

# IDENTIDADES DOCENTES E O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS EM INÍCIO DA ESCOLARIDADE DURANTE O ENSINO REMOTO

*TEACHING IDENTITIES AND THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY STUDENTS DURING REMOTE TEACHING*

 <https://orcid.org/0000-0003-3456-3218>, Maria de Lourdes Ramos da Silva 1<sup>A</sup>  
 <https://orcid.org/0000-0001-7725-3469>, Giovanna Avalone Rovai 2<sup>B</sup>

<sup>A</sup>Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

<sup>B</sup>Universidade de São Paulo(USP), São Paulo, SP, Brasil.

**Recebido em:** 30 maio 2021 | **Aceito em:** 14 set 2022

**Correspondência:** Giovanna Avalone Rovai (giovanna.avalone@usp.br)

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre identidades profissionais docentes e o desenvolvimento socioafetivo-cognitivo de alunos de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto emergencial imposto pela pandemia da Covid-19, em 2020. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva com a utilização de entrevistas semiestruturadas com professoras que vivenciaram os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil nesse período. Os resultados apontam a importância de um relacionamento próximo entre alunos e professores e reforçam o quanto o contato social e a intencionalidade pedagógica voltada à socialização são importantes na escola.

**Palavras-chave:** Identidades docentes; Covid-19; Ensino remoto; Competências profissionais.

## Abstract

This article aims to reflect on the relationship between teaching identities and the socio-affective and cognitive development of preschoolers and elementary students during the emergency remote teaching imposed by Covid-19 in 2020. Therefore, descriptive qualitative study was conducted using semi-structured interviews with teachers who experienced teaching-learning processes and child development throughout this period. Results emphasize the importance of a close relationship between students and teachers and stress how much social interactions and activities that were planned to promote socialization are important during school life.

**Keywords:** Teaching identities; Covid-19; Remote teaching; Professional skills.

## Identidade e Profissionalidade docente

O contexto sociopolítico-cultural no qual cada sujeito está inserido permeia o conceito de identidades e os sentidos atribuídos às representações tanto de si mesmo quanto dos outros. Dubar (2005) defende que a identidade está sempre se reconstruindo, numa incerteza maior ou menor, ao longo da vida do sujeito por meio dos contextos pessoal e social, visto que



depende tanto de aspectos contextuais como de aspectos pessoais, posto que se relaciona com o modo como cada pessoa percebe os demais, assim como às múltiplas representações pessoais e profissionais que cada um tem de si próprio.

Portanto, nossa identidade depende da capacidade por nós adquirida de unir a forma como nos reconhecemos ao longo de nossa trajetória de vida e afirmamos nossa diversidade à forma como interiorizamos o reconhecimento por parte dos outros sobre nós mesmos, compreendendo que eles formulam sobre nossa diferença (MELUCCI, 2004).

Em relação à identidade profissional docente, diversos estudos e pesquisas demonstram sua íntima relação com o modo como o profissional se percebe em relação aos seus alunos e colegas profissionais, e o modo como o professor é percebido pelos alunos, família dos alunos e colegas e trabalho. Portanto, a identidade docente se relaciona com a profissionalidade, uma vez que a maneira do professor encarar sua profissão se relaciona com o modo como ele se percebe em sua atuação como tal (SILVA, 2009).

Nóvoa (1999) destaca que o maior desafio do desenvolvimento da profissionalização docente foi, sem dúvida, o abandono da dimensão do sacerdócio e a necessidade de o professor assumir sua dimensão profissional já que, para tanto, impõe-se a necessidade de que ele esteja sempre disposto a investir em sua formação, acompanhando as novas demandas sociais, acadêmicas e tecnológicas, refletindo sobre seus comportamentos e atitudes.

Além da construção dos saberes de conteúdo e dos saberes profissionais, a profissionalização crescente contribui para que o professor desenvolva uma identidade profissional que lhe permita se identificar com grupos sociais diversificados. Assim, a identidade profissional docente se constrói e se transforma num processo contínuo, podendo ser diferenciada em determinados momentos de vida. Por essa razão, é fundamental discutirmos identidades profissionais docentes, já que elas dependem de múltiplos aspectos, que se entrelaçam de forma dinâmica (SILVA, 2019).

Para Sacristán (1995), o conceito de profissionalidade docente está em contínua elaboração, devendo ser analisado de acordo com o momento histórico concreto e com a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Embora o professor seja o responsável pela modelação da prática, não se pode esquecer que esta resulta da interseção de vários contextos que se bifurcam. Portanto, é através de sua atuação que se difundem valores e princípios que provêm de contextos dos quais ele participa.

Ferreira (1996), por sua vez, acentua alguns fatores que devem ser considerados na identidade e profissionalidade docente e que diferenciam a função docente em maior ou menor grau de importância: nível de ensino no qual os docentes trabalham (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio, Ensino Superior); disciplina que lecionam; situação funcional docente (efetivo, contratado de forma temporária); escolarização; tempo de serviço, localização e dimensão da escola; experiência profissional (escolas onde os docentes trabalharam, formação contínua realizada, cargos, funções e atividades específicas desempenhadas na escola e no sistema educativo); associações profissionais e sindicais a que pertencem; situações de estabilidade ou mobilidade. Além disso, considerando suas características econômicas e culturais, o contexto escolar carrega valores socialmente estabelecidos que são ímpares (não necessariamente compartilhados por outros contextos escolares) e estão em constante movimento.

No Brasil, por exemplo, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I as classes contam com um docente, mas não necessariamente com um auxiliar de sala e outros profissionais da educação. Os laços afetivos que se constroem entre alunos e professores representam um aspecto essencial para a construção do conhecimento e para o ensino-aprendizagem. Já a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e durante todo o Ensino Médio, as diferentes disciplinas passam a ser responsabilidade de mais de um docente, podendo ser mais ou menos interligadas e conectadas, o que possibilita diferentes experiências pedagógicas aos alunos.

Como já foi mencionado, a identidade docente está sempre relacionada à forma como os docentes se percebem e como agem e reagem frente à uma situação específica. Segundo Penin (2009), a vivência de uma profissão exerce forte influência em sua identidade, porém, no caso da profissão docente, especificamente, o alcance do fim último da ação profissional é a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, que representam um fator de extrema identificação do professor com o seu trabalho.

### **Competências profissionais docentes**

As competências docentes vão além do domínio do conteúdo ministrado e abrangem aspectos relacionados à motivação do aluno, construção de valores, resolução de conflitos, relacionamentos com colegas de trabalho, responsáveis pelos alunos e direção/coordenação

pedagógica, entre outros. Seguindo a linha de pensamento de Machado (2002), talvez exista uma má interpretação sobre a noção de “competências” que as enxerga necessariamente como algo contraditório e que disputa os mesmos espaços e tempos das disciplinas. Nesse sentido, a qualidade do trabalho docente não pode ser medida da forma que é medida em uma empresa, pois essa seria uma visão reducionista e essencialmente neoliberal do contexto escolar, visão esta que compreende os alunos como clientela. Machado (2002) ainda propõe que a ideia de competência seja associada à ideia de mobilização do conhecimento, ou seja, quando um aluno leu e compreendeu tudo o que poderia sobre determinado tema, por exemplo, mas ao ser inquirido, não consegue encontrar maneiras de se expressar, falta-lhe mobilizar o que sabe ou encontrar caminhos para realizar explicitamente algo que intrinsecamente ele sabe.

Durante a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, os laços afetivos que se constroem entre alunos e professores representam um aspecto essencial para a efetiva construção do conhecimento a que a escola se propõe. Assim, de acordo com Silva (2007), a identidade do professor se baseia, também, no desenvolvimento dos aspectos socioafetivos dos alunos, inseridos em atividades, no ato de brincar e na ludicidade das propostas pedagógicas delineadas para essas faixas etárias, respeitando a criança, sua linguagem e seus tempos.

Em relação às competências do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos fundamental que os docentes consigam conectar as aulas, os projetos, temas e objetivos, para que façam sentido e se relacionem entre si, promovendo a aprendizagem. Isso exige alto grau de flexibilidade didática, criatividade e dinamismo.

### **Socialização, afetividade e construção de conhecimento**

Damásio (2018) afirma que o ato de brincar é essencial à vida humana e alicerça a imaginação das crianças, adolescentes e adultos. É incerto afirmar se houve ou não um lugar apropriado para a brincadeira com intenção pedagógica durante a pandemia da Covid-19, porém, o aspecto lúdico certamente foi incorporado ao ensino remoto.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental à vida da criança, pois representa sua entrada em um grupo distinto de sua família e se configura num importante momento de descoberta do mundo, de novas experiências, aprendizagem de regras sociais, do senso de si mesmo e do coletivo. Na pré-alfabetização e alfabetização, esse momento envolve também a

elaboração e produção partilhada do conhecimento com a instrução formal da leitura e escrita, ou seja, de uma nova forma de interação (SMOLKA, 2012). Entretanto, a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I nem sempre acontece de forma natural e fluída, o que influencia social e emocionalmente a vida da criança.

Em inúmeras ocasiões, verificamos que essa transição ocorre de forma abrupta e descontínua, pois as exigências feitas à criança para que esteja “preparada” para o ensino fundamental são cada vez mais precoces, tornando essa necessidade de prontidão muitas vezes o principal objetivo da pré-escola (MOSS, 2011). Assim, o acolhimento de necessidades sociais e emocionais torna-se, mais uma vez, relevante para uma experiência escolar mais significativa para o aluno.

Sob a ótica sociointeracionista, o aprendizado não acontece individualmente, e é necessário que o conhecimento seja mediado por um ou mais parceiros. Entretanto, é importante lembrar que “estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que *interagir*, isto é, trocar, dar e receber simultaneamente” (MACHADO, 2010, p. 31).

Nesse contexto, um sujeito pode aprender algo ou formar conceitos apenas através da interação com outro, sendo que essa interação envolve um diálogo com o seu mundo interno. A maneira como esses conceitos são formados vai depender da diversidade quantitativa e qualitativa dessa interação (MACHADO, 2010). Portanto, conceitos comumente associados aos aspectos sociais e emocionais como a empatia, por exemplo, uma vez que estejam conectados à vida em grupo e ao processo de socialização, estão, também, associados à construção do conhecimento.

Destarte, o processo ensino-aprendizagem envolve interações sociais e sobrepõe-se ao “resultado” ou “produto final” (por exemplo, o boletim, ou a prova de uma disciplina). Diante disso, ressaltamos que a socialização é a essência da escola, inclusive nos aspectos intergeracionais, posto que os estados emocionais são vinculados às relações sociais. Logo, verifica-se que a prática pedagógica é essencialmente relacional e o seu aspecto emocional deve ser considerado pelo professor de forma séria, e sistematicamente integrado às propostas pedagógicas (ABRANTES, 2011).

Ao planejar suas aulas e estratégias didáticas, que, muitas vezes, são diferentes daquela que o estudante teve contato durante sua própria infância, e ao refletir sobre como abordar os projetos curriculares, a escola e o corpo docente colocam em evidência o

questionamento sobre os sentidos do que ensinar, para quem e para que ensinar. Esses fatores permeiam a atividade profissional docente e são necessários tanto para dar qualidade às suas práticas quanto para dar significado a elas. Diante disso, sua identidade profissional adquire outro sentido frente às novas práticas e aos desafios que se impuseram no período da pandemia.

No ambiente escolar, geralmente as emoções são inseridas em seu contexto apenas no que concerne ao cuidado e carinho para com as crianças pequenas e não como parte do processo de ensino-aprendizagem e da intencionalidade pedagógica.

Silva (2007, p. 236) destaca que há uma “dinâmica inerente a qualquer processo de construção do ser, que inclui não só as experiências que lhe foram possíveis ao longo da vida, como também o modo pessoal e afetivo como tem reagido a essas mesmas experiências”. Desse modo, as emoções, os sentimentos e a afetividade têm sido objeto de discussão na área educacional fundamentada na ideia de formação integral do indivíduo e apoiada por pesquisas de neurocientistas e psicólogos sobre processos cognitivos.

Contudo, além dos processos cognitivos, a formação integral implica a formação para a cidadania. Por esse motivo, durante o ensino emergencial remototornou-se imprescindível a manutenção do objetivo da

[...] formação da cidadania, visando a que alunos e alunas desenvolvam competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta (ARAÚJO, 2003, p. 162).

Diante disso, defendemos a formação integral do aluno a partir de uma educação que não estimule a dicotomia razão-emoção. Ou seja, que não pense o currículo e as propostas pedagógicas de maneira fragmentada com aspecto exclusivamente “intelectual” e aspecto exclusivamente “emocional”, mas sim, que os compreendam como interconectados e interdependentes.

Nesse sentido,

Considerando que desde a mais tenra infância as crianças são inseridas na lógica dominante, se não forem repensadas em sua estrutura espacial, metodológica e curricular, as escolas permanecerão como ambientes onde esta lógica de produção neoliberal se naturaliza e é reproduzida. Na contramão desta perspectiva, é fundamental oferecer, em diferentes espaços e na formação dos profissionais da educação, condições para que os relacionamentos aconteçam, as expressões corporais sejam permitidas e a imaginação e a ação sejam instigadas (COUTINHO *et al*, 2022, p. 137).

Do ponto de vista sociológico, as crianças regulam a vida do adulto e os adultos regulam as vidas das crianças. O ofício do professor na educação básica não existiria sem as crianças, portanto, elas têm grande influência sobre a identidade profissional do professor. De acordo com Silva (2007), a identidade é algo cultural e socialmente construído que vai se alterando de acordo com as experiências teóricas e práticas, conforme mencionado anteriormente.

Sendo assim, verifica-se que na escola tanto a criança quanto os professores constroem e reconstróem significados. Segundo Sarmiento (2004), o lugar que a criança e a infância ocupam no imaginário coletivo da sociedade advém, principalmente, de representações produzidas sobre as crianças em diferentes momentos históricos, da estruturação do seu dia a dia (lugares que deve ou não frequentar, tipos de alimentação proibidos e promovidos etc.) e da constituição de organizações sociais voltadas para a criança. Portanto, pode-se dizer que existem diversas concepções de criança e infância que interferem direta ou indiretamente em como o professor ou a professora enxergam seus alunos e alunas.

Isso significa dizer apesar das diferentes concepções sobre a criança, a ideia de criança universal ou modelo universal de desenvolvimento infantil reflete-se também na expectativa de homogeneidade na sala de aula (NASCIMENTO, 2013). Essa homogeneização foi historicamente construída com base no modelo cartesiano de fragmentação do saber e na educação do passado, para poucos e para a elite. E por termos herdado essa expectativa, precisamos atualizá-la, de modo que possamos ter uma sala de aula multifacetada, com diversas crenças, valores, características físicas e emocionais (ARAÚJO, 2014).

Silva (2014) problematiza o conceito da diferença como processo que produz identidade e não apenas como diversidade. No contexto escolar, o professor pode trabalhar de forma a promover o reconhecimento e a descoberta do outro e de si mesmo pelo outro, e a descoberta do fato de que o outro também sente. Esta intencionalidade educativa que problematiza a diversidade carrega, inevitavelmente, um olhar empático, de cooperação e respeito ao outro, pressupondo o valor da tolerância.

De acordo com Bechara (2003), a tomada de decisões é um processo guiado pelas emoções e, em um mundo complexo e com uma diversidade de informações sendo compartilhadas e disponibilizadas instantaneamente, ficou evidente que a escola precisa contribuir decisivamente para a formação de pessoas autônomas, que saberão como analisar tais informações e tomar decisões ao longo da vida.

Mas, atualmente, apenas aquele que apresenta melhor desempenho é visto como o que detém o conhecimento, e qualquer outro saber que não seja aquele gerado a partir de padrões de desempenho é deslegitimado e não tem valor de conhecimento (BARROS, 2014). Isso pode atrapalhar ou dificultar o caminho para integrar “disciplinas” e “competências” e enxergar o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais abrangente (menos fragmentada).

Face a isto, o professor precisa mobilizar diversos esquemas socioafetivo-cognitivos para exercer sua profissão. Por esse motivo, hoje, sua autoridade não reside no fato de saber mais do que os alunos, mas, no fato de ser um bom especialista que sabe gerenciar recursos e a informação em si, encontrando caminhos para categorizá-la e separá-la entre significativa e não significativa, criando condições mais favoráveis ao desenvolvimento de seus alunos (MARTÍNEZ, 2009). Observe-se que o trabalho que objetiva a construção de autonomia está relacionado a propostas didáticas que colaborem para o desenvolvimento da capacidade de se posicionar e de tomar decisões por si só, mesmo frente a um hiperfluxo de informações presentes na era digital, no universo *online*.

Para Araújo (2014), a escola enfrenta o paradoxo de conservar suas características de excelência e, ao mesmo tempo, de se transformar adequando-se às novas tecnologias e exigências da sociedade. Há que se levar em conta toda a bagagem escolar e as nuances socioculturais de cada país e região para podermos repensar o formato escolar.

Segundo Valente (2011, p. 13), “hoje, além de possuir a informação, é necessário desenvolver competências [...] que devem ser construídas por cada aprendiz na interação com objetos e com pessoas que coabitam o seu cotidiano.” As aulas síncronas (remotas e “ao vivo”) com os alunos em período de pré-alfabetização e alfabetização certamente foram desafiadoras para os professores no que tange o gerenciamento do tempo de aula, da participação dos alunos, seu engajamento e, também, na construção de conhecimento.

## **Metodologia**

Este artigo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter descritivo. De acordo com Gil (2019, p. 27), “[...] as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (...). São incluídas neste

grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Com relação ao instrumento de levantamento de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas previamente estabelecidas e sem apresentação de alternativas de resposta, junto a seis professoras de gênero feminino que atuam com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I em escolas particulares do município de São Paulo. As entrevistas foram realizadas e gravadas com o uso da ferramenta *Google Meet*. O tempo de docência varia de 4 a 20 anos.

As entrevistas foram realizadas e gravadas com a utilização da ferramenta *Google Meet*, em uma única sessão, e tiveram duração de aproximadamente 30 minutos. Os cuidados éticos com as diversas etapas da pesquisa foram levados em conta, visto que o sigilo e a identidade das participantes foram respeitados. Portanto, os nomes das participantes apresentados são fictícios. Ressalte-se que algumas docentes optaram por escolher o próprio nome fictício que seria utilizado em referência a elas ao longo do artigo, enquanto outras deixaram essa escolha a cargo das pesquisadoras. Todas as participantes demonstraram interesse em receber um retorno após o término da pesquisa.

O objetivo principal do artigo consistiu em investigar a relação entre o desenvolvimento socioafetivo-cognitivo de alunos de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto emergencial, no ano de 2020, e as identidades profissionais docentes. De que modo a pandemia da Covid-19, iniciada no mês de março do referido ano, impactou nas práticas de ensino e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos? Partiu-se da hipótese que houve diferentes formas de trabalhar o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento na escola em um momento tão complexo e heterogêneo como o da pandemia, considerando que um dos grandes desafios no ensino- aprendizagem durante esse período foi com as crianças pequenas. Além disso, acredita-se que a escola efetivamente contribuiu para o desenvolvimento de seus alunos frente às novas necessidades que se impuseram, mesmo que de maneira diferente ou menos mensurável.

Pautando-se nisso, fizemos as seguintes perguntas para as professoras, a fim de problematizar o tema. Vale ressaltar que o período aqui estudado é o ano de 2020, isto é, o primeiro ano da pandemia:

- 1) Como a pandemia afetou o processo de ensino-aprendizagem?

- 2) Quais aspectos socioafetivo-cognitivos interferiram no desenvolvimento das atividades propostas durante o ensino remoto?
- 3) Como a escola conseguiu contribuir para o desenvolvimento social e emocional das crianças neste período?
- 4) Você gostaria de acrescentar algo?

Por fim, destacamos que as falas delas serviram como base para o próximo tópico, destinado à análise que teve como referência a voz das professoras.

### **Pesquisa empírica: a voz das professoras**

Em relação à forma como a pandemia afetou o processo de ensino-aprendizagem, na visão das professoras, obtivemos alguns relatos elucidativos. Em dois trechos, conforme podemos observar abaixo, identificamos que houve aspectos positivos e uma percepção de movimento, de progresso dos alunos, inclusive de alguns que se sentiram mais à vontade para expor suas ideias e opiniões do que no presencial.

Assim, essas professoras consideraram múltiplos aspectos (por exemplo, aspectos sociais) como parte das expectativas atreladas à sua função, na qual obtiveram êxito, confirmando que a identidade docente é permeada pela pluralidade e pelo dinamismo (SILVA, 2019).

Para as crianças que conseguiram participar foi muito significativo o ensino remoto emergencial... A criança manifestava que estava com saudade, que queria ir para escola e não queria desligar a chamada, queria jogar mais um jogo e mais outro e mais outro, porque era muito legal essa interação... Então, mesmo distante, a gente conseguiu fazer essa conexão e esse vínculo com as crianças, com muito acolhimento, muita amorosidade, trazendo sempre que possível para o lúdico, para conseguir prender a atenção, conseguir atingir as crianças do outro lado da tela. *Lorena, professora há 6 anos, atualmente leciona na Educação Infantil.*

Tiveram algumas crianças dessa faixa etária (...) que eu notei que ficavam mais à vontade no ensino remoto do que em classe porque estavam em casa, ao lado dos pais, eu acho... (...) muitas crianças que não se manifestavam no grupo, na grande roda [no presencial] se manifestaram no remoto, falando, dando opinião, enfim. Foi um aspecto bem positivo. *Mayara, professora há 4 anos, atualmente leciona na Educação Infantil.*

Porém, nos trechos seguintes as professoras não demonstraram sentir tanto êxito em sua ação profissional durante o ensino remoto, pois não conseguiram perceber a aprendizagem e o progresso de seus alunos, além de terem se sentido, de certa forma, “em crise” com suas identidades e valores profissionais, já que tiveram a sensação de ser aquela que detinha todo o conhecimento.

O ensino remoto me deu uma impressão de um ensino tradicional, sabe? ... Aquele onde o professor está lá como aquele que detém de certa forma todo o conhecimento, tem um tempo curto para trabalhar esse conhecimento... O professor acaba jogando esse conhecimento e o aluno vai ser depositário. O aluno vai receber esse conhecimento meio pronto. *Valéria, professora há 19 anos, atualmente leciona para o 2º ano do Ensino Fundamental.*

Eu sinto que nas disciplinas humanas existe muita troca, mas na Matemática houve perda... porque é mais difícil construir a passagem do concreto para o abstrato. *Maria Alice, professora e gestora há 20 anos, atualmente leciona para 1º ano do Ensino Fundamental.*

Em relação aos aspectos socioafetivo-cognitivos que interferiram no desenvolvimento das atividades propostas durante o ensino remoto, os diferentes relatos demonstram uma diversidade na forma de compreender o conhecimento em si, mas todas valorizando o desenvolvimento de competências interconectadas com as disciplinas (MACHADO, 2002) e que demonstram, conforme apontamentos de Sacristán (1995) que a identidade docente é adaptável ao momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Os trechos também denotam o professor reflexivo que repensa atitudes e comportamentos (NÓVOA, 1999).

Creio que a autoestima que se desenvolveu entre alunos e professor foi importante, no sentido dos alunos terem confiança de que entenderam o que o professor estava falando, de ter confiança no que estavam respondendo e o que era esperado deles. Cada um tinha seu momento para responder... *Mayara, professora há 4 anos, atualmente leciona na Educação Infantil.*

Acho que nem todas as crianças estão acostumadas a refletir sobre o que pensam ou o que sentem, porque fizeram isso ou porque não fizeram, mas quando surge um problema na sala, aí a gente consegue pensar como um grupo e pensar como a gente poderia resolver o problema. Quando eles [os alunos] se sentem ouvidos, eu acho que isso é uma estratégia que ajuda

muito cada um deles. *Laura, professora há 4 anos, atualmente leciona para 2º ano do Ensino Fundamental.*

Durante a pandemia, todos devem estar com o microfone desligado e cada um fala na sua vez senão tem muita interferência... mas quando a gente está no ambiente presencial, acaba que alguém fala, outro alguém também fala e ninguém se ouve... Então acho que foi muito positivo essa coisa do microfone sabe? É como se “poxa agora eu tô ouvindo você e eu sei que você tá me ouvindo, tá me olhando e não tá falando com ninguém no teu lado, você tá realmente falando comigo”. Então, acho que a conexão foi muito mais forte nesse sentido e acho que a gente se ouviu muito e se viu muito no ambiente virtual. Para mim, a escuta do outro representou a chave para a conexão. *Maria Alice, professora há 20 anos e agora professora do 2º ano do Ensino Fundamental.*

Eu acho que foi uma vivência importante para alguns alunos, que talvez ficassem demais no *tablets*, no joguinho... Foi nítido para as crianças o quanto que faz falta essa interação social ali entre todos. *Valéria, professora há 19 anos, atualmente leciona para 2º ano do Ensino Fundamental.*

Em relação a como a escola conseguiu contribuir para o desenvolvimento social e emocional das crianças neste período, confirmamos a colocação de Abrantes (2011) sobre a escola ser essencialmente relacional, conforme observado nos trechos abaixo:

Para mim ficou muito claro esse aspecto do afetivo... do que ele representa na educação da criança... Como a criança precisa olhar para o professor do outro lado da tela do computador, a gente pode ver o olhinho dela brilhando, sabe? E aí eu entendi que também essa conexão, que a gente diz que no virtual não acontece, acontece sim. (...) Claro que estar junto é muito importante, é muito bom, mas a conexão é possível também aqui [no ambiente virtual], a gente consegue se olhar no olho, consegue ver a feição, e consegue se olhar também. *Maria Alice, professora há 20 anos e agora professora do 2º ano Ensino Fundamental.*

A criança aprende através da interação com o meio e através dos seus sentimentos... Então a aprendizagem vem de dentro para fora e se a criança não está inserida nesse contexto de interação com os pares da mesma faixa etária, testando o mundo ao redor e também sentindo o mundo ao redor, brincando, aprendendo como agir, na verdade ela não aprende. *Lorena, professora há 6 anos, atualmente leciona na Educação Infantil.*

A criança tem sentimentos e isso influencia no processo de aquisição aprendizagem porque pode afetar concentração, foco, desinteresse,

desânimo, falta de vontade... Então uma criança que esteja estabilizada emocionalmente está muito mais apta e preparada para receber informações e assim conseguir desenvolvimento cognitivo. *Olívia, professora há 7 anos, atualmente leciona na Educação Infantil.*

A última pergunta foi livre e permitiu que as educadoras retornassem às respostas anteriores ou que deixassem algum comentário que julgassem pertinente. Abaixo, destacamos um trecho retirado das respostas apresentadas à pergunta quatro:

(...) Para mim, a questão chave para conexão: a escuta. Ela se faz através do ouvido, do ver, eu estou te vendo. Então eu acho que esse foi um dos grandes ganhos para as crianças, pelo menos do meu grupo, estarem tão à vontade e tão desvontas dentro do que foi possível para todo mundo, mas sempre com muita leveza, muita vontade de estar junto e um pouquinho de cada vez, um passo, depois outro passo e de repente olha quanto nós conquistamos! Olha como elas estão! Foi muito bonito nesse sentido. *Maria Alice, professora há 20 anos, atualmente a professora do 2º ano do Ensino Fundamental.*

As professoras apontaram a dificuldade de desenvolver a escuta entre os alunos, principalmente os da Educação Infantil, pois, na maioria das vezes, todos queriam falar ao mesmo tempo. Ao considerar o período pandêmico como uma nova forma de comunicação entre/com os alunos, foi necessário aos professores e alunos desenvolverem formas alternativas de comunicação. Neste caso, o ensino remoto vislumbrou outras possibilidades, como a utilização de “salas de aula” digitais, reuniões *online*, postagem de instruções para pais e responsáveis e para as próprias crianças, utilização de recursos como o compartilhamento de tela do computador, vídeos, sons e utilização de jogos digitais.

Em relação aos aspectos socioafetivos, estes foram considerados elementos importantes no desenvolvimento das atividades do ensino remoto, pois as crianças demonstraram muito interesse em ver e falar com os colegas e, principalmente, com a professora. Já em relação aos aspectos cognitivos, as professoras colocaram alguns entraves, pois faltou a interação de sala de aula e o ambiente escolar propício para a compreensão dos assuntos tratados, o que impactou na aprendizagem.

### **Considerações finais: desafios pedagógicos inerentes à pandemia da Covid-19**

No Brasil, a pandemia acentuou diferentes realidades sociais, nos instigando a pensar em como tais realidades impactam na educação. Houve tanto aqueles que não tinham estrutura física, financeira e de apoio familiar para acessar aulas e atividades *online*, como aqueles que, desde a idade mais tenra, passaram a assistir aulas pela TV, através de ferramentas de encontro síncrono como o *Google Meet* e *Zoom*, aulas gravadas em vídeo e ainda a realizar atividades em caderno, livros ou folhas avulsas com orientação dos professores e supervisão dos pais.

Professores e professoras de todo o país precisaram se adaptar em tempo recorde não apenas para cumprir seus objetivos pedagógicos, mas também para acolher e auxiliar as famílias dos alunos e os próprios alunos, inclusive de forma individual, de modo que o ensino continuasse e a aprendizagem pudesse progredir. A escola entrou na casa dos alunos e os alunos entraram nas casas dos professores e das professoras. Um ambiente preparado para ensinar em grupo e estimular a socialização, como é a escola, passou a ser um ambiente individual de aprendizagem e com distrações por todos os lados.

Vale lembrar que atividades que seriam realizadas presencialmente precisaram ser adaptadas, ao mesmo tempo os professores precisaram aprender a manusear ferramentas digitais, inclusive para poder ensinar alunos e famílias. Além disso, as famílias passaram a observar e acompanhar as aulas dos professores, também inserindo seus comentários e avaliações qualitativas sobre sua atividade profissional, o que não é comum no contexto escolar em tempos de não-pandemia.

A sala de aula plural e com diversidade de valores foi ainda mais expandida com a participação das famílias. E, como a educação básica não foi pensada para ocorrer de maneira remota, o que aconteceu foi um ensino remoto emergencial, no qual houve improvisos, testes, erros, acertos e problemas de ordem tecnológica.

A aprendizagem, por sua vez, não se dá de um dia para o outro, ela acontece a longo prazo. A crise, a ansiedade com as incertezas e o isolamento frente a essa ameaça invisível, somadas ao início brutal e imediato da educação remota fizeram com que professores e professoras se questionassem sobre diversos pontos: as expectativas de aprendizagem, o currículo e o formato de educação e seu sentido nos dias de hoje. Talvez o que não tenha dado certo no ensino remoto já não desse tão certo no ensino presencial por ser uma questão estrutural, associada a uma visão fragmentada da educação.

Um aluno que já não prestava atenção na escola iria prestar atenção na aula à distância, na tela do computador, tendo que lidar com ainda mais distrações? Pensar a educação do futuro sem considerar todas as conquistas e seu papel não apenas como transmissora, mas também produtora de conhecimento seria um grande erro.

Além disso, o isolamento social nos fez confirmar o que já sabíamos: o quanto o contato social e a intencionalidade pedagógica voltada à socialização são importantes na escola, especialmente para formar sujeitos tolerantes, empáticos, que possam cooperar e olhar o outro e não apenas a si mesmos. E o ensino precisa fazer sentido no contexto da criança, para que ela entenda o motivo de precisar estudar e de aprender aquele conteúdo ou habilidades.

Obviamente, conforme demonstraram algumas professoras em suas falas, algumas dificuldades não foram passíveis de serem ultrapassadas, como as de falhas de conexão ou o ambiente de estudo do aluno com distrações, porém, outras foram passíveis de serem contornadas, já que o ensino remoto emergencial no contexto das escolas particulares paulistanas durou quase um ano, em 2020, tendo em vista que a pandemia teve início no mês de março do referido ano. Uma das estratégias realizadas por professores foi a de incluir a casa e a família nas atividades pedagógicas e essa integração foi enxergada como positiva.

Atualmente, a educação básica deve se colocar a serviço da formação de pessoas autônomas, que detenham controle sobre suas vidas e que sejam competentes naquilo que valorizamos em nossa sociedade como cidadãos: ética, justiça, coletividade, dignidade e autonomia.

É certo que não saberemos neste momento todas as consequências do ensino remoto durante o ano de 2020 para aqueles que, de alguma forma, puderam manter contato com a escola. Porém, essas experiências fazem parte do repertório de vivências profissionais que compõe as identidades docentes e suas competências profissionais, sendo importante estudá-las mais a fundo, a fim de inserir a educação e as relações com o saber neste marcante momento histórico-social e em seu contexto.

## Referências

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. XXI, 2011, p. 121-139. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229>> Acesso em: 29 jan. 2021.

ARANTES, Valéria Amorim. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2003, p. 109-128.

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014.

\_\_\_\_\_. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (Org.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2003, p. 153-169.

BARROS, Joy Nunes da Silva. *Democracia e utopia na sociedade do conhecimento: reflexões sobre a educação a distância*. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BECHARA, Antoine. O papel positivo da emoção na cognição. Tradução de Denise Maria Bolanho. In: ARANTES, V. A. (Org.), AQUINO, J. G. (Coord.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003, p. 131-213.

COUTINHO, Joice Carvalho et al. Por uma pedagogia macunaímica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V.8, N.1 - p. 134-147 jan-maio de 2022. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/issue/view/2680/showToc>> Acesso em: 27 set. 2022.

DAMASIO, Antonio. *A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras: 2018.

DUBAR, Claude. Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: CANARIO, R. *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 45-52.

FERREIRA, Fernando Idílio. Identidades dos professores: perspectivas teóricas e práticas. In: ESTRELA, Alberto; CANÁRIO, Rui, FERREIRA, Júlia. (Orgs.) *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: *IV Colóquio Nacional de AIP ELF/AFIRSE*, vol. 1, Universidade de Lisboa, 1996, p. 309-328.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MACHADO, M. L. A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 25-53.

MARTÍNEZ, Miquel. O trabalho docente e os desafios da educação. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009, p. 43- 60.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu. A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo, RS Brasil: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

MORGADO, José Carlos.; SOUSA, Joana Raquel Faria.; PACHECO, José Augusto. *Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento*

curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65846>> Acesso em: 28 jan. 2021.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n. 142, p. 142-159, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742011000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000100008&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 29 jan. 2021.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização...Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, pp. 153-168, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/179>> Acesso em: 19 dez. 2020.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão Professor*. – 2ª ed. – Porto: Porto Editora, 2014, p. 13-35.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.) *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. p. 43-60.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.) *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1999.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004, p. 9-34. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2021.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos *et al* (ORG.) *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Editora Cabral, 2007, p. 235-260.

\_\_\_\_\_. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. *Notandum Libro*, 12. Educação: resgates. São Paulo: Universidade do Porto/Faculdade de Direito, 2009.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da; SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. A formação das identidades docentes entre estudantes do curso de pedagogia. *International Studies on Law and Education*, n. 31/32, p. 123-132, 2019.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al*. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242 mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: criando abordagens que possibilitam a construção do conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.), *Educação a distância: pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011, p. 13-42.