REFLEXOS DO PÓS PANDEMIA: UM PARALELO ENTRE AS TURMAS DO 1º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA FRANCISCA ARNAUD DE PINA, CAMETÁ-PA.

Jennifer Arnaud Moia[1]

Egídio Martins[2]

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar os reflexos da pandemia da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 1º e 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Francisca Arnaud de Pina, em Cametá-PA, considerando os impactos distintos provocados pela interrupção das aulas presenciais e o ensino remoto. A investigação busca compreender como esses reflexos se manifestaram no retorno às atividades escolares, especialmente nas dimensões da alfabetização, da defasagem de aprendizagem e do envolvimento familiar. Para isso, utiliza a metodologia da autoconfrontação, que possibilita às professoras refletirem criticamente sobre suas práticas e experiências vivenciadas no contexto pós-pandêmico, permitindo identificar estratégias pedagógicas e emocionais mobilizadas diante dos desafios enfrentados. O estudo também propõe discutir a necessidade de apoio institucional e políticas públicas voltadas à recuperação do ensino e à valorização do trabalho docente em cenários adversos.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexos da Pandemia; Prática Pedagógica; Reconfiguração do Ensino; Autoconfrontação.

INTRODUÇÃO

A presente artigo é produto do projeto de pesquisa intitulado: AS RECONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM FUNÇÃO DA PANDEMIA DA COVID-19: pesquisa colaborativa em escolas de Belo Horizonte/Brasil e de Estrasburgo/França, objetivando compreender as reconfigurações da prática pedagógica de professores/as do Ensino Fundamental I no pós-pandemia, coordenada pela professora Drª Mariana Verissimo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC-MINAS. Financiado pela

[1] Aluna do curso de Pedagogia 2019 da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

[2] Professor Dr. Em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nos últimos anos o cenário educacional passou por mudanças significativas devido à rápida difusão das tecnologias digitais e à pandemia da COVID-19. "O afastamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como medida de contenção do novo Coronavírus, dentre outras consequências resultou na suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior" (Almeida e Alves, 2020, p. 3). Isso impactou professores e estudantes em todo o mundo, levando à transição para o ensino remoto e, posteriormente, à adaptação a um novo ambiente educacional pós-pandêmico.

Nesse contexto é importante observar que essa transição não foi homogênea, uma vez que fatores locais, culturais e socioeconômicos influenciaram a adaptação. Portanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores em Cametá/PA levam-nos a investigar os reflexos deixados após a pandemia, um processo que assumiu características peculiares devido às circunstâncias.

No âmbito desta pesquisa, como estratégia para analisar duas configurações paralelas, a investigação das turmas do ensino fundamental, abrangendo uma do 1º ano, que corresponde ao início do ensino fundamental e à fase decisiva da alfabetização, e outra do 4º ano, representando a etapa final dos anos iniciais, permite-nos compreender o comportamento de cada turma no período pós-pandêmico e como se deu o processo de ensino remoto para esses alunos sob a ótica das professoras responsáveis por cada grupo.

Foi a partir dessa realidade que a presente pesquisa se desenvolveu, questionando o fato de que a pandemia da Covid-19 impactou o ensino de diversas formas, resultando em diferentes desafios e transformações para alunos e professores. No contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Arnaud de Pina, localizada no município de Cametá, no estado do Pará, que atende turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, com estudantes predominantemente oriundos de contextos socioeconômicos diversos, observar as diferenças e semelhanças entre as turmas do 1º e 4º ano no pós-pandemia permite compreender como esse período influenciou o processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes e a dinâmica escolar.

A escola atua com uma proposta pedagógica voltada à inclusão e ao desenvolvimento integral dos alunos, sendo espaço fundamental para compreender os efeitos concretos da pandemia no cotidiano educacional.

Parte-se da hipótese de que a pandemia da COVID-19 produziu repercussões diferenciadas nas turmas de 1º e 4º ano do Ensino Fundamental, resultando em disparidades significativas no contexto pós-pandêmico. Essa suposição orienta a investigação, que se fundamenta em uma metodologia de autoconfrontação realizada com duas professoras representantes dessas séries, com o intuito de compreender como tais diferenças se manifestam na prática pedagógica e quais estratégias têm sido mobilizadas para superá-las.

Esta pesquisa concentra-se na área da educação e no desenvolvimento profissional docente, tendo como foco a aplicação da metodologia da autoconfrontação como instrumento reflexivo na análise das práticas pedagógicas de duas professoras — uma do 1º e outra do 4º ano do Ensino Fundamental — na Escola Francisca Arnaud de Pina, localizada em Cametá/PA.

A autoconfrontação, desenvolvida no âmbito da clínica da atividade por Yves Clot, é uma metodologia que se fundamenta na teoria da atividade e propõe a análise do trabalho a partir da própria fala e reflexão do sujeito sobre sua prática. A partir do registro audiovisual das ações realizadas no contexto de trabalho, o profissional é convidado a assistir e comentar essas imagens, ressignificando suas experiências e promovendo uma reflexão crítica sobre o fazer profissional (CLOT, 2010; CLOT, 2017; FAÏTA, 1997).

Neste estudo, a autoconfrontação foi utilizada como ferramenta analítica para compreender os impactos deixados pelo contexto pós-pandêmico sobre o trabalho docente. Por meio dela, foi possível identificar como as professoras significam e transformam suas práticas frente aos desafios impostos pela pandemia, como a defasagem na aprendizagem, as dificuldades de readaptação dos alunos à rotina escolar e a sobrecarga emocional enfrentada pelas docentes.

Essa abordagem permitiu não apenas captar o que as professoras fazem em sala de aula, mas também como vivenciam essas ações, revelando sentidos, contradições e estratégias adaptativas mobilizadas no cotidiano escolar. Assim, a autoconfrontação revelou-se uma metodologia potente para promover a escuta ativa, a reconstrução da prática e a ampliação do poder de agir das professoras, num momento em que o trabalho docente foi profundamente impactado pelas consequências da COVID-19.

O escopo deste estudo está articulado em investigar as reconfigurações na prática pedagógica de duas professoras, uma do 1º ano e outra do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Francisca Arnaud Pina na era pós-COVID-19. Entende-se por prática pedagógica o conjunto de ações intencionais, reflexivas e sistematizadas que o docente

realiza no processo de ensino-aprendizagem, mediando saberes, valores e experiências com vistas à formação integral dos estudantes (LIBÂNEO, 2013). Trata-se de uma prática situada, que reflete o contexto histórico, social e cultural no qual está inserida, e que demanda constante ressignificação frente aos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, pretende-se compreender como essas profissionais têm enfrentado os desafios impostos pelo contexto pós-pandêmico — marcado por transformações tecnológicas, lacunas de aprendizagem e novas demandas emocionais e sociais — e identificar estratégias pedagógicas que contribuem para o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido aos alunos. A análise dessas reconfigurações permite lançar luz sobre os modos como a prática pedagógica tem se adaptado e se reinventado para atender às necessidades educacionais emergentes de um cenário ainda em reconstrução

A partir da questão sobre quais os reflexos pós-pandemia enfrentados pelas professoras do 1º e 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Francisca Arnaud Pina, busca-se explorar como as professoras têm lidado com as demandas emergentes e quais estratégias estão sendo implementadas para superar os desafios decorrentes da pandemia.

A presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, onde "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16), utilizando o método do materialismo histórico dialético "que é um enfoque teórico, metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas" (Leite, 2019, p.3).

Será realizado um estudo de caso, abordagem que, segundo Triviños (1987, p. 110), "tem por objetivo aprofundar a descrição de uma determinada realidade", permitindo uma análise minuciosa de fenômenos dentro de um contexto específico. Essa estratégia metodológica é particularmente adequada quando se busca compreender processos, significados e práticas em situações concretas, como é o caso da atuação docente em contextos pós-pandêmicos.

A investigação será desenvolvida na Escola Francisca Arnaud Pina, envolvendo entrevistas semiestruturadas com professoras do 1º e 4º ano do Ensino Fundamental I. Esse tipo de entrevista caracteriza-se por conter um roteiro de perguntas previamente definidas, mas que permite flexibilidade ao entrevistador para explorar respostas em maior profundidade, conforme a dinâmica da conversa e os pontos levantados pelas participantes (GIL, 2008). Serão analisados documentos relacionados à formação e ao

desenvolvimento profissional das docentes, a fim de complementar e contextualizar as informações obtidas nas entrevistas.

A análise dos dados seguirá uma abordagem indutiva, a qual se caracteriza por partir da observação dos dados empíricos para a construção de categorias e interpretações, permitindo que padrões e significados emergentes sejam identificados a partir do próprio material coletado (MINAYO, 2012). Essa perspectiva é especialmente adequada em pesquisas qualitativas que buscam compreender a complexidade de fenômenos sociais, como as práticas pedagógicas em contextos pós-pandêmicos.

O processo analítico envolverá a categorização e interpretação dos dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas e da análise documental. Todos os procedimentos seguirão rigorosamente os princípios éticos da pesquisa científica, garantindo o consentimento informado das participantes, o anonimato e a confidencialidade dos dados, bem como o respeito à dignidade e à privacidade das envolvidas.

Nesta pesquisa, o método da autoconfrontação reflexiva será utilizado como instrumento metodológico para investigar as práticas pedagógicas das professoras do 1º e 4º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma ferramenta que permite ao sujeito observar e refletir sobre sua própria atuação profissional a partir do confronto com registros de sua prática, promovendo a análise crítica de suas ações, decisões e estratégias pedagógicas (Clot, 2007).

Por meio desse procedimento, busca-se compreender como essas docentes ressignificam suas práticas diante dos desafios impostos pelo contexto pós-pandêmico, favorecendo uma análise mais profunda sobre os sentidos atribuídos ao seu fazer docente e sobre os caminhos percorridos na reconstrução do cotidiano escolar.

Considerando que "o primeiro passo na investigação de um fato tem de ser, por conseguinte, uma descrição dos elementos individuais(...) em que ele consiste" (Schultz & Schultz, p. 81,1992), será explorado o paralelo entre as turmas do 1º e 4º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de analisar como cada uma delas se comporta no período pós-pandemia.

Pretende-se identificar as distinções entre essas turmas, os impactos específicos sofridos por cada uma e os motivos subjacentes a tais diferenças. Dado o significativo contraste tanto em termos de nível de ensino quanto de faixa etária das crianças, a pesquisa buscará compreender as reações individuais de cada turma, suas características distintivas e as estratégias mais adequadas para lidar com os desafios enfrentados.

Medidas Adotadas

A pandemia global da COVID-19 desencadeou uma série de desafios sem precedentes no campo da educação, afetando significativamente alunos, educadores e sistemas educacionais em todo o mundo. Neste contexto, é essencial compreender e analisar os diversos impactos que essa crise sanitária teve no cenário educacional contemporâneo.

Um dos impactos mais evidentes da pandemia foi a interrupção abrupta do ensino presencial, "ensino remoto tem sido uma possiblidade para as instituições oferecerem as suas aulas sem o contato presencial" (Feitosa, 2020, p. 61). O fechamento de escolas em resposta às medidas de contenção da propagação do vírus resultou em uma rápida transição para o ensino remoto, gerando lacunas de aprendizado e desafios para a continuidade do processo educativo.

Essa mudança não foi diferente na cidade de Cametá, estado do Pará, localizada no norte do Brasil, onde essa transição exacerbou as desigualdades educacionais preexistentes, ampliando a disparidade de acesso à educação de qualidade. Alunos de famílias com recursos limitados enfrentaram dificuldades adicionais devido à falta de acesso adequado à tecnologia e a ambientes de aprendizado propícios, aprofundando as lacunas socioeconômicas no desempenho acadêmico. "Sair de um ensino presencial movido por uma interação física entre público e infraestrutura física disponível e submeter-se ao ensino remoto é um desafio para alunos e professores" (Feitosa, 2020, p. 61).

Os desafios identificados foram resultantes de uma pesquisa conduzida na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Professora Francisca Arnaud de Pina, a qual a transição para o ensino remoto durante a pandemia expôs diversas questões decorrentes da escassez de recursos, tanto na instituição de ensino quanto nas famílias dos estudantes, que geralmente pertencem a estratos sociais menos favorecidos e têm acesso limitado a tecnologias avançadas.

A imposição das aulas remotas evidenciou a falta de acesso adequado dos alunos às tecnologias essenciais para participação nas atividades educacionais online, por conta da condição humilde, enfatizado no Projeto Político e Pedagógico da escola, que declara que "o acesso aos meios de comunicação são, principalmente a rádio e a televisão,

atualmente o telefone celular e a internet já são considerados uma parte elevada de acesso à comunicação" (Projeto político, n.p. 2021).

"O ensino remoto trouxe uma nova realidade para toda a sociedade, especialmente para estudantes e professores, que vivenciaram drástica mudança no ensino escolar em curto espaço de tempo" (De Souza, 2020, p.87), diante desse contexto desafiador, a equipe escolar se viu compelida a encontrar alternativas que assegurassem a continuidade do processo de aprendizagem e evitassem o prejuízo educacional dos estudantes.

Assim, surgiu a proposta de confeccionar e distribuir cadernos de atividades impressas como solução pragmática e eficaz. Estes materiais, elaborados minuciosamente pelos docentes, abarcavam diversidade de exercícios e conteúdos curriculares apropriados para cada etapa de ensino, "a gente fazia as atividades e eles (alunos) levavam para casa, para resolver em casa, porém não tinha aquela orientação direta do professor, e nós docentes não tínhamos aquele contato direto também com eles, eram os pais que ajudavam em casa" (Professora, 02). Diferentemente da dependência de dispositivos eletrônicos e conectividade à internet, os alunos passaram a contar com recursos físicos que poderiam ser facilmente disseminados e utilizados em seus domicílios.

Para viabilizar essa iniciativa, os responsáveis pelos alunos foram chamados a comparecer à instituição educacional em horários previamente estabelecidos, respeitando as diretrizes de segurança sanitária, com o intuito de retirar os referidos cadernos de atividades, tal como define a professora do 41º ano:

> A gente começou com as aulas no remoto, entregando as atividades, onde os pais iam pegar na escola; levavam para casa; davam um prazo determinado, que acho que era de quinzena que a gente fazia, levavam essas atividades para casa para eles resolverem, então chegava o prazo e eles entregavam as atividades prontas (Professora 02).

Tal abordagem, garantia o acesso de todos os estudantes ao material de estudo e fomentava maior interação entre a escola, os responsáveis e os educandos. Diante da falta de recursos na escola e da limitação financeira das famílias dos alunos, a elaboração e distribuição de cadernos de atividades impressas emergiram como a única e melhor opção para garantir a continuidade do processo educacional e evitar que os alunos ficassem desamparados durante o período de aulas remotas.

Apesar dos esforços para viabilizar a educação remota aos alunos da Escola Francisca Arnaud de Pina, os resultados revelaram-se insatisfatórios em muitos aspectos, pois "o ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais, muitas vezes, ele não tem" (De Souza, 2020, p. 87).

Embora houvesse as tentativas de disponibilizar atividades prontas para os estudantes, surgiu preocupante na lacuna referente à aprendizagem dos alunos. A falta de garantia de que os alunos estavam, de fato, realizando as atividades propostas foi uma questão recorrente, exacerbada, principalmente pela discrepância nas caligrafias identificadas nos trabalhos entregues. Tal divergência suscitava dúvidas legítimas quanto à autoria das tarefas, sugerindo a possibilidade de intervenção de familiares na realização das atividades, muitas vezes com o intuito de assegurar avaliação positiva para o aluno, tal como relata a professora 02:

> Chegava o prazo e eles entregavam as atividades prontas, só que na casa eles não tinham o acompanhamento, e a gente não tinha como acompanha-los para saber como eram feitas e se eram eles que faziam; se tinham ajuda ou não. Por que eu sabia que alguns faziam, que eu já conhecia antes. Então, eu já tenho conhecimento de quem faz e quem não faz (Professora, 02).

Os resultados desse cenário foram preocupantes, revelando considerável retrocesso no desempenho acadêmico dos alunos após o retorno às aulas presenciais, como relata a professora 02 do 4º ano, "a realidade em sala de aula é outra, a dificuldade muito grande na aprendizagem, na leitura e escrita, principalmente. Eu tinha aluno que não conseguiam tirar da lousa nem uma palavra sequer" (Professora 02). Poucos se destacavam com um nível de ensino satisfatório, em grande parte devido ao suporte e orientação recebidos em casa. No entanto, para muitos estudantes, a falta de acompanhamento familiar adequado representava obstáculo significativo para o progresso educacional.

Alguns demonstravam desinteresse, enquanto outros enfrentavam a realidade de terem pais com baixo nível de escolaridade e, consequentemente, limitada capacidade para oferecer orientação e suporte acadêmico, "tem pais que não tem as práticas do professor, para estar ajudando" (Professora, 01). Essa falta de estímulo e suporte resultava em um estacionamento ou mesmo regressão no processo de aprendizagem, ampliando as disparidades educacionais existentes.

Diante desse quadro, os professores enfrentavam grande preocupação com o futuro educacional desses alunos. A incapacidade de acompanhar de perto o progresso individual de cada estudante e a dificuldade em transmitir conhecimento de maneira eficaz levantavam sérias questões sobre a qualidade e a equidade da educação oferecida. A falta de conexão e interação entre escola, família e aluno durante o período remoto exacerbava ainda mais esses desafios, evidenciando a necessidade urgente de estratégias abrangentes para enfrentar as consequências educacionais da pandemia.

> O que ocorre é que torna-se difícil caracterizar os papéis dessas instituições. As funções da família e da escola encontram-se muito difusas numa sociedade tão complexa como a atual. Há uma confusão de papéis, sendo que tanto os pais quanto os professores sentem dificuldades em definir suas funções. (Valadão; Santos, 1997, p. 47).

Os reflexos da pandemia na educação foram diversos e amplos, demandando ações coordenadas e estratégias flexíveis para enfrentar os desafios emergentes e impulsionar a recuperação e a transformação do sistema educacional no período pós-pandemia.

Autoconfrontação reflexiva

A autoconfrontação é um método de análise e reflexão sobre a própria prática profissional. Ela permite que trabalhadores, como os professores investigados nesta pesquisa, revisitem suas ações por meio da observação e do relato sobre suas próprias experiências. Segundo Faïta e Vieira (2003, p. 33), "a autoconfrontação simples é o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam".

No contexto educacional, esse método se torna essencial para compreender como os docentes vivenciam e interpretam sua prática pedagógica. A autoconfrontação possibilita que os professores analisem suas ações, identifiquem desafios e reavaliem suas estratégias de ensino. Como destaca Clot (2010), esse processo não se limita a observar erros e acertos, mas busca promover mudanças significativas na atividade laboral.

Nesta pesquisa, a autoconfrontação foi utilizada como ferramenta metodológica para que as professoras do 1º e 4º ano refletissem sobre os desafios enfrentados no período pós-pandêmico. Por meio desse processo, foi possível compreender os impactos da pandemia na prática pedagógica e identificar estratégias adotadas para superar essas dificuldades.

A importância da autoconfrontação reside na capacidade de promover autoconhecimento profundo, essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste estudo, a autoconfrontação é uma ferramenta eficaz, pois possibilita compreensão mais clara e detalhada dos processos internos dos indivíduos, contribuindo para resultados precisos e relevantes. Ao enfrentar nossas próprias ações de maneira honesta e direta, podemos ajustar nossas metodologias, aprimorar nossas práticas e alcançar desempenho satisfatório e eficaz.

> Nesse momento aparecem os objetos e as ações que o protagonista mobiliza para fazer o duplo movimento entre o discurso e a atividade, e tem-se a chance de captar os temas do sujeito, trazidos pelo seu discurso interior (Faita e Vieira, 2003, p. 43)

Vygotsky (2007), destaca que sempre que fazemos algo, não fazemos apenas aquilo, pois existe, durante essa ação, algo que não fazemos e que está ali envolto na situação. A partir dessa premissa de que fazemos algo, porém o que não fazemos também é relevante Clout e Faitä (2016) trazem a ideia que quando estamos trabalhando, também existe um arco de possibilidades, esses que podem ser caracterizados como as coisas que não fazemos, chamado dentro da Ergologia[3] como reserva de alternativas, que são as possibilidades que poderíamos fazer de forma diferente, ou seja, a possibilidade de contemplar a atividade de trabalho não só pelo que é feito e constitui a ação, mas também está subtendido e não está em realização ali no momento mas que faz parte de todo o contexto (Clout, Faitä, 2016, p. 41).

"A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem de seu próprio trabalho, primeiro põem em palavras, para o uso do parceiro-espectador, aquilo que eles pensam serem as constante" (Clot e Faitä, 2016, p. 48), essa ideia vem sendo adaptada e sendo desenvolvida para outros campos de intervenção de pesquisa, isso em outros termos significa que a pesquisa-intervenção não se limita apenas em ir a campo enquanto pesquisador investigador, coletando dados, fazendo com que o professor que será investigado seja um objeto de pesquisa, mas sim sobre construir possibilidade junto com esse professor, ou melhor, construir análise para a situação de trabalho com o professor para que posteriormente possa surgir a intervenção direta, sendo que esse professor participa do processo ao invés de ser apenas o objeto em si.

> Eles dialogam assim com o outro e consigo mesmos, descobrindo-se na tela e verbalizando as condutas que eles observam, e descobrindo, na mesma ocasião, a primeira armadilha dessa atividade de tipo novo: quando o discurso produzido se esforça por seguir em paralelo o desenrolar e a sucessão das ações, por referir estreitamente às componentes físicas da situação, o essencial finalmente não se vê, não consegue se verbalizar na ordem linear (Clot e Faitä, 2016, p. 48).

[3] A ergologia reconhece a atividade humana como um debate sobre normas, buscando desenvolver práticas sociais e conhecimentos formais. Ela cria "dispositivos a três pólos" para confrontar diferentes tipos de conhecimentos e relacioná-los com experiências de atividade como fonte de sabedoria. Em resumo, a ergologia analisa como as normas surgem da atividade humana e interagem com o conhecimento formal e práticas sociais (Durrive e Schwartz, 2008).

O propósito do método de autoconfrontação é fazer com que a pessoa que está participando, olhe para a sua atividade a partir de um outro ponto de vista, pois "se caracteriza como um dispositivo interventivo e de investigação dos processos de trabalho"(Peres e Messias, 2015, p. 246), isto é, um deslocamento de perspectiva, onde nos leva a olhar para nossa própria ação e construir uma outra perspectiva, "contribui para fazer emergir os múltiplos discursos e perspectivas em torno de um ofício determinado" (Peres e Messias, 2015, p. 246), construir as reservas de alternativas para que possamos desenvolver outras formas de ação na nossa situação de trabalho, que venham, de certo modo, facilitar o processo e privilegiar os nossos saberes e a ocupação do espaço de trabalho por nós mesmos.

> Integrando o analista do trabalho ou pesquisador e os trabalhadores, de modo a favorecer a instalação de um movimento dialético de análise e produção de saberes sobre o trabalho, a apropriação destes saberes pelo coletivo de trabalhadores e a modificação ou aperfeiçoamento da atividade laboral (Peres e Messias, 2015, p. 147)

Embora possa ser desafiador confrontar a própria imagem executando tarefas específicas, é determinante enfrentar essa realidade para aprimorar nossa metodologia de trabalho e melhorar continuamente nosso desempenho profissional. A autoconfrontação nos permite observar de maneira detalhada e honesta como as coisas estão funcionando em nossas práticas profissionais, identificando áreas de melhoria e oportunidades de aperfeiçoamento. "Isso ocorre porque o procedimento de autoconfrontação serve como elemento que auxilia o planejamento e a organização da sucessão de ações voltadas para a aproximação e modificação do fenômeno laborativo" (Peres e Messias, 2015, p. 247)

No contexto desta pesquisa, a metodologia da autoconfrontação foi empregada como abordagem sistemática para avaliar a eficácia do ensino remoto nas turmas do 1º e 4º ano do ensino fundamental. Por meio de entrevistas e análises reflexivas, as professoras responsáveis por cada turma puderam examinar suas próprias práticas pedagógicas durante o período pandêmico, identificando tanto os pontos fortes quanto as áreas que demandavam ajustes.

> Criar as condições das relações dialógicas entre dois interlocutores é criar as condições para que o diálogo entre eles procure as suas próprias bases, depois evolua e transforme essas mesmas bases no fio do seu movimento." (Faita e Vieira, 2003, p. 61)

A autorreflexão é um elemento fundamental no desenvolvimento do trabalho docente. Ela permite que professores se questionem, analisem e compreendam melhor suas práticas pedagógicas. Segundo Freire (1996, p. 38) "a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o

pensar sobre o fazer". À medida que as professoras revisitam suas aulas, examinam suas abordagens e questionam suas escolhas, elas se envolvem em um diálogo interno profundo sobre quem e como são como educadoras, principalmente diante do cenário pós pandêmico onde precisam de uma visão mais clara de sua atuação para lidar com os desafios que serão vivenciados, ainda, por um certo tempo até que consigam contorna-los totalmente, isso nos remete a pensar na questão levantada por Paulo Freire referenciando que "é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1996, p. 39).

Essas reflexões são registradas como dados reflexivos, que formam a base para uma análise qualitativa detalhada que gera reflexões nas professoras, e assim foi possível identificar padrões recorrentes em suas percepções sobre o ensino no período pós-pandemia. Esses padrões evidenciam aspectos como as principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto, as estratégias desenvolvidas para lidar com as limitações tecnológicas e socioeconômicas, bem como os impactos na aprendizagem dos alunos.

Esses padrões podem incluir mudanças percebidas em suas práticas pedagógicas, realinhamento de valores profissionais e uma redefinição em suas atividades docentes, visto que "é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la" (Pimenta, 1996, p. 07).

Entre os temas emergentes destacam-se a necessidade de adaptação pedagógica, a importância do suporte familiar no aprendizado das crianças e a carência de políticas públicas voltadas para a recuperação do déficit educacional gerado pela pandemia. A verbalização dessas experiências, promovida pela autoconfrontação, permitiu que as docentes ressignificassem sua prática e desenvolvessem consciência mais crítica sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O analista facilitador desempenha papel significativo no processo, guiando as professoras através das sessões de autoconfrontação, estimulando a autorreflexão e promovendo ambiente de apoio para a exploração de suas identidades profissionais, "o analista-participante busca permanentemente concentrar o debate sobre a atividade" (Faita e Vieira, 2003, p. 35). Ele atua como um catalisador para as reflexões, auxiliando as professoras a extrair visões de suas experiências, "é essencial que o analista não negligencie seu papel dialógico no momento das escolhas dos elementos constitutivos do material" (Faita e Vieira, 2003, p. 33).

À medida que as professoras refletem, suas perspectivas mudam, resultando em alterações nas práticas pedagógicas, na relação com os alunos e na autopercepção como

educadoras. Isso nos remete a pensar que "poderemos compreender, enfim, que o ser humano se faz; que sua explicação está nele mesmo, que é de dentro dele mesmo que tirará os materiais de sua própria construção, que ele é seu grande mistério" (Becker, 2003, p. 05). Essas transformações evidenciam a importância da autorreflexão no processo de adaptação e melhoria contínua da prática docente frente aos desafios impostos pela pandemia.

Essa abordagem proporcionou panorama mais profundo das experiências das professoras e dos alunos durante o ensino remoto, permitindo uma análise mais precisa dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas para superá-los.

> a gente às vezes acaba nem percebendo certas coisas que acabam acontecendo né, quando a gente vai se ver aí, [...] pode até cometer uns deslizes, uns erros, porque ninguém é perfeito né, aí a gente não percebe, mas quando a gente para pra se olhar assim que a gente vai ver [...] como a gente trabalha, como é... a gente se olhando trabalhar aí, as vezes dá pra, a partir daí, melhorar alguma coisa eu acho (Professora, 01).

Ao confrontar sua própria prática pedagógica, as professoras puderam identificar oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento profissional, contribuindo para a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Desdobramentos na turma do 1º ano do ensino fundamental

O 1º ano do Ensino Fundamental representa uma etapa de transição significativa na trajetória educacional das crianças, marcando a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Embora a criança já esteja inserida em um processo formativo desde o maternal e o jardim de infância, é nesse momento que se inicia uma nova fase, caracterizada por uma organização curricular mais sistemática, com ênfase no letramento, na alfabetização e em conteúdos escolares mais estruturados.

"O período de admissão no Ensino Fundamental é marcado por adaptação tanto da criança, como do professor, e da maioria das famílias da criança" (Mello, 2022, p. 8), trata-se de um período fundamental para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional, pois as crianças passam a vivenciar novas formas de relação com o conhecimento, com os colegas e com os adultos, exigindo adaptação a rotinas, regras e metodologias específicas do Ensino Fundamental.

Sendo assim, ao retornarem para a sala de aula após a pandemia, muitas crianças da turma do 1º ano da escola Francisca Arnaud de Pina vieram iniciar o processo de alfabetização, aprendendo a ler e escrever, o que é essencial para seu desenvolvimento cognitivo e habilidades de comunicação.

> Eles vieram da Educação Infantil, [...] esse ano de 2023 que já estamos nas aulas presenciais de novo eles estão no primeiro ano, que é a alfabetização. Eu estou começando o processo de ensino, de escrita e a leitura para esse pessoal, aí assim, para mim não foi muito o reflexo com eles, porque eles realmente não pegaram o pico da pandemia que foi em 2019/2020 que foi quando as escolas pararam (Professora, 01)

Para grande parte das crianças, foi o primeiro contato formal com a estrutura escolar e com o papel do professor como figura de autoridade e guia no processo de aprendizado. Portanto, foi um período de adaptação e descoberta, onde as crianças começam a construir as bases de seu percurso educacional, apenas deixando o fantasma da pandemia para trás como se ele pouco influenciasse em sua educação.

Partindo desse pressuposto, já que essas crianças estão no estágio inicial de sua experiência educacional, observa-se um impacto diferenciado devido à natureza primária de sua jornada escolar. Como resultado, essa turma não apresenta, à primeira vista, os danos visíveis associados ao período pós-pandemia[4].

> Eu acredito assim que eles não sofreram muito o reflexo da pandemia, eles estão começando" do 1º ano. Para essas crianças, a escola representa um ambiente novo e estimulante, onde estão imersas no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades fundamentais. eles ainda estão começando, daqui para frente eles vão seguir. Ainda é o primeiro ano do fundamental e eles ainda tem toda chance de se desenvolver daí pra frente (Professora, 01).

O impacto positivo observado entre as crianças do 1º ano pode ser atribuído à sua adaptabilidade e receptividade ao ambiente escolar, que oferece estímulos cognitivos e sociais essenciais para seu desenvolvimento. A fase inicial do processo de alfabetização muitas vezes requer atividades práticas e lúdicas, que podem ser mais facilmente adaptadas ao ensino remoto, mitigando os efeitos negativos da interrupção das aulas presenciais.

> As dificuldades é por que, assim é o primeiro ano que eles estão saindo na educação infantil e vieram entrar já no Ensino Fundamental, ou seja, eles sofrem um impacto ao sair da Educação Infantil e entrar no Ensino Fundamental, no caso que é a série deles, então eu vejo as dificuldades sim, pois eles têm dificuldades, mas eu acredito que não seja tanto por conta da pandemia. Porque a pandemia foi antes deles entrarem na escola (Professora 01).

Diante desse cenário, reconhecer a importância do ambiente escolar como um facilitador fundamental para o aprendizado e desenvolvimento das crianças é importante.

[4] Entre os principais danos observados no contexto educacional pós-pandemia estão: dificuldades no processo de alfabetização, aumento de lacunas na aprendizagem, comprometimento da atenção e concentração, retração nas interações sociais, sinais de sofrimento emocional e aumento da evasão escolar, conforme apontado por estudos como os do UNICEF (2021) e do Todos pela Educação (2022).

Para lidar eficazmente com os desafios impostos pela pandemia, é necessário investir em estratégias que promovam a continuidade do ensino presencial sempre que possível.

Embora as crianças do 1º ano possam não apresentar os danos visíveis associados ao período pós-pandemia, é essencial adotar medidas proativas para garantir sua continuidade no processo educacional e atenuar quaisquer impactos negativos que possam surgir no futuro. Isso requer uma abordagem colaborativa e multidisciplinar que envolva educadores, pais, profissionais de saúde e autoridades educacionais.

Em relato a professora responsável traz que alguns desses alunos estão frequentando a escola pela primeira vez. Embora a pandemia não seja diretamente responsável por suas dificuldades, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser um fator contribuinte para esses desafios. A mudança de ambiente e de expectativas educacionais pode representar um desafio para esses alunos, que estão apenas começando sua jornada no ensino fundamental.

Apesar que a pandemia não tenha impactado diretamente a experiência educacional desses alunos, é evidente que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresenta seus próprios desafios. "A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte." (Facci, p. 73, 2004). Entretanto a professora reconhece as dificuldades enfrentadas por seus alunos e está comprometida em ajudá-los a superar esses obstáculos e alcançar seu pleno potencial acadêmico.

Na rotina escolar, observa-se que muitos alunos já demonstram habilidades desenvolvidas na escrita, mesmo sem ter frequentado a escola presencialmente durante a pandemia. Este fenômeno é especialmente evidente em alunos que contam com o apoio familiar para suas atividades educacionais, porque "é imprescindível que família e escola atuem juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando, pois é através da educação que vão se constituir em agentes institucionais capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social" (de Sousa, 2008, p. 7).

A participação e envolvimento dos familiares são fundamentais para o sucesso do processo de alfabetização. "Tem criança que tem família que ajuda, o acompanhamento familiar é a base para o professor desenvolver um bom trabalho em termos de leituras, de escrita. Tem alunos que estão desenvolvendo, estão lendo já" (Professora, 01).

O apreço pelo ofício é um elemento notável para o profissionalismo, especialmente no campo docente. A dedicação e o entusiasmo de um professor por sua

disciplina influenciam diretamente na qualidade do ensino e no engajamento dos alunos. Um educador que é genuinamente apaixonado pelo que faz tende a buscar constantemente aprimoramento em sua área, atualizando-se com as mais recentes descobertas e metodologias de ensino. A conexão emocional entre o professor e o conteúdo também estimula os estudantes a se envolverem mais profundamente com o aprendizado, gerando um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

É notável o esforço dedicado pela professora em garantir o progresso de seus alunos, especialmente nos níveis de primeiro ano do ensino fundamental, reconhecendo que "o professor/a é um (a) mediador (a) competente entre o aluno e o conhecimento, tendo a possibilidade de criar situações de aprendizagens e provocar o desafio intelectual" (De Sousa, 2008, p. 6). Ela enfatiza a importância de um ensino individualizado e atento às necessidades de cada estudante, adaptando suas estratégias conforme o progresso deles. Seu método de ensino envolve não apenas propagar conhecimentos, mas também verificar constantemente o entendimento dos alunos e garantir que todos acompanhem o ritmo das atividades propostas, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 13).

> A interação em sala de aula envolve o ajuste de ações que levam à construção compartilhada de significados nas situações de aprendizagens, pois supõe-se que o professor auxilie inicialmente os alunos na tarefa de aprender para que logo possam pensar com autonomia (De Sousa, 2008, p. 6)

A professora destaca a diferença em sua abordagem em comparação com outros professores, evidenciando sua dedicação em acompanhar de perto o progresso de cada aluno. Enquanto alguns educadores optam por métodos mais tradicionais, ela prefere adotar uma abordagem mais paciente e individualizada, reconhecendo que cada estudante possui seu próprio ritmo de aprendizado.

> Fui com a minha prática e fui tentando melhorar, até cheguei à conclusão que trabalhar junto com os alunos e sempre procurando relacionar a sala de aula, ao contexto social, ao que vem de fora, dá mais resultado, o educando aprende melhor. Aprende mesmo! [...] A gente tem que tá junto com eles e procurando sempre relacionando as atividades, trazendo, mostrando, exemplificando, trabalhando com muitos exemplos, que irão trazer muitos resultados (Professora, 01).

O relato da professora destaca a importância do apoio familiar, do envolvimento ativo dos professores e da dedicação constante ao processo educacional, porque "tanto a família quanto a escola têm o objetivo de educar crianças e adolescentes, por isso, parece evidente que ambas devam manter uma relação de proximidade e cooperação" (De Sousa,

2008, p. 6). Através de sua abordagem dedicada e paciente, ela busca não apenas ensinar os alunos a ler e escrever, mas também a cultivar neles o amor pelo aprendizado e a confiança em suas próprias habilidades. “Eu me vejo como uma professora assim, tentando dar o melhor; [..] dentro da minha sala de aula eu procuro ser a melhor, sabe? Eu vou fazer o meu melhor” (Professora, 01).

É possível incorporar elementos musicais e lúdicos no processo de ensino devido à sua eficácia em captar a atenção e o interesse dos alunos. A utilização de músicas, parlendas e trava-línguas é uma estratégia frequente para promover o aprendizado da língua portuguesa, especialmente entre crianças em idade escolar. “O educador tem a tarefa de encorajar o aprendiz a experimentar, a participar das atividades, a interagir com outras crianças e assim tirar proveito delas” (De Sousa, 2008, p. 6).

A seleção de materiais atrativos e relevantes é necessário para manter o interesse dos alunos e promover um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo. É importante ressaltar que recursos tecnológicos, como notebooks, projetores podem ser utilizados para enriquecer as atividades de ensino,

> […] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (Freire, 2011, p. 22).

A integração de músicas, vídeos e outros recursos educacionais dinâmicos contribui significativamente para o engajamento dos alunos e, consequentemente, para a eficácia do ensino. O desafio do uso desses recursos é a falta de investimento.

> A questão do material, acho que a principal coisa assim, porque tem que ter material, trabalhar com eles tem que ter bastante material, não é só pincel e quadro para se trabalhar com uma turma dessa, não. Tem que ter o material e essa questão do material é um entrave né, ou tu conta com os pais, ou tem que construir ou comprar mesmo. Na escola dificilmente a gente ver materiais assim (Professora 01).

São questões que muitas vezes o professor resolve tirando investimento do próprio bolso com o intuito de ser mais criativo em sua profissão. Essas estratégias estimulam a criatividade, a concentração e o interesse dos alunos, facilitando o processo de aprendizagem e promovendo ensino mais inclusivo e participativo, e mesmo com todos os obstáculos, vemos professores lutando ativamente para dar o seu melhor enquanto educadores na esperança de um dia haver mais investimento governamental na educação abrindo mais portas para a criatividade profissional.

O futuro dos alunos do 4º ano do ensino fundamental

A alfabetização na idade adequada requer estratégias pedagógicas eficazes para garantir a progressão da aprendizagem. No entanto, interrupções críticas como uma pandemia, comprometem esse processo, afetando o desenvolvimento cognitivo e a trajetória educacional.

Mesmo com a implementação de atividades remotas, a falta de interação presencial e a ausência do ambiente escolar podem resultar em um retrocesso significativo no processo de alfabetização. Muitos alunos podem regredir em suas habilidades de leitura, escrita e compreensão, mesmo após esforços para manter o ensino à distância.

> É evidente que a pandemia afetou o processo de alfabetização de forma significativa, e isso colabora para um maior número de crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização com idade tardia. Assim mesmo com, o retorno presencial, ainda sim, há uma grande carência educacional ocasionada pelas dificuldades no processo de alfabetização vivenciado durante a pandemia (Moises e Pereira, 2023, p. 59)

Essas questões foram observadas entre os alunos do 4º ano. Esta turma vem enfrentando grandes desafios tendo passado dois anos distantes do ambiente escolar tradicional, dependendo principalmente do ensino remoto e estando à mercê do conhecimento que os familiares pudessem oferecer, já que estando longe das paredes da instituição escolar, o único meio de orientação dessas crianças seria as famílias.

No entanto, a qualidade desse ensino à distância foi comprometida pela falta de supervisão direta e pela ausência de garantias quanto à eficácia do processo educacional em casa.

> Precisamos de recurso para trabalhar. As coisas que vem para a escola não são suficientes para suprir todas as necessidades, então se a gente quiser usar de algumas metodologias a gente precisa comprar do nosso bolso, e essa é uma dificuldade que acaba atrapalhando o nosso trabalho e faz com que, às vezes, a gente não alcance algumas metas que a gente coloca (Professora, 02).

Como resultado, esses alunos retornaram à escola enfrentando uma regressão significativa em seu aprendizado e habilidades acadêmicas, fazendo com que a professora responsável corresse atrás do prejuízo para tentar aproximá-los do nível educacional que deveriam estar e preocupar-se com o trabalho do professor que a sucederia: “eu devo pelo menos possibilitar que eles tenham uma noção do que vem pela frente, em que nível devem estar e facilitar já para esse professor que assumirá posterior a mim” (Professora 02).

De acordo com o Projeto Político da escola, os estudantes atendidos são em grande parte de famílias de situação financeira humilde:

> A maioria desenvolvendo atividades autônomas como meio de sobrevivência. Esta é uma característica central da clientela atendida pela escola. Os dados revelaram ainda que em média, no que diz respeito ao nível de escolaridade, os pais dos alunos não concluíram o Ensino Fundamental havendo entre eles um número significativo de analfabetos. [...] O Bolsa Família – Programa do Governo Federal – é o principal recurso recebido pelos alunos, sendo que para muitas famílias é a única fonte de renda (Projeto pedagógico, 2021).

Conforme delineado no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, a demografia discente é majoritariamente composta por famílias de baixo poder aquisitivo, muitas das quais se sustentam por meio de ocupações informais. Esta é uma característica intrínseca da clientela da escola, conforme evidenciado pelos dados coletados. Ademais, constatou-se que em média, os genitores dos alunos não alcançaram a conclusão do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o Programa Bolsa Família, uma iniciativa governamental, figura como a principal fonte de subsistência para muitas dessas famílias, representando, em diversos casos, única fonte de renda (Projeto Pedagógico, 2021).

Diante desse panorama socioeconômico, a escola optou por adotar uma abordagem de ensino remoto que pudesse atender às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que fosse acessível para essas famílias, pois: “Não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (Freire, p. 33).

Essa metodologia consistiu na disponibilização de materiais de estudo na instituição de ensino, visando minimizar as disparidades de acesso à tecnologia e à internet.

> A gente começou com as aulas no remoto, entregando as atividades, onde os pais iam pegar na escola, levavam, davam um prazo determinado, que acho que era de quinzena que a gente fazia, levavam essas atividades pra casa pra eles resolverem, então chegava o prazo e eles entregavam as atividades prontas (professora 02).

Todo esse esforço foi pensado para não desamparar os alunos nesse momento difícil e garantir que a educação chegasse até eles, visto que a educação é universalmente reconhecida como um direito humano fundamental e inalienável. Consagrado em diversos documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, esse direito afirma que toda pessoa tem o direito de acesso à educação, independentemente de sua origem étnica, gênero, idade, condição social, econômica ou

qualquer outra forma de discriminação (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Artigo 2º, p. 2).

O acesso à educação é essencial para o desenvolvimento integral e a realização do potencial humano. Além de fornecer conhecimentos e habilidades necessárias para a vida cotidiana, a educação desempenha papel fundamental na promoção da igualdade, na redução da pobreza, no empoderamento das pessoas e na construção de sociedades mais justas e inclusivas. Conforme Paulo Freire (2000, p. 31) "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." Isso ressalta a importância vital da educação como um agente de mudança social.

É importante frisar que a educação excede da mera condução de conteúdos acadêmicos, como reforça Paulo Freire.

> A educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que "treina", em lugar de formar. Não pode ser a que "deposita" conteúdos na cabeça "vazia" dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo (Freire, 2000, p. 45).

Ela engloba também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, "no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo estabelece sua capacidade de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo vivencial" (de Sousa, 2008, p. 01), que são essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis, para a tomada de decisões responsáveis e para a adaptação a um mundo em constante mudança, "de pensar criticamente sobre os objetivos e as situações que o rodeia e de construir inclusive seus próprios valores morais através de relações interpessoais, estabelecidas com o ambiente físico e social" (de Sousa, 2008, p. 1), essa foi uma questão de preocupação para os professores que não teriam contato com seus alunos e somente através do papel jamais poderiam repassar esses tipos de conhecimentos a seus alunos.

Ainda assim, garantir o acesso à educação para todos continuaria sendo um desafio urgente e uma prioridade para a escola. Porém, necessitaria do compromisso coletivo entre a sociedade civil e comunidade acadêmica para garantia ao investimento na educação de qualidade para todos, esperançosos de um futuro das próximas gerações e contribuindo para a realização do potencial humano em sua plenitude.

> A escola tem grande importância educacional na formação do ser social, por isso, a sintonia entre escola e família é fundamental para que criem uma força de trabalho capaz de provocar a mudança da estrutura social. Portanto, a parceria de ambas é necessária para que juntas atuem como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando (de Sousa, 2008, p. 8)

A infância, como fase prioritária do desenvolvimento, é marcada pela busca pelo divertimento e pelo lazer, “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia” (Kishimoto, 2010, p. 01), o que, aliado ao crescente acesso às tecnologias, pode tornar desafiadora a manutenção do foco dos alunos em atividades escolares realizadas em casa, onde as distrações são abundantes.

Sem nem mesmo conhecer seus alunos, a avaliação do desempenho tornou-se uma questão complexa neste cenário, como destaca a professora: “eu não conhecia a minha turma, não conhecia os alunos e não tive contato nenhum em relação a turma do ano passado. Já tive contato direto com a turma desse ano” (Professora 02). As atividades enviadas aos professores estavam em sua maioria, previamente concluídas, o que levantava dúvidas quanto à autoria e à efetiva participação dos discentes. A ausência de supervisão durante a realização das tarefas dificultava ainda mais a garantia da integridade e qualidade do trabalho entregue.

> As atividades que iam para a casa vinham prontas, perfeitas, mas sem a garantia de que eram os alunos mesmo que faziam, sozinhos ou com acompanhamento dos pais na casa. Lá nas atividades estava tudo perfeito, bem feito, mas eu não tinha como saber se o aluno estava aprendendo, se era ele que estava fazendo, sempre tinha as minhas dúvidas. (Professora 02)

É relevante destacar que o baixo nível de escolaridade das famílias dos alunos contribuiu para a dificuldade no acompanhamento das atividades escolares em casa. Embora houvesse tentativas de orientação, a falta de conhecimento por parte dos responsáveis comprometia a eficácia desse suporte educacional. Além disso, a escassez de tempo também se mostrou obstáculo significativo. Muitas famílias precisaram continuar suas atividades laborais durante a crise sanitária, o que limitou disponibilidade para auxiliar os filhos nas atividades escolares.

> As atividades iam, [...] quando voltava era uma luta, porque tinha atividade que o pai não tinha paciência, talvez seja tempo, que muito trabalham, muitos sabem, que nossas crianças assim, as vezes tem uns que são carentes, precisa trabalhar o dia todo né, (inaudível) não tem todo tempo de tá ensinando, e simplesmente faziam pra criança, resolviam, aí vinha, quando voltaram desses dois anos, foi muito grande o impacto (Professora 01).

Essas circunstâncias levaram algumas famílias a recorrer a outros membros do núcleo familiar ou a eles próprios para a conclusão das tarefas, visando garantir que não fossem entregues em branco. No entanto, essa prática, embora compreensível dadas as

circunstâncias, comprometia a eficácia do processo educacional, prejudicando a avaliação do desempenho dos alunos e a identificação de possíveis lacunas de aprendizagem.

> É certo que muitos alunos tinham o apoio e acompanhamento dos pais, mas outros não. Quando eu vim ter contato com eles percebi, e até conversei com outros professores, sobre a diferença entre a atividade remota e a presencial. É muita diferença. A atividade remota vinha pronta, mas quem fazia essa atividade? Como acontecia esse acompanhamento familiar? (Professora 02).

O contexto socioeconômico desafiador enfrentado pelas famílias dos alunos durante a pandemia exacerbou as disparidades no acesso à educação e ampliou as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente na condução do ensino remoto. A necessidade premente de conciliar as demandas laborais com as responsabilidades educacionais, aliada à falta de recursos e suporte adequados, resultou em uma série de desafios que requerem abordagens multifacetadas e colaborativas para superação.

Diante dos desafios, a escola implementou um programa de reforço escolar no contraturno, buscando conter os efeitos negativos pós-pandêmicos no processo educacional dos alunos. No entanto, constatou-se que apesar dos esforços, os resultados obtidos não foram satisfatórios, em relato a professora 02 expõe que "esse reforço não é ofertado a todos os alunos, apenas quem apresenta muita dificuldade, por exemplo alunos que ainda não conseguem ler e escrever, nesse caso a leitura é um problema maior, pois a escrita já está sendo contornada".

> Foi sugerido em encontros com a Secretaria de Educação que toda a escola deveria se incumbir de um reforço. Mas precisamos de um reforço em tempo integral. Por que a estratégia que usamos agora, é retirar o aluno da aula, por que ele não vem no contra turno, então eu acho que tentar unir a família e escola, nós já tentamos, já conversamos, mas o compromisso de vir para o reforço no contra turno eles não vêm, por isso usamos essa estratégia de tirar da aula por um tempo, então penso que devia ser um reforço mais intenso, não é só uma hora de reforço (Professora 02)

A frequência semanal das sessões de reforço não foi o suficiente para suprir as lacunas deixadas pela interrupção das aulas presenciais, evidenciando a necessidade de estratégias mais abrangentes e eficazes para enfrentar os desafios educacionais impostos pelo contexto da pandemia, como narra a professora 02: "o reforço tem ajudado bastante no nivelamento, mas não é contínuo, ocorre uma vez na semana. A dificuldade é grande, ainda reflete muito, e é uma coisa que não será resolvida nem nesse ano e nem no ano que vem".

A professora responsável pelo 4º ano menciona a árdua tarefa de tentar remediar esses efeitos negativos, em particular no que diz respeito à alfabetização. O desafio de

retomar o progresso interrompido e preencher os espaços de conhecimento adquiridos durante o período remoto requer abordagem cuidadosa e estratégias específicas para atender às necessidades individuais de cada aluno:

> Eu quero saber se o aluno conseguiu ter uma aprendizagem significativa, um desenvolvimento a partir do que eu ensinei para eles conseguirem alcançar o nível. Mesmo que não seja agora, e não vai ser mesmo, e mesmo vendo que não é suficiente. (Professora 02)

Ao se considerar a prática pedagógica como uma atividade de trabalho, é necessário compreender que o exercício docente vai além da execução de tarefas prescritas. Segundo a abordagem ergológica, proposta por Yves Schwartz, toda atividade humana é atravessada por um confronto permanente entre o prescrito (aquilo que é planejado, normatizado) e o real da atividade (aquilo que efetivamente se realiza no cotidiano), exigindo do trabalhador constantes renormalizações e tomada de decisões singulares frente às situações vividas. A prática pedagógica, nesse sentido, constitui-se como espaço privilegiado de expressão do trabalho real docente, marcado por escolhas, valores, dilemas e estratégias construídas na interação com os alunos, o contexto escolar e as condições materiais e simbólicas do ensino.

Para Saviani (1994) a educação é fundamentalmente ligada à existência humana, pois está intrinsecamente ligada à necessidade do ser humano de produzir sua própria vida, diferenciando-se dos animais que simplesmente se adaptam à natureza. O trabalho, como forma de agir sobre a natureza para satisfazer as necessidades humanas, é visto como essencial para a existência humana, pois define a essência do homem. Assim, a vida humana é determinada pelo modo como o indivíduo produz sua própria existência por meio do trabalho (Saviani, 1994, p. 148).

O trabalho é uma dimensão essencial na formação do homem; não se limita a um meio de sobrevivência, mas constitui um elemento estratégico na construção da identidade, das habilidades, do intelecto e da consciência do indivíduo. Por meio do trabalho, o ser humano se expressa, realiza-se e contribui ativamente para a sociedade (MARX; ENGELS, 2007). Nesse sentido, o trabalho é compreendido como uma atividade intrinsecamente humana, que impacta significativamente na constituição do sujeito como ser social e consciente (DA SILVA, 2011).

Essa perspectiva é reforçada no campo educacional, especialmente a partir da reflexão proposta por Saviani (2013), ao afirmar que “a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática

educativa" (p. 26). Entender a organização social permite compreender as exigências que recaem sobre o trabalho docente, suas contradições, tensões e possibilidades de transformação.

Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho do professor não se resume a transmitir conteúdos: ele envolve o planejamento pedagógico, o acompanhamento do progresso dos alunos, a atualização constante de saberes e metodologias, bem como o exercício de uma função formadora que extrapola o domínio do conhecimento técnico. Os professores atuam como mediadores, orientadores e modelos sociais, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também pessoal e emocional de seus estudantes.

Complementarmente, a perspectiva da clínica da atividade, desenvolvida por Yves Clot, propõe a análise da prática a partir da fala e da reflexão dos próprios sujeitos sobre sua atividade, possibilitando a ampliação do poder de agir e a construção de sentidos para o trabalho. Nesse contexto, o método da autoconfrontação reflexiva será utilizado nesta pesquisa como ferramenta analítica, possibilitando às professoras participantes observar, narrar e ressignificar suas práticas, à luz dos desafios enfrentados no contexto pós-pandêmico. Assim, busca-se compreender não apenas o que fazem, mas como vivenciam e transformam suas ações pedagógicas, contribuindo para uma análise mais profunda da prática docente e do papel do professor na atualidade.

Esse processo reflexivo torna-se ainda mais relevante quando se considera que o trabalho docente, embora essencial, é também marcado por uma complexidade crescente e por inúmeras adversidades. Os professores enfrentam uma variedade de desafios: desde a falta de recursos e infraestrutura até a necessidade de responder às múltiplas demandas pedagógicas e emocionais trazidas por alunos com perfis e necessidades diversas.

> Precisamos de recursos para se trabalhar, a gente não tem recurso, por exemplo, se eu quiser levar um joguinho, eu tenho que comprar, a escola não tem recurso, eu não tenho recurso para trabalhar, pra auxiliar na aprendizagem, vamos fazendo como a gente pode (Professora 02).

A falta de recursos é um desafio enfrentado pelo sistema educacional da escola Francisca Arnaud Pina, tendo um impacto significativo na qualidade e no acesso à educação, tal qual indica. Esse problema afeta não apenas os alunos, mas também os professores, as escolas e as comunidades em geral, em relato a professora declara como lida com a situação: "a gente vai trabalhando com o que temos, o quadro e uma xerox, quando quero levar um jogo ou outra coisas, eu compro e levo para eles" (Professora 02).

A falta de recursos materiais compromete a qualidade do ensino, prejudicando o acesso dos alunos à aprendizagem. Escolas sem materiais didáticos adequados, laboratórios, bibliotecas bem equipadas ou tecnologia moderna limitam as oportunidades educacionais. Turmas superlotadas e infraestrutura precária resultam da escassez financeira, dificultando a atenção individualizada aos alunos e impactando negativamente o aprendizado.

A sobrecarga de trabalho e a falta de apoio pedagógico podem levar ao esgotamento dos professores, enquanto a falta de programas de capacitação prejudica sua eficácia. A falta de recursos também afeta a equidade na educação, aumentando as disparidades entre os alunos e limitando as oportunidades para aqueles com necessidades especiais. Para superar esses desafios, é necessário compromisso coletivo para garantir investimentos adequados na educação, incluindo recursos materiais, financeiros e humanos com o apoio efetivo do Estado.

No entanto, apesar dos obstáculos, os professores continuam dedicados e comprometidos com missão de educar e inspirar as futuras gerações, fazer com que os alunos prejudicados pelo período pandêmico consigam seguir motivados a não desistirem de sua caminhada e futuramente alcançar seus objetivos.

Ideias Conclusivas

A pesquisa realizada na escola Professora Francisca Arnaud de Pina, em Cametá-PA, demonstrou as adversidades significativas que a pandemia impôs à educação. As turmas do 1º e 4º ano, embora tenham vivenciado a mesma crise, apresentaram dificuldades distintas, ilustrando a complexidade da situação.

Como Cordeiro (2020, p. 12) observou, “toda crise é uma oportunidade de aprendermos algo novo e a única certeza é que o mundo vai ser diferente depois da pandemia. As crises ensinam aos que estão abertos ao novo." Esta pandemia, apesar das dificuldades, ofereceu oportunidade para aprender e adaptar.

Um aspecto que se destacou durante a pesquisa foi o papel da família no processo de ensino e aprendizagem durante o contexto pandêmico e pós-pandêmico. Embora o apoio familiar seja amplamente reconhecido como um fator fundamental para o sucesso escolar dos alunos — oferecendo suporte emocional, estrutural e acompanhamento das atividades escolares —, os dados da pesquisa evidenciam que essa colaboração nem sempre esteve presente de forma efetiva. Diversos fatores, como a falta de recursos, de

escolarização por parte dos responsáveis, ou mesmo o excesso de demandas no ambiente doméstico, comprometeram a possibilidade de algumas famílias acompanharem de forma ativa a aprendizagem das crianças. Ainda assim, conforme destaca De Sousa (2008, p. 8), "a família é fator indispensável não somente na estabilidade emocional da criança como também na educação, sendo assim, a colaboração familiar ativa se reflete diretamente no sucesso da tarefa escolar". Dessa forma, compreende-se que, apesar das limitações vivenciadas por muitas famílias, o fortalecimento desse vínculo entre escola e família continua sendo essencial para a qualidade do ensino.

Destaca-se, também, a necessidade de apoio estatal para melhorar as práticas pedagógicas e garantir educação melhor para todos. A professora 02 relata que:

> Não deram estrutura para se trabalhar uma boa aula, não temos joguinhos para aulas, que são coisas que atraem os alunos, que a gente precisa desse apoio, em que a escola recebesse materiais que auxiliassem, para nos apoiar na aprendizagem dos alunos. [...] A gente precisa de apoio, principalmente do governo, que a instância maior. (Professora 02).

Isto é, o governo tem um papel indispensável a desempenhar, fornecendo recursos, políticas e infraestrutura para apoiar as escolas em seus esforços para superar os desafios impostos pela pandemia.

O método de autoconfrontação empregado permitiu uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica. Ficou evidente que, apesar dos obstáculos, há estratégias que podem ser adotadas para melhorar a qualidade do ensino e minimizar os danos futuros aos alunos. Essas estratégias visam garantir que os alunos atinjam o nível de ensino adequado para sua idade.

Cordeiro (2020, p. 12) também nos lembra que "espera-se que, depois dessa pandemia a educação volte melhor e mais forte e que todos esses efeitos sejam irreversíveis." No entanto, a conclusão mais importante é que a luta para superar os danos da pandemia será longa. As tentativas de recuperação e melhoria devem ser persistentes e duradouras. Apesar dos desafios, as professoras mantêm a esperança. Acreditam no potencial de seus alunos e na resiliência da comunidade escolar.

> É evidente que a educação, por si só, não é capaz de conter os problemas sociais, porém contribuirá na reflexão para fortalecer o reconhecimento das condições básicas das relações humanas. A escola tem papel fundamental na formação de sujeitos comprometidos com uma nova sociedade, pautada na valorização e respeito do ser humano (MARTINS, p. 2, 2020)

Este estudo serve como um lembrete de que, ainda que a pandemia tenha causado danos significativos à educação, também nos ofereceu a oportunidade de refletir, adaptar

e fortalecer nossas práticas pedagógicas. A jornada para a recuperação será longa, mas com dedicação, resiliência e esperança, podemos trabalhar para garantir um futuro educacional brilhante para todos os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

Almeida, B. O. & Alves, L. R. G. (2020). **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual.** Debates em Educação, 12(28).

Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A).

BECKER, Fernando. Escola e epistemologia do professor. **Revista Profissão Docente**, v. 3, n. 9, 2003.

BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CAMETÁ. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político-Pedagógico 2021 EMEIF Professora Francisca Arnaud de Pina. Cametá, 2021.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. GÊNEROS E ESTILOS EM ANÁLISE DO TRABALHO: CONCEITOS E MÉTODOS| Genres and styles in analysis of work: concepts and methods. **Trabalho & Educação**, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Y.A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. Fractal: revista de psicologia, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Maria Helena Weber, Vera Malaguti Batista e Ricardo Bruno Gonçalves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CLOT, Yves. O ofício como gênero e drama da atividade. In: FAÏTA, Daniel et al. (Orgs.). Trabalho e poder de agir. São Paulo: Martins Fontes, 2017. p. 9–26.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

DA SILVA, Felipe Gustavo Soares. O HUMANISMO DE KARL MARX: O TRABALHO NA HISTÓRIA COMO MEIO DE FORMAÇÃO DO HOMEM. 2011.

DE SOUSA, Ana Paula. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Revista Iberoamericana de Educación, v. 44, n. 7, p. 1-8, 2008.

DE SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Glossário da ergologia. **Laboreal**, v. 4, n. Nº1, 2008.

FACCI, Marilda Golçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cadernos CEDES. Campinas, v.24, n.62, p.64-81, 2004

FAÏTA, D. La conduitedu TGV: exercices de styles. Marseille: Champs visuels, 1997, n. 6, p. 75-86.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 123-154, 2003.

FAÏTA, Daniel. Análise ergológica e clínica da atividade: questões metodológicas e epistemológicas. In: DANIÈRE, A. et al. (Orgs.). Trabalho e linguagem: experiências, discursos e sentidos. São Paulo: EDUC, 1997. p. 87–100.

FEITOSA, Murilo Carvalho et al. Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores?. In: Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação. SBC, 2020. p. 60-68.

Freire, P. (2000). Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeiras na Educação Infantil. 2010

LEITE, Edna Xenofonte. Et al. Materialismo histórico dialético: Contribuições para a realização da pesquisa científica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 11, Vol. 05, pp. 47-54. Novembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materialismo-historico

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, E.; CARVALHO DA SILVA, V.; DO SOCORRO RODRIGUES, D. . Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores. Revista Cocar, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3561. Acesso em: 12 dez. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Bianca Atanes da Silva de. A criança e o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental I. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PEREIRA, Venâncio Guedes; MOISES, Abraão Rafael Lima. IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS

BRASILEIRAS: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2020-2022). Revista Enfil, v. 2, n. 17, p. 58-79, 2023.

PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. Usos da autoconfrontação na Linguística aplicada: o caso de um grupo de pesquisa. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 54, p. 245-266, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SAVIANI, Dermeval et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. História da Psicologia Moderna. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

SCHWARTZ, Yves. O paradigma ergológico ou um olhar novo sobre o trabalho. In: FAÏTA, Daniel; SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Lucie T. Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2010.

Todos Pela Educação. (2022). Análise dos impactos da pandemia na educação básica brasileira. São Paulo: TPE. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br

TRIVIÑOS, A. (1987). Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

UNICEF. (2021). Impactos primários e secundários da pandemia de COVID-19 em crianças e adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Psicologia e pedagogia).