar com as crianças, não foi possível perceber se houve uma revisão da proposta curricular do ano/série para atender as necessidades percebidas no diagnóstico. A partir disso, vale destacar que a avaliação diagnóstica realizada pelas escolas precisa ter um retorno e não deve ser apenas uma avaliação para constatar o óbvio: medidas devem ser tomadas a partir do que foi encontrado. Foi nesse sentido que questionamos o sentido da avaliação diagnóstica nas escolas dos anos iniciais. Constatar as não aprendizagens e seguir com a mesma proposta curricular ou não problematizar essa questão no âmbito mais amplo e não refletir sobre o trabalho pedagógico de todos os professores da instituição significa desconsiderar toda a teoria construída ao longo do tempo sobre Avaliação e sobre Aprendizagem.

Existem diferentes correntes de pensamento que buscam explicar o processo de aprendizagem, e dentre os estudiosos da temática encontramos teóricos como Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962), Skinner (1904-1990) e Vygotsky (1896-1934), sendo este último a referência conceitual que tomamos para as análises neste estudo e para tecer o diálogo acerca da aprendizagem. A escolha deste autor justifica-se em razão da intersecção entre o isolamento social e distanciamento das crianças do ambiente escolar, visto que, de acordo com a concepção de Vygotsky, o aprendizado ocorre através da relação do indivíduo com o contexto sociocultural, e o desenvolvimento não ocorre em sua totalidade sem a mediação de outro sujeito (Oliveira, 1995).

Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos independentes. Mesmo assim, um “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1994, p.118). Diante disso, vale destacar que o aprendizado ocorre quando a criança interage com o meio sociocultural em que está inserida, pois esta “não se desenvolve plenamente sem o suporte de um outro indivíduo de sua espécie” (OLIVEIRA,1995 p.58). Logo, o processo de aprendizagem auxilia no desenvolvimento mental, uma vez que cria uma zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) conta com dois níveis de desenvolvimento. O primeiro refere-se ao nível de desenvolvimento real, que são ciclos de desenvolvimento já completados, pois a criança consegue realizar uma atividade de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial são ciclos que ainda não foram concluídos, e, no entanto, podem ser realizados através da instrução de um adulto, ou de sujeito mais capazes. A distância entre o desenvolvimento real e potencial é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e este é o caminho que deve ser percorrido até que a atividade seja realizada de forma independente.

Vygotsky (1994) discorda da ideia de que a capacidade mental possa ser medida apenas através daquilo que a criança já sabe fazer e defende que tudo que a criança realiza a partir de uma mediação pode indicar mais sobre o nível de desenvolvimento do que aquilo que ela realiza sozinha. Por isso, afirma que o nível de desenvolvimento de uma criança só poderá ser medido se levado em consideração o nível de desenvolvimento real e potencial. Isso possibilita compreender o que a criança já sabe, bem como identificar aonde a criança pode chegar quando alcançar idades superiores se mantida em “condição de desenvolvimento”.

Durante a Pandemia, a interação social foi a dificuldade central na educação, até porque ainda a compreendemos a partir de uma vivência física contínua. Logo, docentes tinham pouco ou nenhum contato com as crianças. C1 relata que “nem todos os alunos tinham acesso à internet, as mídias digitais, e alguns ficaram sem suporte e isso acabou impactando na aprendizagem dos alunos” (C1, 2023). Logo, é possível perceber que em muitos casos não houve viabilidade de ocorrer a mediação da ZDP, seja ela do docente para a criança, ou entre os alunos, ou mesmo entre os próprios pais e a criança na construção da aprendizagem escolar, visto que esta interação também contribui para o processo de desenvolvimento (Oliveira, 1995).

Segundo Vygotsky (1994), uma criança não conseguirá realizar uma atividade que não seja compatível com seu nível de desenvolvimento, mesmo que esta tenha suporte de alguém mais capacitado, ou seja: o docente deve buscar formas de trabalhar pedagogicamente os conteúdos levando em consideração o nível de entendimento do aluno, sobretudo após dois anos de isolamento social. A docente D5 afirma que “A alfabetização/Letramento tem sido um grande desafio. Procuro sanar atuando como se a série fosse a série anterior ou até dois anos a menos. Ex: 3º eu preciso alfabetizar como se estivessem no 1º ano” (D5, 2023).

Refletimos se a decisão individual da docente auxilia a pensar a história de aprendizagem da criança. Ao trabalhar com crianças do 2º ano com as demandas de uma ou duas séries anteriores, essa docente estaria trabalhando com as demandas pedagógica do Grupo 5 ou 1º ano, mas como essa criança seria recebida no ano/série posterior (3º ano)? Como a organização pedagógica da escola passa a lidar com as decisões pedagógicas individuais dos professores que tentam atenuar a grande defasagem na aprendizagem das crianças? É uma questão para a qual não encontramos resposta, mas que tampouco se constitui como uma demanda para esse texto.

De acordo com Oliveira (1995), na ausência de situações que favoreçam o aprendizado, o desenvolvimento é prejudicado. A partir do relato da docente, é possível perceber que as

crianças não conseguiram concluir os ciclos de desenvolvimento durante o ERE e por consequência não atingiram seu nível de desenvolvimento potencial, visto que contam com atrasos referente a alfabetização. A professora expõe que buscou se adequar ao nível de desenvolvimento de seus alunos, o que demonstra uma sensibilidade pedagógica. Para Oliveira (1995, p.59), Vygotsky defende que “A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes”. Por isso, nota-se que se a entrevistada não se adequasse ao nível de seus alunos e prosseguisse ensinado de acordo com a série em que as crianças se encontravam sem levar em consideração os impactos do ERE, possivelmente os alunos não teriam nenhuma aprendizagem, visto que não completaram um ciclo anterior.

A impossibilidade de trabalhar a ZDP dos alunos prejudicou o processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, ocasionando defasagens e atrasos na aprendizagem destas, já que foi impossibilitado que estivessem de forma contínua em situações propícias ao desenvolvimento.

6 Formação de professores e retorno às atividades presenciais nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Durante a pandemia da Covid-19, como estratégia para dar continuidade ao ensino, foi instaurado o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ele foi organizado em dois momentos: síncronos, através de plataformas como Google Meet ou Zoom, com aulas ao vivo, e assíncronos, para a realização de atividades. As aulas ocorriam nos mesmos horários em que as crianças estavam matriculadas.

Nesta circunstância emergem as disparidades sociais existentes entre ensino privado e público, pois a pandemia acentuou as desigualdades entre estas duas instituições. Por um lado, as escolas privadas que, de imediato, implantaram medidas como planejamento e formação dos profissionais, utilização de recursos tecnológicos, plataformas específicas, aulas ao vivo e aplicativos educacionais, viabilizando as atividades no formato *on-line*. Do outro lado estavam as instituições públicas com muitas dificuldades referente ao acesso a recursos tecnológicos e falta de orientações pontuais sobre como dar continuidade ao trabalho pedagógico das escolas, aspecto que foi um divisor de águas dentro das próprias escolas municipais, pois enquanto umas não esperaram o órgão gestor definir como proceder, elaboraram estratégias próprias, propuseram atividades assíncronas, mobilizaram as famílias via grupos de WhatsApp, outras disponibilizaram materiais didáticos que os pais retiravam nas escolas, e ainda outras pararam tudo e ficaram esperando as diretrizes municipais. Sobre este período, D1 afirma: “tiveram alguns alunos que não participaram de nenhuma aula virtual e teve alunos que a gente deu suporte de atividades para eles fazerem em casa e teve pais que não vieram buscar as atividades, teve aluno que não fez nenhuma atividade” (D1, 2023).

Antes do retorno 100% presencial nas escolas municipais de Feira de Santana, houve, em 08 de agosto de 2021, uma retomada no formato híbrido. As turmas foram divididas em grupos e estes frequentavam a escola de forma alternada, sendo três dias na semana para cada grupo. A expectativa do retorno era que se trabalhasse dois anos em um. Porém, as turmas foram divididas, e o atraso inegável causado pelo distanciamento das crianças com a escola gerou um desafio aos docentes, que precisavam acompanhar as aprendizagens dos seus alunos em um contexto impróprio para o aprendizado. Estas circunstâncias evidenciaram a necessidade de formação continuada para que os docentes conseguissem acompanhar as transformações que ocorreram na educação, bem como possibilitar que estes profissionais fossem preparados para receber as crianças e suas demandas.

De acordo com Prada *et al.* (2010) a formação continuada dos professores assume um papel relevante, pois é vista como uma ferramenta que ajuda os educadores a aprimorar o ensino e a aprendizagem de seus alunos enquanto buscam adquirir novos conhecimentos teóricos e metodológicos para o crescimento profissional e a evolução de suas abordagens pedagógicas. A formação continuada de professores é um direito assegurado pela legislação. A LDB, em seu art. 62, parágrafo 1, aborda a responsabilidade do Estado e dos municípios na formação continuada de docentes. Este afirma que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009)” (Brasil, 2009).

Uma matéria publicada no site da Prefeitura de Feira de Santana menciona que em agosto de 2021 os professores e coordenadores pedagógicos participaram de formações com profissionais convidados pela Secretaria Municipal de Educação. Nos encontros, foram discutidas metodologias ativas para o retorno, nas quais se aliavam tecnologia e ferramentas pedagógicas para o ensino, assim como orientações para as atividades híbridas e adaptações dos conteúdos de acordo com a BNCC (Feira de Santana, 2021b).

No que diz respeito à formação realizada no município em questão, todos os participantes da pesquisa afirmaram que esta não foi suficiente para as demandas do pós-pandemia. “A secretaria disponibilizou formação, mas não preencheu as lacunas deixadas pela pandemia” (D1, 2023). A C3 expressa a mesma opinião: “Por parte da secretaria houve alguns minicursos, próximo ao dia de retornar, no entanto, não foram suficientes” (C3, 2023).

Referente às dificuldades que docentes encontraram, D9 relata que encontra dificuldades “em relação à falta de uma formação continuada” (D9, 2023). E ainda afirma que não encontrou “suporte de coordenação da escola, como também, da Secretaria de Educação”.

Diante da fala comum de que a formação realizada não foi suficiente para efetuar as mudanças necessárias, buscou-se compreender o que a gestão das escolas participantes deste estudo havia feito para preparar o seu corpo docente. C1 e C3 relatam ter tido auxílio de ONGs e professores da Universidade Estadual de Feira de Santana para se prepararem para o retorno. “Houve oficinas, professores falando sobre as questões da pandemia e como influenciou na aprendizagem, como a gente poderia lidar com esse déficit que ficou. Tivemos esse aparato, foi mais por parte da escola do que pelo município” (C1, 2023).

Os professores tiveram ajuda de muitas instituições, muitas ONGs, alguns professores da UEFS. Fizemos um curso de extensão da UEFS que foi on-line, voltado para matemática, todas as nossas professoras se inscreveram, teve outro na área de linguagens. Nós buscamos, enquanto gestão, incentivar a buscar formação continuada, para que quando houvesse esse retorno a gente estivesse preparada (C3, 2023).

A formação continuada do professorado deve ser entendida pelos órgãos responsáveis como um “processo complexo” de “dimensões que ultrapassam a elaboração e execução de normativas legais, assim como investimentos de grande porte” (Baptaglin *et al.*, 2014). Esta formação, sobretudo pós-pandemia, deveria propiciar reflexões voltadas para as demandas percebidas após dois anos de isolamento, bem como levar em consideração que os sujeitos da aprendizagem não são mais os mesmos. Sendo assim, as formações não devem ser vistas apenas como um direito a ser contemplado: é necessário que as demandas de professores e gestores, e também o contexto de trabalho destes, sejam todos considerados quando se pensa em formação continuada. Quando a formação é entendida apenas como uma capacitação ou reciclagem, pode-se passar a ideia de que professores são reprodutores ou apenas executam tarefas, e assim

não se reconhece sua capacidade de refletir e ser ativo na construção de novas práticas, que contribuam para o seu “fazer pedagógico” (Prada *et al.*, 2010).

A escola pública enfrenta uma questão social que vem de antes da pandemia e se acentuou neste período. Logo, deixar gestores e professores à própria sorte, principalmente em um contexto desafiador, é aceitar a marginalização da educação e um projeto de sociedade falido, que visa “reproduzir a sociedade de classes e reforçar os modos de produção capitalista” (Saviani, 2008, p.27).

7 Considerações Finais

A pandemia acentuou a precariedade na educação pública, que se prolonga por um longo período. A falta de investimento, de qualidade dos recursos materiais e da formação de profissionais acentuam problemas que contribuem para o sucateamento desta instituição e dificultam que a educação seja emancipadora, capaz de propiciar a autonomia dos sujeitos.

Esta pesquisa identificou que a relação professor-aluno foi dificultada no retorno por conta de certos aspectos observados no comportamento das crianças, sendo estes a resistência ao cumprimento de regras e o imediatismo. A relação professor-aluno precisa ser uma relação recíproca, pois esta influencia na conduta do docente em sala e na percepção do aluno. Logo, há uma influência na execução de um trabalho pedagógico e na aprendizagem. Se o professor não é correspondido em seus esforços, fica menos motivado e busca maneiras alternativas para obter ordem. Caso a ordem seja conseguida através do grito, o professor aprende a gritar (Morales, 1999) – o que reflete diretamente na relação e pode desmotivar o aluno a aprender.

Ademais, a pandemia provocou uma estagnação na escola e isso impactou a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também foi constatado que os professores e coordenadores não foram preparados para o retorno das atividades letivas após o isolamento provocado pela pandemia, o que levou cada instituição de ensino a seguir um caminho devido à falta de orientações comuns pela secretaria de educação. Foi percebido um consenso entre as respondentes: a falta de uma formação que auxiliasse na superação das demandas impostas. Logo, é possível concluir que os docentes voltaram para as salas de aula sem preparo adequado para enfrentar os desafios provocados pela pandemia. Isto impactou diretamente a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a falta de formação motivou docentes e gestores a procurarem estratégias para trabalhar as demandas impostas, uma vez que a formação oferecida pelos órgãos competentes não foi suficiente para preparar estes profissionais. Por isso, a Universidade foi citada como instituição que auxiliou no processo formativo através da oferta de cursos de extensão e palestras, o que evidencia a importância da instituição e de suas produções para a comunidade.

No que se refere à avaliação diagnóstica, não foi possível constatar com precisão se houve reorganização do trabalho a partir dos resultados obtidos. Diante disso, é importante refletir sobre como a falta de formação adequada e uma possível não adaptação do trabalho (ausência de uma proposta curricular para o ano/série) às necessidades que as crianças traziam pode ter prejudicado a aprendizagem e o desenvolvimento destas, uma vez que etapas como a alfabetização/letramento e a realização de operações básicas da matemática não foram contempladas durante o ERE. Não trabalhar as lacunas apresentadas e apenas pensar em contemplar exigências da série em que o estudante se encontra acentuará o déficit de aprendizagem, pois de acordo com Oliveira (1995), que menciona a ZDP enquanto conceito desenvolvido por Vygotsky, processos de desenvolvimento não consolidados não terão benefício de estímulos externos. Para uma criança que não aprendeu a ler, escrever e efetuar

operações matemáticas, ser mediada pelo docente para desenvolver uma habilidade que requer estes conhecimentos básicos não terá efeito, pois não foi completado o processo necessário para o desenvolvimento dessas habilidades.

Por isso, se o corpo docente não estiver preparado para trabalhar com as novas demandas, possivelmente teremos uma lacuna que dificilmente será preenchida, bem como uma marca de forma geracional. Assim, como forma de minimizar os danos, serão necessárias políticas de reparação de aprendizagem e investimento na formação dos profissionais para que sejam pensadas formas que possibilitem o enfrentamento dessas dificuldades.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETTO, G. A. R. S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação UFSM**, v. 39, n. 02, p. 415-426, 2014.

BRASIL. **Lei nº12.056 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1 Acesso em: 23 de set. 2023.

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020**, edição COVID-19, metodologia adaptada [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf Acesso em: 20 ago. 2023.

FEIRA DE SANTANA. Portaria nº14/2021. **Dispõe sobre a organização do ensino a partir de atividades presenciais e não presenciais**. Diário Oficial Eletrônico. Feira de Santana, edição 1918. 2021. Profissionais da educação se preparam para aulas semipresenciais. Prefeitura de Feira de Santana. 18 de agosto de 2021a. Disponível em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Profissionais%20da%20Educa%E7%30%20se%20preparam%20para%20aulas%20semipresenciais&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=27873> Acesso em: 23 ago. 2023.

FEIRA DE SANTANA. **Profissionais da Educação se preparam para aulas semipresenciais**. Prefeitura de Feira de Santana, 14 ago. 2021b. Disponível em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Profissionais%20da%20Educa%E7>

%E3o%20se%20preparam%20para%20aulas%20sempresenciais&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=27873#:~:text=Profissionais%20da%20Educa. Acesso em: 23 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

KAUARK, F. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Via Litterarum, 2010.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORALES, P. **Relação professor-aluno**. Edições Loyola, 1999.

OLIVEIRA, T. J.; SANTOS, C. P. **A Relação professor e estudante no contexto do trabalho remoto**: a percepção dos estudantes do curso de Pedagogia. 2021. (Relatório de pesquisa).

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade**: duas faces da mesma moeda. Estudos em avaliação educacional, v. 22, n. 49, p. 353-369, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, W. C. *et al.* Explorando os impactos na saúde mental de crianças durante a pandemia de covid-19. **International Journal of Development Research**, v. 11, n. 4, p. 46248-46253, 2021.

SOUZA, G. P.; JUCÁ, S. C. S.; DA SILVA, S. A. Indisciplina Escolar Pós-Pandemia Covid-19 na Educação do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Ceará, v. 4, e49171-e49171, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9171>. Acesso em: 30 de jun. 2023.

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response> Acesso em: 30 de jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. A. **Formação Social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1994.

Recebido em março de 2024

Aprovado em junho de 2024