



PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS PANDÊMICOS

Liziane Yonara do Nascimento Barboza ¹

Mariana Benevides da Silva ²

Valmaria Lemos da Costa Santos ³

RESUMO

Perante a pandemia causada por meio do vírus SARS-CoV-2, a qual a população de indivíduos em massa fora submetida nos anos de 2020 e 2021, o vigente artigo busca esmiuçar as ações do educador, com enfoque em apreender as perspectivas no processo de ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos e do Ensino Remoto Emergencial, tendo em vista às abordagens psicopedagógicas existentes. A metodologia é de cunho exploratório e de natureza qualitativa, dado que o arcabouço desse estudo se constitui com base nas observações não participativas realizadas remotamente por via do *Google Meet*, em duas escolas de Mossoró, Rio Grande do Norte. Para tanto, serviram de aporte teórico estudiosos como Freire (1987), Bock (2003), Coll *et al.* (2001), Rogers (1972), Luckesi (1999), dentre outros autores essenciais para esta discussão. Quanto a análise, faz-se perceptível a presença da abordagem humanista e da concepção construtivista nas aulas remotas observadas, em decorrência de um ensino atento as vivências de cada aluno, da interação entre discentes e docentes e dos momentos em que o educador expôs os educandos ao processo de desequilíbrio como forma de encorajamento ao pensamento crítico e analítico. A combinação dessas abordagens utilizadas aproxima teoria e prática, por se adequar às realidades vividas e revelar o aluno enquanto ser pensante. Além disso, não há dúvidas de que a pandemia causou inúmeros impactos na educação, entretanto, o educador se reinventou, procurando, majoritariamente, abarcar os assuntos em sala de aula de forma empática e inclusiva.

Palavras-chave: Pandemia, Ensino Remoto Emergencial, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho procurará elucidar, sob um olhar analítico, acerca das perspectivas no processo de ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos, tendo em vista o contexto pandêmico ocasionado pelo vírus SARS-CoV-2, nos anos de 2020 e 2021, uma vez que em decorrência dessa situação surgiram novos desafios na educação. Diante do isolamento social, as instituições suspenderam as aulas presenciais por tempo indeterminado em todo o Brasil.

¹ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, lizianeyonara@alu.uern.br;

² Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, marianabenevides@alu.uern.br;

³ Professora coautora: mestra, Faculdade de Educação - UERN, valmarialeemos@uern.br.



Contudo, como modo de constância no processo de ensino e um não detrimento no aprendizado dos educandos – respaldados pela Medida Provisória N° 934, de 1 de abril de 2020, e orientados pelo Ministério da Educação – as redes de ensino de educação básica e as instituições de educação superior adotaram as atividades remotas, como forma de assegurar a saúde pública e cumprir a carga horária do ano letivo.

Partindo desse pressuposto, o escopo de pesquisa⁴ é esmiuçar as ações das docentes observadas no Ensino Remoto Emergencial, tendo como suporte de análise as abordagens psicológicas, a conduta do educador, a interação entre professor e aluno, os métodos de ensino, a dinâmica estabelecida em sala de aula, os recursos didáticos, os padrões de comunicação e entre outros apontamentos presentes nessa análise. Segundo Bock (2003), a educação deve ser compreendida como um esforço de uma sociedade para que haja uma apropriação, em que garanta a todos uma participação na dinâmica social, como agentes de transformação permanente da sociedade. Portanto, essa pesquisa busca explicar os métodos de ensino e aprendizagem analisados, tendo em vista uma prática escolar e um discurso educativo empático, inclusivo e humanizado que abarque as vivências dos educandos, tendo em mente uma troca de saberes eficientes.

A metodologia é de caráter exploratório, de teor qualitativo, e possui observação não participativa. Desta forma, foram solicitadas autorizações as docentes (em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I, com alunos entre 8 e 9 anos e em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, com alunos entre 16 e 19 anos, ambas de escolas distintas de Mossoró, Rio Grande do Norte) para o acontecimento da pesquisa para que fosse possível a investigação dos processos de ensinar e aprender no Ensino Remoto Emergencial. Para o aprofundamento da análise foram utilizados como respaldo teórico autores como Freire (1987), Bock (2003), Coll *et al.* (2001), Rogers (1972), Luckesi (1999), dentre outros estudiosos que corroboram levantamentos pertinentes para a temática em tela e que ajudam a perceber sobre os modos de ensinar e aprender, compreender os métodos empregados nas aulas remotas pelos professores, mediante olhar crítico reflexivo sobre a realidade imposta.

O presente trabalho encontra-se segmentado em quatro partes: a metodologia, a qual explanará o desenvolvimento dessa pesquisa; o referencial teórico, o qual orienta os embasamentos utilizados no artigo; os resultados e discussão, em que expõe a análise no que

⁴ Tal estudo foi elaborado a partir de atividade avaliativa proposta na disciplina Psicologia da Educação, ministrada pela Professora Valmaria Santos, para a turma do 3° período do Curso de Letras, no semestre 2021.1, com habilitação em Língua Portuguesa, da Faculdade de Letras e Artes (FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).



concerne os modos de ensino e aprendizagem atrelados a abordagens psicopedagógicas e por fim, as considerações finais, onde serão relatados alguns apontamentos acerca do assunto aportado em todo o trabalho.

METODOLOGIA

A realização das aulas analisadas, do terceiro ano do Ensino Fundamental I e do terceiro ano do Ensino Médio, se deram através da efetuação de um termo de Autorização Institucional, elaborado pelas acadêmicas deste relatório, por meio do *Portable Document Format* (PDF) enviado de forma *on-line* para a instituição, solicitando autorização para observação, produção textual e socialização acerca da aula das educadoras. As instituições e as duas docentes, por sua vez, habilitaram a realização dessa pesquisa de campo, tendo em vista os objetivos principais dessa investigação.

As observações da primeira aula analisada baseiam-se em investigações apreciadas durante uma aula síncrona do dia 19 de outubro de 2021, do terceiro ano do Ensino Fundamental I, caracterizada por ser uma aula dada via aparelhos eletrônicos, tais quais computadores, *tablets* e celulares, em razão do formato remoto, resultado da adaptação ao distanciamento social estabelecido decorrente da crise sanitária global que afetou os anos de 2020 e 2021. Esta aula utilizou como ferramentas o *Google Meet*, para comunicação simultânea e exposição do conteúdo ministrado, a rede social *WhatsApp*, por onde a professora conseguiu estabelecer contato com alunos e pais para o compartilhamento dos horários das aulas e das páginas dos livros que seriam trabalhadas durante o encontro, e a plataforma de compartilhamento de vídeos, o *YouTube*, para facilitar a compreensão do conteúdo por meio de conteúdo digital.

Enquanto que a aula síncrona, observada no dia 20 de agosto de 2021, do terceiro ano do Nível Médio, se desenvolveu pela ferramenta *Google Meet* e o *link* de acesso foi disponibilizado pela docente, com o consentimento dos(as) estudantes, pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*. Vale ressaltar, que não foi possível a gravação da aula, no entanto, a análise se fundamentou de maneira satisfatória e minuciosa, dado que todos os elementos perceptíveis durante a aula foram anotados de forma autêntica e inteligível para que fossem passíveis a verificação, através do uso do diário de campo. Como por exemplo, a troca de saberes entre alunos(as) e professores, a liberdade de expressão estabelecida no contexto comunicativo, bem como a conduta da professora no âmbito acadêmico e a apreensão do conteúdo.



Os aspectos analisados em ambas as observações se deram por método qualitativo, uma vez que se trata de uma observação que busca explorar os prismas presentes no ensino e aprendizagem abordados em sala de aula e que de acordo com Minayo (2002), envolve a realidade que não pode ser quantificada, o universo dos sentidos, das representações, o modo de ser dos sujeitos. Nesse sentido, a metodologia de um trabalho inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

A análise dos dados, por sua vez, se fundamentou de maneira satisfatória e minuciosa, dado que todos os elementos perceptíveis durante as aulas foram registrados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa é oriunda dos desafios na educação a partir do cenário pandêmico ocasionado pelo vírus SARS-CoV-2 e do contexto de Ensino Remoto Emergencial. Nesse sentido, é fulcral evidenciar a distinção entre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na EaD, “existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade de ensino” (RODRIGUES, 2020, n.p.), quanto ao ERE, se refere a um ajuste curricular temporário que serve de suporte para a realização de atividades remotas, tendo em vista o isolamento social.

Nessa direção, os meios tecnológicos se fizeram presentes, e conforme Moran (2012) servem de apoio no meio pedagógico, dado que a utilização delas melhoram o desempenho em sala de aula, e aproxima o docente do discente com o uso dos recursos didáticos como: *slides*, músicas, narrativas digitais e entre outros, num processo de convergência, integração, mobilidade e a multifuncionalidade. Para corroborar com esta nova necessidade imposta pela pandemia, em 18 de março de 2020, foi publicada a Portaria N° 343/2020, no Diário Oficial da União, que discorre sobre a possibilidade de substituir aulas presenciais por aulas remotas, como disposto no seu Art. 1°:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2° do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Desta forma, surge a necessidade de adaptação por parte das escolas, docentes e discentes à essa nova realidade. Visto isso, é imprescindível que o ambiente escolar seja



confortável, que priorize uma aprendizagem significativa, em que “combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado” (ZIMRING, 2010, p. 38).

Em se tratando de uma aprendizagem que favoreça a intervenção no mundo, a conduta da docente pode ser correlacionada a Abordagem Humanista, em que retrata um indivíduo otimista e completo de autonomia. Visando a relação de aluno-professor, segundo Carl Rogers (1972), esse vínculo deve ser nutrido de confiança e desassociado a uma hierarquia. Portanto, um educador humanista deve ser empático, inclusivo e autêntico. Pois, de acordo com Zimring (2010) existem dois tipos de aprendizagem: a intelectual e a significativa. A aprendizagem intelectual abarca, exclusivamente, a mente, o raciocínio, sem considerar os sentimentos ou os significados para a pessoa. Já a aprendizagem significativa, defendida por Carl Rogers, corrobora as vivências do aprendiz no processo de aprendizagem.

Diante disso, é essencial relatar que, autores como Coll *et al.* (2001), Freire (1987), Carpigiani (2002), Rogers (1972), entre outros, serviram de orientação para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem analisados em sala de aula no formato de ERE. Embasado nesses aspectos, será explorado abaixo apontamentos referentes aos desafios no modo de ensinar e aprender, tendo como objetivo uma aprendizagem significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações a seguir apresentam duas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em foco as abordagens psicológicas com o objetivo de analisar as medidas educacionais adotadas por duas professoras em diferentes fases de nível escolar de seus alunos, durante o ERE em escolas públicas distintas de Mossoró, Rio Grande do Norte.

A professora do terceiro ano do ensino fundamental I teve sua aula na manhã de 19 de outubro de 2021; a turma observada possui 26 discentes matriculados. O fato das aulas não se darem na forma presencial implica na pouca participação dos alunos, pois, por serem crianças por volta dos oito anos de idade, estão no processo de alfabetização e letramento e necessitam de um acompanhamento mais próximo de um responsável durante o processo de aprendizagem. Além deste fator, muitas crianças não possuem acesso a aparelhos eletrônicos e/ou internet, o que impede que esses alunos(as) assistam às aulas síncronas e acompanhem o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Visto esses pontos, a professora responsável pela turma elaborou dois modelos de aula para que todos pudessem participar do processo educativo. Sendo assim, adaptou o



planejamento (com metodologias diferentes, que incluem realidades diferentes) para os alunos que conseguem assistir às aulas síncronas, via conferência, e os que apenas podem acessar áudios e fotos por meio do *WhatsApp* de seus pais, mediante o auxílio deles em seus horários vagos, geralmente em horários não comerciais (aulas assíncronas). Essas medidas adotadas podem ser compreendidas a partir de uma abordagem humanista, quando a professora compreende sua posição como educadora no processo de orientação à aprendizagem, conhecendo os alunos sob sua responsabilidade e tomando atitudes que possam respeitar suas individualidades, conforme Carpigiani (2002) e Rogers (1972).

A premissa a qual se chega expõe as variadas formas de ensino-aprendizagem, contemplando as trocas de saberes de maneira satisfatória, apesar dos inúmeros desafios de ensinar e aprender no ciberespaço, dentre eles a exclusão digital que atinge diretamente o planejamento escolar.

A aula síncrona transmitida pelo *Google Meet* deu início às sete horas da manhã e participaram cinco dos vinte e seis alunos, sendo dois meninos e três meninas. Durante a aula foram trabalhadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Conforme cada estudante entrava na sala de aula virtual a professora desejava um bom dia e mostrava pela câmera a capa dos livros que iriam trabalhar na aula remota, adotando uma postura empática como forma de facilitar a identificação dos livros.

O primeiro momento da aula trabalha a disciplina de Língua Portuguesa, dando continuidade a uma história em quadrinhos discutida nas aulas anteriores, através de balões de falas e suas significações no texto. A professora apresenta um vídeo curto pelo *YouTube*⁵, que explica os diferentes tipos de balões existentes em histórias de quadrinhos, para em seguida retomar o tema e explicar novamente através das imagens do livro didático. Feita a explicação, a professora mostrou o livro para a câmera e foi apontando para os balões para que os(as) estudantes dissessem o que significavam. Esse processo é reconhecido pela abordagem construtivista como desequilíbrio, pois através do estímulo causado pelo desconhecido a criança passa a buscar uma nova equilíbrio através de uma resposta. Assim aponta Fontana e Cruz (1997, p. 47-48), quando expressam:

Toda vez que, em nossa relação com o meio, surgem conflitos, contradições ou outros tipos de dificuldades, nossa capacidade de auto-regulação ou equilíbrio entra em ação, no sentido de superá-los. [...] Quando falamos em alcançar um novo estado de

⁵ Material disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=0UamQgfKPtK>.



equilíbrio, queremos destacar que o processo de equilibração não consiste numa volta ao estado anterior, mas leva a um estado superior em relação ao inicial.

Com essas considerações, pode ser observado um novo estado de equilibração alcançado, quando, em resposta à pergunta da professora sobre qual o significado do balão com uma interrogação no meio, um aluno diz “é algo que ninguém sabe”, o que veio a ser confirmado pela professora, pois se tratava de um balão de dúvida, que trata da curiosidade, do questionamento, do desconhecido.

A aula de português é finalizada com um ditado de palavras para praticar a concentração, atenção e a escrita. Nessa atividade são apresentadas algumas palavras e é dado um tempo para que a turma copie e exercite a escrita. Nesta aula foram dadas oito palavras, a professora anunciou as palavras, mostrou para a câmera e contou um tempo para que escrevessem. Essa atividade funciona como estímulo para que as crianças desenvolvam o conhecimento que possuem como forma de brincadeira, ao serem desafiadas, demonstraram empolgação, deixando os microfones e câmeras ligadas para a participação.

Para Coll *et al.* (2001) aprender é construir, através da representação pessoal que temos sobre o conteúdo apresentado. Isto é o que ocorre neste momento da aula, pois os(as) estudantes, ainda em fase de letramento, não visualizam a palavra ditada, apenas ouvem a voz da professora, e precisam utilizar de suas próprias impressões para representar a palavra ouvida em palavra escrita. Ao final, cada aluno, espontaneamente, leu uma palavra e soletrou para verificar se concluiu o desafio com êxito.

O segundo momento da aula inicia a disciplina de Matemática, onde as crianças praticam multiplicações. As tabuadas do dois ao cinco foram lidas e em seguida os(as) alunos(as) responderam as questões do livro. Em seu texto, Solé e Coll (2001, p. 23), apresenta o seguinte apontamento “[...] a criança vai construindo aprendizagens mais ou menos significativas, não só porque possui determinados conhecimentos, tampouco porque os conteúdos sejam estes ou aqueles; e os constrói pelo que foi dito e pela ajuda que recebe de seu professor [...]”, com isto, a partir deste processo de aprendizagem onde há o exercício da Matemática por meio de multiplicações, os(as) alunos praticaram o conhecimento por meio de exemplos práticos estimulados pela professora.

Estes exemplos práticos aconteceram no momento que a educadora pediu aos discentes que pegassem os lápis de seus estojos para visualização da atividade, feito isso, a docente pediu que dividissem os lápis em dois grupos de cinco e somassem a quantidade total, assim, teriam



o produto de duas vezes cinco. Uma das alunas, não possuía lápis suficientes, todavia conseguiu estabelecer a contagem dessa multiplicação por meio de saquinhos plásticos em vez de lápis.

A aula de Ciências foi a última a ser abordada no dia e o tema foi “a importância do solo”, essa aula é caracterizada pela inserção da criança no meio ambiente. Neste momento houve um período de conversação onde a professora perguntou sobre as vivências dos(as) estudantes com o solo, quais os tipos de solo conhecem e quais os usos que acreditam que o solo que veem possa vir a ter. Foi trabalhada uma leitura compartilhada dos textos do livro que fala sobre como o solo é formado e sua importância. De tal modo, independe do espaço educacional vivido deve-se existir o reconhecimento e a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, enquanto condutores do planejamento escolar.

A professora finaliza citando que ainda é possível construir casas com o solo, como exemplo, cita as casas de taipa e suas características, para facilitar a compreensão apresenta uma imagem de uma casa de taipa, para, por fim, perguntar se eles viram alguma casa de taipa e uma aluna faz que “não” com os dedos pela câmera. Neste momento foi estabelecida a conversação sobre as propriedades do solo e o estímulo a identificação de seus usos, apresentando ainda, usos os quais as crianças desconheciam, como as casas de taipa. Tal procedimento adotado pela docente é tratado por Solé e Coll (2001, p. 24) ao defenderem que “na escola os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o conteúdo escolar”.

Após essa atividade pedagógica, a aula da professora do terceiro ano do Ensino Fundamental I é concluída e todos se despedem acenando para a câmera e desejando um bom dia à professora e aos colegas. Durante todo o momento, ainda que de forma remota, os(as) estudantes foram ativos(as) em suas participações, ligavam os microfones e acenavam para a câmera, mostrando suas anotações para a professora e perguntando se estavam fazendo da maneira correta. A interação entre a turma e a professora se deu de forma tranquila, paciente e respeitosa, considerando a capacidade de aprendizagem das crianças e suas particularidades. Para concluir, Fontana e Cruz (1997, p. 54), apontam:

Aquilo que a criança pode ou não aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. [...] o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração; a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento.



Já a aula remota, observada no dia 20 de agosto de 2021, de Língua Portuguesa do 3º ano “A” e “B”, técnico em nutrição e dietética, toma início às 13h20 com uma música em que possibilita acolhimento ao ambiente remoto, pois “há músicas que contêm memórias de momentos vividos. Trazem-nos de volta um passado. Lembramo-nos de lugares, objetos, rostos, gestos, sentimentos...” (ALVES, 2003, p. 117). Após o final da música a docente saúda todos(as) com carinho, pergunta como eles(as) estão, estabelece uma comunicação individual com cada um(a) — referindo-se a eles(as) por meio do apelido — e em reação a isso os(as) estudantes a cumprimentam no *chat* de forma amistosa, a elogiando, evidenciando, principalmente, a linguagem coloquial e as sentenças abreviadas como “estou bem *agr* que vou assistir essa aula *top*”, podendo-se perceber uma relação interpessoal. À vista disto, essa afirmação se faz tangível durante todo o percurso da aula, pois tanto a docente quanto os(as) discentes realizam a comunicação de modo informal, tornando assim o âmbito menos metódico e mais fluido.

Enquanto a professora aguarda o quórum, ela conversa com os(as) alunos(as), nota a ausência de alguns, sendo perceptível uma intimidade e empatia entre os(as) estudantes e a professora. Em seguida, ela utiliza como recurso didático um *slide* — que não é autoral e, tendo em vista a sua ética e a sua moral, a ministrante dá créditos ao indivíduo que o produziu — para que a aula seja conduzida com cientificidade e dinamismo. A ministrante, passadas as considerações iniciais, retoma o conteúdo, dando continuidade ao movimento literário: o Parnasianismo, nessa escola literária são analisados, na aula síncrona, as estruturas e as relevâncias sociais acerca dos poemas, por exemplo o *vaso chinês* de Alberto de Oliveira, *plena nudez* de Raimundo Correa e *a um poeta* de Olavo Bilac, dentre outros poemas e poetas fundamentais do Parnasianismo.

Na perspectiva de analisarem o poema de Alberto de Oliveira, os(as) estudantes demonstram interesse no assunto, sendo assim progressista a interação pelo *chat* do *Meet* e por via da oratória. As marcas da oralidade, por sua vez, são manifestadas entre ambas as partes, porém embora a docente use expressões como “*né boe*”, “*capenga*” e “*uma ova*”, isso não implica dizer que ela não possua domínio da linguagem técnica, quanto ao assunto debatido em aula, mas que a mesma se faz imergir no universo dos(as) discentes como forma de estabelecer relações. Após estes apontamentos observados, vale frisar que, a aula segue de forma satisfatória durante todo o processo de observação.

No estudo do poema de Raimundo Correa, são debatidos os resgates dos valores clássicos. Para a desenvoltura deste poema a professora pede auxílio a um aluno, já que ele apresenta domínio sobre a mitologia, o aluno reage a solicitação, de modo imediato, e discorre



oralmente a respeito dos deuses(as) assim como manifestou no *chat* suas considerações informando que na aula de Artes o assunto sobre as esculturas fora dissertado, esse aluno relata, também, o caso da artista plástica Gillian Genser e para um maior aprofundamento ele compartilha, no *chat*, a fonte da matéria. Em sequência, é articulada uma análise estrutural do poema de Olavo Bilac, que de acordo com a docente “é arte pela arte e seu conteúdo”, e ao observarem o arcabouço dos versos, por meio da escansão, nota-se que ocorre, em conformidade com as atribuições — visto que o coletivo constrói seu ensino em equilíbrio com a educadora — dos alunos nos quais se sentem à vontade durante a aula, um equívoco na separação dos versos. Logo a ministrante pesquisa a informação por meio da ferramenta *Google*, a fim de que não pretende transmitir informações incoerentes, e partilha com a turma a resposta da dúvida referente à escansão.

Nesse sentido, a professora aproveita para esclarecer que não há estorvos quanto às dúvidas, bem como assume errar para aprender, pois os discursos não são passíveis de uma verdade absoluta. E segundo Orlandi (1999), a palavra discurso, etimologicamente, tem em si, a ideia de curso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento. Observa-se que a participação, tanto entre os(as) estudantes quanto entre a docente e os(as) alunos(as) é destacada, explicitamente, sem limitações ou repreensões. A colaboração é coletiva, tendo em vista as trocas de saberes que são incentivadas pela docente com o intuito de tecer um espaço de apoio, de motivação e de pertencimento, tornando-se um ambiente com as condições apropriadas/necessárias para a construção de conhecimentos (SOUZA; LOPES; SILVA, 2013).

Os levantamentos, durante a aula, são frequentes no *chat*, e através dessa constância que se faz cognoscível a postura da professora, que percebe a timidez de alguns estudantes, ela faz então a leitura e o acompanhamento das mensagens de forma atenciosa. A educadora, também, durante a análise do poema de Olavo Bilac, indaga, diante do atual contexto pandêmico, se os indivíduos, vigentes naquela aula, possuem compreensão da “real dimensão dessa pandemia”, pois a noção que nos são colocadas não possibilitam um panorama. Posteriormente a professora faz uma analogia arrolando essa indagação ao “eu”, uma vez que embora sejam definidos recortes de si, não têm palavras que “nos definam por inteiro”, e conforme Freire (1996, p. 22) “onde há vida, há inacabamento”, isto é, somos seres inacabados, constantes, inconstantes, imersos, submersos, alheios e errantes, há sempre novos ensinamentos a serem aprendidos.

Logo, pode-se perceber a conduta da educadora que nesse processo de ensino-aprendizagem também é educanda. Um exemplo disto é exposto durante a aula quando em uma dada situação a docente alega não lembrar de uma referência e solicita o suporte de uma aluna



que se faz disposta a ajudá-la, a aluna explana a fundamentação teórica e a professora elogia a memória e o conhecimento de sua aluna, expressando seu agradecimento no comentário. Ao longo da aula a dinâmica é elaborada sob o olhar iminente as vivências dos(as) estudantes, por exemplo, a docente, enquanto ensina, apoia-se em músicas — sem atribuir comparação de valorização —, em filmes como *Crepúsculo* e *O senhor dos anéis*, levando em consideração uma maior compreensão do ensino.

Verifica-se também a flexibilidade e empatia da docente, pois no decorrer do encontro ela cita de forma compreensiva que seus estudantes realizam outros afazeres enquanto assistem aula, sendo nítido, em um momento distinto, o entendimento sobre a inconstância da internet de determinados alunos(as) — que os notificam no *chat* do *Meet*. E por fim, a educadora finaliza a aula, às 15h de forma pontual, e menciona que as notas da atividade avaliativa foram entregues, contudo, irá abrir novamente o prazo de entrega — proporcionando uma semana — para aqueles(as) que não efetuaram essa atividade, visto que não quer prejudicá-los, em simultaneidade ao aviso os alunos(as) descrevem, no *chat*, o quão felizes estão pela nota atribuída. É imprescindível, orientar a percepção da avaliação de aprendizagem quando a educadora informa que estendeu o prazo, pois para Luckesi (1999, p. 173):

[...] a avaliação da aprendizagem escolar pode ser compreendida como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Em suma, a docente, e em consecutivo os alunos(as), finalizam a aula assim como iniciaram, de forma afetuosa, pertencente e vicinal.

Dessa forma, os elementos descritos e observados durante o processo de ensino e aprendizagem da aula convém com os aspectos da Psicologia Humanista. Segundo Carpigiani (2002, p. 103), se encontra de forma simultânea a responsabilidade do professor e do estudante, visto que:

O professor, inspirado pelas ideias humanistas, entenderá seu papel como orientador da aprendizagem [...]. A ele cabe se conhecer primeiro para que possa conhecer seu aluno ou grupo de alunos sob sua responsabilidade, em um sistema que permita autenticidade, congruência e dinamismo na troca de informações. O professor é responsável. O aluno também. E cada um, em sua individualidade desenvolverá o



conteúdo em um processo de autoconstrução que visa à atualização e à regulação efetiva, social e intelectual de cada um deles.

Carpigiani (2002) reitera que o homem no ponto de vista da Psicologia Humanista, é percebido como um ser livre, sendo assim capaz de recriar independência dos condicionamentos. Isto é, a realidade do indivíduo é compreendida de forma particular, prevalecendo, primordialmente, a singularidade da vida interna. Uma outra característica da abordagem humanista percebida no processo de ensino e aprendizagem da aula é o pensamento de Rogers em que “o aluno ao entrar em contato com o conteúdo, faça deste algo seu, ou seja, aproprie-se dele de forma significativa e pessoal” (CARPIGIANI, 2002, p. 103). Além disso, segundo Rogers (1972), essa liberdade natural, dada ao participante, torna a educação uma busca excitante e frenética, cria-se um ambiente educativo de criações e espaço de imaginação, ao invés de mera acumulação de conteúdos insignificantes.

A observação, também, se norteia nas concepções de Paulo Freire acerca da educação como prática da liberdade e não como uma educação bancária, uma vez que a professora atribui em seus métodos o diálogo, que segundo Freire (1987) “[...] o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em condição pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”. Enquanto a educação bancária trata o educando como um “baú” que serve para depositar conhecimento, não o permitindo pensar sobre esses conhecimentos adquiridos, e isso é exatamente o oposto da conduta apresentada pela docente durante a aula remota analisada.

Identificamos, com base na análise dos dados, a presença da abordagem humanista e da concepção construtivista nas aulas remotas observadas, em decorrência de um ensino atento as vivências de cada discente, da fluidez/dinamicidade da exposição dos conteúdos ministrados, da interação entre discentes e docentes e dos momentos em que as educadoras expuseram os(as) educandos(as) ao processo de desequilíbrio como forma de encorajamento ao pensamento crítico e analítico acerca do conteúdo exposto nas plataformas digitais de comunicação síncrona ou assíncrona.

A combinação dessas abordagens utilizadas aproxima teoria e prática, por se adequar às realidades vividas e revelar o(a) discente enquanto ser pensante, favorecendo uma educação mais eficaz e inclusiva, na qual o(a) educador(a) pode avaliar a sua didática e procurar evoluir como profissional e ser humano, nessa busca constante em estabelecer boas relações com seus alunos(as), respeitando o espaço vivido, suas particularidades e individualidades. É fulcral conduzir o processo de aprendizagem de outra pessoa com responsabilidade, discernimento,



cautela e consciência empática, de forma fluída, com dinamicidade, considerando práticas pedagógicas criativas e inovadoras em uma mesma aula, conforme os resultados encontrados, o empenho e a participação dos(as) alunos(as) nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises feitas e de todo aporte teórico que fundamentaram este trabalho, pode-se perceber que às aulas ministradas pelas docentes contemplaram de maneira satisfatória o intuito no que concerne a troca de saberes. Os elementos observados procedem na postura das docentes em relação aos alunos(as), tendo em mente a interação, a metodologia, os padrões de comunicação e o dinamismo no contexto remoto. Faz-se fulcral, orientar que as interações de modo geral são progressistas, pois conforme as professoras se comunicam diretamente com seus alunos(as) se tornam ainda mais fluída a participação deles(as), os métodos e a dinâmica são desempenhados considerando a realidade social, havendo então a partilha dos saberes de maneira gradual.

Ademais, não houve indisciplina em nenhuma das aulas, já que os(as) educandos(as) e as educadoras contribuíram de modo excepcional. De acordo com Neri (1992), fazer com que os(as) estudantes se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, e um grande desafio para os(as) educadores(as) e a escola. Entretanto, não há dúvidas de que a pandemia causou inúmeros impactos negativos para a educação brasileira, inclusive intensificou a falta de motivação para aprender, associada à mudança de rotina nos estudos.

Pode-se perceber que o(a) educador(a) se reinventou ao analisar sua didática, procurando, majoritariamente, abarcar os assuntos em aula virtual de forma empática e inclusiva por meio de recursos tecnológicos disponíveis (lousa digital, slides interativos, formulários *on-line*, vídeos, dentre outros). Amenizando o prejuízo advindo do distanciamento social, assim como, a ruptura do ensino presencial em razão da pandemia que demarcou, sobremaneira, a necessidade da socialização, do diálogo, do respeito às diferenças e da construção de uma educação compromissada com a afetividade.

Tem-se em mente que as docentes conduziram o processo de aprendizagem dos(as) discentes com responsabilidade, com cautela e respeitando as particularidades do outro durante pandemia. Conclui-se, portanto, que o objetivo desse estudo, tendo em vista relatar as observações da aula, e as correlacionarem as perspectivas com o processo de ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos, foram atingidos.



REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Na morada das palavras**. Campinas: Papyrus, 2003.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (p. 79-103).

BRASIL. **Medida Provisória nº 934/2020, de 01 de abril de 2020**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 de abril de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343/2020, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, ed. 53, 18 de março de 2020.

CARPIGIANI, B. **Psicologia: das raízes aos movimentos contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

NERI, A. L. A motivação do estudante? Abordagem comportamental. In: LA PUENTE, M. (Org.). **Tendências contemporâneas em psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. In: **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 4 de dezembro de 2021.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.



VIII ENALIC

EDUCAÇÃO DIGITAL

VIII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS

VII SEMINÁRIO DO PIBID

II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

7 A 11 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2526-3234

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, M. V.; LOPES, E. S.; SILVA, L. L. Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. In: **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, jul./dez. 2013. (p. 407-420).