This is a open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: 10.5216/rppoi.v20.73292
EDUCAÇÃO

RELAÇÃO PROFESSOR/A-ALUNO/A: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO

TEACHER/STUDENT RATIO: AN APPROACH FROM EXPERIENCE SABER MADE

PROPORCIÓN MAESTRO/ALUMNO: UN ENFOQUE DESDE LA EXPERIENCIA SABRE MADE

Esther Giovanna dos Santos Silva[1] – ORCID https://orcid.org/0009-0007-2944-1706
Tiago Zanquêta de Souza[2] – ORCID https://orcid.org/0000-0002-2690-4177

RESUMO

Este trabalho tem por tema a relação professor/a-aluno/a a partir do saber de experiência feito de professores/as formadores/as que atuam no âmbito da Casa do Educador Professora Dedê Prais no município de Uberaba/MG. Tem por objetivo discutir sobre relação-professor/a-aluno/a; refletir e problematizar sobre desafios escolares a partir dessa relação e identificar e analisar os desafios relatados por professores/as e as soluções por eles/as encontradas a partir dos relatos de experiências obtidos com a Roda de Conversa realizada, tomando-se o contexto da pandemia de Covid-19. Valendo-se da abordagem qualitativa de pesquisa em educação, com finalidade descritiva, por meio da pesquisa de campo envolvendo a observação participante em roda de conversa, os dados foram coletivamente produzidos e analisados. Constatou-se que o cenário educacional investigado, de acordo com as pontuações feitas, precisa ser re-significado, oportunizando outras formas de ensinar-aprender que estejam mais coerentes com a realidade dos/as alunos/as.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Educação Popular; Experiência.

ABSTRACT

[1] Graduada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (Uniube). Bolsista de Iniciação Científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, da Uniube. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP. REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre o Professor do Centro-Oeste/Brasil. Membro da E-mail: esthergiovannas@gmail.com

[2] Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, ambos da Uniube. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP. Coordenador da REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre o Professor do Centro-Oeste/Brasil. E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

This work has as its theme a teacher/theme based on the knowledge made by/as trainers/as teachers within the scope of the Casa do Educador Professora Dedê Prais in the city of Uberaba/MG. It has a questionable objective on the teacher/student relationship; reflect and problematize from this relationship and identify challenges and analyze the challenges recorded by teachers/conversations from the reports of experiences obtained with the Wheel of studies carried out, taking the context of the Covid-19 pandemic. Taking advantage of the qualitative approach of education in education with the purpose of descriptive research, through research field research, in order to participate in a research on collective, research and research data. It was found that the educational study investigated, according to the resignified scores, providing opportunities for other teaching-learning tasks in ways to be more coherent with the reality of the students.
Keywords: Teaching-learning; Popular Education; Experience.

RESUMEN
Este trabajo tiene como tema un docente/tema basado en el saber hecho por/como formadores/como docentes en el ámbito de la Casa do Educador Professora Dedê Prais en la ciudad de Uberaba/MG. Tiene un objetivo cuestionable sobre la relación docente/alumno; reflexionar y problematizar desde esa relación e identificar desafíos y analizar los desafíos registrados por los docentes/conversatorios a partir de los relatos de experiencias obtenidos con la Rueda de estudios realizados, tomando el contexto de la pandemia de la Covid-19. Aprovechar el enfoque cualitativo de la educación en educación con el propósito de la investigación descriptiva, a través de la investigación de campo, para participar en una investigación sobre datos colectivos, de investigación e investigación. Se constató que el estudio educativo investigó, según los puntajes resignificados, brindando oportunidades para otras tareas de enseñanza-aprendizaje en formas de ser más coherentes con la realidad de los estudiantes.
Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; Educación Popular; Experiencia.

Data de submissão: 05/07/2022
Data de aceite: 31/12/2022

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa a nível de iniciação científica, vinculada ao projeto guarda-chuva intitulado: "Pesquisa, formação e intervenção na educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares"[3], no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq e também no âmbito da REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre o Professor do Centro-Oeste/Brasil. Tal projeto emergiu de demandas por produção de conhecimento e proposições de ações formativas e educativas em contextos escolares e não escolares. Essas demandas são ancoradas no reconhecimento da urgência de compreender e modificar a realidade educacional de parcela significativa da população brasileira, cujo direito à educação tem sido negado.

A complexidade da temática exige a opção por equipe interdisciplinar

[33] Vincula-se ainda ao subprojeto de pesquisa intitulado: EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE PARA A CIDADANIA: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig. O projeto foi aprovado em comitê de Ética em Pesquisa, por meio do CAAE: 34856720.6.0000.5145.

e inter área de pesquisadores/as com a disponibilidade de desenvolver investigações sobre diferentes dimensões dos processos formativos e educativos, oferecendo possibilidades de criar ambiente de colaboração entre pesquisadores/as e relação de parceria com escolas da Rede Pública de Ensino Básico com a intenção de contribuir para a construção da qualidade social da educação básica.

Nessa perspectiva, foram elaboradas as seguintes questões centrais: Quais processos formativos e educativos estão presentes em contextos escolares, vinculados à rede pública de ensino básico e seus vínculos com a construção da qualidade social da educação e o direito à educação? Para auxiliar o esclarecimento da questão central, definimos questões complementares: Quais demandas educativas e formativas são apresentadas pelos/as participantes da pesquisa? Quais são as narrativas e proposições dos participantes da pesquisa sobre processos formativos e educativos nos espaços das Rodas de Conversa?

De modo a buscar respostas para parte destas perguntas, foi elaborado um plano de trabalho cujo título é o mesmo deste texto, com foco na relação professor/-aluno/a a partir do saber de experiência feito, como uma das dimensões dos processos formativos e educativos escolares investigados, considerando-se, para isso, o contexto da pandemia de Sars-Cov-II, a que comumente chamamos de Covid-19. Assim, o objetivo deste texto é o de discutir sobre relação-professor/a-aluno/a; refletir e problematizar sobre desafios escolares a partir dessa relação e identificar e analisar os desafios relatados por professores/as e as soluções por eles/as encontradas a partir dos relatos de experiências obtidos com a Roda de Conversa realizada. Por último, cabe elucidar que esta pesquisa foi desenvolvida junto à equipe de professores/as formadores/as que integram a rede pública de educação da cidade de Uberaba/MG, vinculados ao Departamento de Formação Continuada – Casa do Educador Professora Dedê Prais.

Assim, este texto está assim organizado: primeiramente trazemos a apresentação do percurso metodológico da pesquisa para, em seguida, apresentarmos os fundamentos que a subsidiam e, na sequência, apresentarmos os resultados das análises empreendidas acerca dos dados produzidos junto aos/às professores/as investigados/as. Finalizando, trazemos as considerações finais e encaminhamentos possíveis.

Percurso metodológico da pesquisa

A metodologia de trabalho adotada ancora-se na ideia de produção coletiva, interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, no aprimoramento teórico e metodológico do processo investigativo qualitativo da educação e na possibilidade de aprofundar compreensões sobre processos educativos e formativos para melhor intervir. Nessa perspectiva, a pesquisa com enfoque qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) utilizou-se da Roda de Conversa como procedimento para produção de dados.

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizados procedimentos inspirados na análise de conteúdo temático, conforme Bardin (2006). Os dados produzidos por meio da Roda de Conversa, segundo os pressupostos metodológicos de Novais; Novais (2009) e Nascimento; Silva (2009), foram analisados de forma articulada, com vistas a compor compreensões sobre as questões de estudo. Cabe destacar que a Roda de Conversa

> consiste em um método de participação coletiva de debates

> acerca de uma temática através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.
> (NASCIMENTO; SILVA, 2009, p. 01).

Assim sendo, neste processo investigativo, a Roda de Conversa se constituiu em espaço de pesquisa e intervenção, ambiente de ensino e aprendizagem, de reflexões coletivas sobre a temática pesquisada, que aconteceu por meio do aplicativo Google Meet, no dia 11 de dezembro de 2021, contando com a presença de 13 professores(as) que integram o Departamento de Formação Profissional – Casa do Educador Professora Dedê Prais e se vinculavam ao curso de extensão: A roda de conversa foi parte integrante do curso de extensão "Formação Continuada de Professores(as): itinerários para a profissionalidade", que integra o projeto de pesquisa que subsidia esta produção.

A análise foi realizada a partir da coleta de dados cujo foco consiste em abordar as vivências e sensações dos professores/as no contexto da pandemia, sendo possível notar a relação professor/a e aluno/a pautada a partir de fontes como a observação do contexto escolar vivenciada pelos/as docentes e os percalços que eles/as vivem na construção das relações em seu ambiente de trabalho. Visando preservar a identidade dos/as participantes, foram usados apenas as iniciais dos nomes, sendo essas: S.A.; M.B.; B.C.; F.G.; N.M; A.F.; M.D.; D.G.; N.M.O.; T.R.; A.R.; C.S.; e, T.Z.

De modo a subsidiar a compreensão das análises realizadas, foi escolhido o referencial teórico que segue.

O saber de experiência: a relação professor/a-aluno/a e a cultura da queixa

Tomando por foco as experiências de professores/as, nota-se a relação professor/a e aluno/a pautada a partir de diversas fontes de dados empíricos, tal como a observação do contexto escolar vivenciada pelos/as docentes e os percalços que eles/as vivem na construção das relações em seu ambiente de trabalho, conforme aponta Nilda Stecanela (2018).

Neste trabalho, tomamos a experiência no sentido pensado por Brandão; Borges (2008, p. 14):

> "Experiência" porque envolve sempre o próprio trabalho da vida e porque abarca a conexão entre conviver, criar, fazer algo para, com, ou através do conhecimento. A começar pelo intrincado trabalho de re-equilibração de todo o ser. Algo que está sempre acontecendo durante e após (mas existe um "após", aqui?) a vivência da aquisição de um novo conhecimento significativo vivido como um ato de aprendizagem.

Brandão e Borges (2008) vinculam à experiência o ato de aprender, o que suscita a reflexão acerca dos desafios enfrentados por professores/as no contexto escolar, atravessados por instâncias de complexidade, as quais encontram-se no campo micro, por meio da estruturação das relações interpessoais com os/as próprios/as alunos/as e pais, e no campo

macro, por meio dos recursos e instituições envolvidas dentro dessa relação, a exemplo, a escola como uma instituição mediadora entre o/a estudante e o/a professor/a (STECANELA, 2018). Nesse sentido, é preciso considerar que

> O aprender não é uma acumulação provisória e utilitária de conhecimentos dirigidos, de maneira direta, ao exercício de habilidades parceladas, restritas e perigosamente "mecanizáveis", quando não subordinadas a uma mente crítica, ativa, participante e criativa. Aprender é uma atividade inerente a tudo o que é vivo, e a aprendizagem responde pela totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura. Ora, se isto é assim, então a função do educador ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: *aprender a saber através de criar saberes para aprender.* (BRANDÃO; BORGES, 2008, p.14 – grifo dos autores).

Esse aprender, no contexto escolar, tem sido provocado pelo que Stecanela (2018) tem chamado de cultura da queixa. Dentro das queixas comumente trazidas pelos/as docentes enquanto fator dificultador da interação como requisito para o processo ensino-aprendizagem, apresentam-se: a falta de participação familiar, em que se nota o pouco interesse dos familiares pelo desempenho e comportamento, por vezes desinteressado e desrespeitoso, dos discentes. Nilda Stecanela (2018, p. 4), coloca que, "por sua vez, as más atitudes dos alunos na escola são atribuídas a uma família ausente na educação dos filhos, reforçando a representação de que a família educa e a escola ensina". Há comunicados para a família, marcados pela culpabilização e responsabilização desta pelos denominados resultados educacionais.

Outro ponto relevante alegado pelos/as professores/as, segundo a autora, é a falta de interesse dos/as alunos/as nos conteúdos ministrados, sendo que esse desinteresse vai se tornando tão marcado, que acaba atrapalhando o decorrer das aulas e ocasionando desânimo geral nos/as estudantes e consequentemente no/a professor/a.

> Os professores reclamam que não são devidamente escutados, respeitados e seguidos pelos alunos. Consideram que por estarem desinteressados e desmotivados em relação à escola e por não terem os limites e valores desenvolvidos na socialização primária, os estudantes acabam não exercendo devidamente o seu ofício de aluno (STECANELA, 2018, p. 4).

Ainda nesse viés, encontra-se o sentimento de desvalia do/a professor/a gerado pela perda de autoridade dentro do ambiente educacional, visto que atualmente, o contexto escolar traz uma realidade na qual esses/as profissionais são, por vezes, desrespeitados/as e, em alguns casos, tem até seus direitos violados sem que qualquer correção seja feita, perpetuando circunstâncias conflituosas e instaurando nos/as professores/as descrença e medo. Em contrapartida, os/as estudantes alegam ausência de dinamicidade dentro do contexto escolar, em que os métodos de trabalhar o conhecimento apresentam-se antiquados para eles/as, em decorrência das demandas tecnológicas e crescentes, nos quais já estão inseridos, tornando-se deveras árduo se manter focado e integrado ao conteúdo e ao/à professor/a.

Essa relação parece estar presa em uma dicotomia entre o ensinar e o aprender, sendo fundamentada a uma

cristalizada e antiga estrutura de papeis, na qual o/a docente vive a função de passar com rigor todo conhecimento proposto pelo sistema educacional, além de ser inserido em um papel de autoridade e em conformidade com a dinâmica e regulamento da instituição em que está afiliado, somado ao contraste com as modificações que ocorrem ainda no contexto escolar, as quais são inerentes do desenvolvimento das culturas, que pode ser melhor ser exemplificado por meio da consideração:

> Um distanciamento do percebido narrado nas palavras dos professores e dos alunos corrobora as afirmativas de Lefebvre sobre o cotidiano, pois, segundo o autor, "O que nós vivemos são ritmos – ritmos experienciados subjetivamente". A vida escolar e a relação pedagógica são ritmadas por diferentes laços e eventos protagonizados no espaço da escola que afetam e são afetadas por culturas externas (LEFEBVRE, 1991a, p.206 *apud* STECANELA, 2018, p. 6).

Na direção oposta, se percebe a função dos discentes, dos quais se esperam uma atitude passiva frente aos conteúdos, tratando com vital responsabilidade a absorção dos saberes e confiantes na metodologia e ensino passado por seus/suas professores/as. É a concretude da educação bancária. Assim, existe uma proposta de transformação da escola, consistindo na construção de uma relação pedagógica baseada na triangulação: o/a professor/a, o/a aluno/a e o conhecimento, conforme sugere Stecanela (2018), de modo que os/as professores/as e alunos/as, cujos fins são próximos, mas que os meios transitam por direções paralelas, passem a encontrar pontos de intersecção no caminho pelo conhecimento, por meio do diálogo, pois:

> É através de uma postura investigativa, pautada pela pergunta, pela curiosidade, pela escuta, pela busca do conhecimento existente e pela abertura à descoberta do conhecimento novo que o diálogo pode conformar-se como importante princípio e elemento mediador na relação pedagógica (STECANELA, 2018, p. 10).

O trabalho vai ao encontro da estrutura de objetificação do saber, na qual professores/as e alunos/as estão presos/as em papeis pré-determinados e que minam a espontaneidade e fluidez do conhecimento e propiciam uma cisão nessas relações, que com o desgaste, acabam por se tornarem relações objetificadas. Freire (1996), ajuda na compreensão da coisificação das relações, na medida em que problematiza a desumanização das relações no processo de aprendizagem, em que a coisificação é abordada como uma domesticação do saber, que se molda a um conhecimento passivo e massivo, sem que haja uma integração estre a tríade professor/a, aluno/a e conhecimento.

Dessa forma, Stecanela (2018) vai apontar que tais dificuldades na relação professor/a-aluno/a se correlacionam com a estrutura do saber atual, a qual desumaniza as pessoas, reproduzindo o ensino por meio de uma relação coisificada entre indivíduos que são envolvidos nesse processo, ou seja, tanto o/a docente quanto o/a aluno/a. E, como uma possibilidade a se pensar a abertura de outros espaços para a aprendizagem dinâmica e ativa, há a necessidade de estimular a troca de saberes, que deve ser recíproca e ocorrer de forma participativa, partindo de um lugar de construção conjunta ao invés de

uma padrão pré-estabelecido e antiquado.

Paulo Freire (1996) pontua um entendimento bastante interessante a respeito da relação ensino-aprendizagem. Para ele, antes de ser professor/a, o sujeito é aluno/a, sendo assim, para que ele tenha domínio e consiga fluir na arte do ensinar, independente do que seja, antes é necessário que ele/a se submeta a aprender, pois durante o próprio processo de se ensinar alguém, o indivíduo também está vivendo um processo de aprendizagem, ao que eluida da seguinte forma:

> É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p.13).

A ideia de que professor/a e aluno/a constroem juntos o conteúdo ministrado, de forma que as espontaneidades de cada um/uma tenham liberdade para fluir durante o percurso, forjam não só o conhecimento a ser produzido, mas também o vínculo que mantem essa relação, de modo que nesse processo recíproco de aprendizagem, entende-se que o objetivo é ir aguçando nos/as alunos/as o senso crítico e a capacidade de argumentação, desenvolvendo um espírito questionador e que busca outras descobertas e do pensar certo, sem, contudo, deixar de lado a metodologia e consequentemente a disciplina que ela exige.

Ao que Freire (1996, p. 17) refere, "curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão".

Desse modo, Freire (1996) ressalta que numa relação de respeito, o/a professor/a consegue usar sua autoridade para conduzir sua função com efetividade e desenvolver nos/as alunos/as esse pensamento crítico, o que é de grande relevância, visto que o processo "ensinar e aprender" está interligado a isso. Além disso, o ensinar deve partir de um lugar de respeito de ambas as partes (visto que é um processo bilateral) sobretudo das origens e saberes que cada uma das partes traz consigo. A relação professor-aluno é, assim, pautada em uma gama de fatores que se estendem para além dos indivíduos em si. Ela abrange não só a construção de uma inteiração recíproca e respeitosa entre os dois polos, mas também a educação em si, a arte do ensinar e continuar aprendendo, tal como os contextos e ferramentas disponíveis que permeiam essa relação.

De acordo com o filósofo Michel Foucault (1926-1984), conforme explica Bordin (2014) existe uma correlação entre as noções de saber e poder, sendo expressos em relações de poder que se constituem a partir de atravessamentos sociais em diversas dimensões. O saber, por sua vez, tem sua essência nas relações de poder, visto que onde há a atuação do poder detém-se o saber. Ao se pensar estas relações na escola, pode-se inferir que o conhecimento que está inserido nas grades curriculares é proveniente dessas relações de poder descritas por Foucault, de forma que o

poder se insere nos procedimentos usados para determinar os conhecimentos a serem inseridos no currículo e na maneira de expô-los, o que é notável quando se observa quais os conteúdos que serão priorizados ou não, e a forma como eles estarão apresentados nos materiais (FOUCAULT, 2001).

> Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber (FOUCAULT, 2001, p. 71).

Quando comparado ao que Freire propõe, uma estrutura de ensino que corrobora para uma aprendizagem que valorize os dois polos da relação, é possível perceber que o modelo do qual o autor trata diz respeito de métodos de ensino que valorizam os saberes que os alunos já trazem de casa, integrando-os aos conteúdos curriculares, ainda que, por vezes, o/a professor/a esteja refém das estruturas de poder, estagnado em um sistema antiquado e pouco eficaz (FOUCAULT, 2001; FREIRE, 1996). Freire (1996) pontua sobre a importância de entender e integrar aos conhecimentos que os alunos já possuem, ao qual ele aponta:

> O dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a escola – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir [...]. (FREIRE, 1996, p. 17).

Tudo isso implica em fatores que interferem na tele (sincronia da conexão entre dois ou mais indivíduos, ampliando as noções sobre as necessidades e momentos em que cada sujeito está envolto) da relação professor/a-aluno/a, de forma que ambos os lados estão enquadrados em papeis dicotômicos pré-fixados e, portanto, se deparam distantes de uma relação integral, ou seja, um vínculo que respeite os aspectos de cada indivíduo, mantendo a essência autoritária e bancária do relacionamento entre docentes e discentes.

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p.73).

A partir da conjectura supracitada, pode-se pensar, por meio da ampliação dos conceitos de educação e ensino, que há uma possibilidade de mudança no desenvolvimento da relação professor-aluno, de modo que, mediante a integração se construa novas oportunidades e, a partir delas, novas formas de aprender e constituir o conhecimento, como pontuado por Stecanela (2018).

Assim, ancorada na base teórica mencionada, mediante a organização dos dados produzidos na pesquisa, que foram extraídos da transcrição da roda de

conversa anteriormente citada, foi possível desenvolver as análises acerca das seguintes categorias: a relação professor/a-aluno/a e os desafios; interesse dos/as alunos/as pela escola durante a pandemia de Covid-19; a relação professor/a-aluno/a na pandemia; e o modelo estrutural escolar.

Relação professor(a)-aluno(a): identificação de desafios

Conforme Paulo Freire (1996), a relação entre educadores/as e educandos/as precisa ser pautada no respeito, de modo que o/a professor/a consiga usar sua autoridade para conduzir o sério trabalho de educar com uma visão mais afetiva e efetiva. Desenvolver nos/as alunos/as o pensamento crítico, visando o processo de "ensinar e aprender", que está interligado a também compreender criticamente a realidade em que esses estudantes estão inseridos e as ferramentas que eles/as têm à disposição. Ainda segundo o autor supracitado, é trabalhada e enfatizada a necessidade de enxergar a potência que o/a aluno/a traz consigo, a sua percepção de mundo e sua individualidade.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante (FREIRE, 1996, p.22).

Assim sendo, a imagem do docente e o vínculo que este desenvolve com seus/suas alunos/as devem se estender para além da estrutura conteudista na qual as escolas têm sido constituídas ao longo dos anos, saindo do lugar em que a escola é vista apenas enquanto um espaço de conhecimento, para um espaço de construção da cidadania e de fortalecimento das afetividades (RODRIGUES BRAIT *et. al.* 2010).

Tendo em vista a importância dessas relações, especialmente para os/as alunos/as, é fundamental o trabalho de conscientização do/a professor/a, visando ampliar a perspectiva a respeito da individualidade dos/as estudantes, para assim facilitar o processo de aprendizagem e proporcionar outras experiências (RODRIGUES BRAIT *et. al.* 2010).

Não obstante, para que se possa pensar em metodologias de ensino que alcancem os/as alunos/as de maneira mais eficaz é de suma importância compreender o local de fala e os recursos que eles estão tendo, levando em conta o contexto social. Durante a produção de dados, muitos/as professores/as pontuaram as dificuldades de comunicação com os/as estudantes no período referente a pandemia de Covid-19, sendo apontado por uma professora como:

> Muitos alunos não se sentem seguros em ligar a sua câmera porque, de repente, não tem um espaço para estar somente para os estudos. Ele precisa dividir esse espaço com outras pessoas. Então, essa invasão, não sei, a escola dentro de casa, trouxe ali algo diferente que gente ainda não tinha vivenciado. (Professor C.S).

Observa-se a dificuldade adaptativa ao novo modelo exigido em função do isolamento social face à pandemia de Covid-19 e das condições concretas de subsistência e acesso aos bens tecnológicos. Foi necessário fazer uma transição do modelo presencial para o modelo remoto e depois de 2 anos, o retorno para as aulas presenciais, fato que não só influenciou no deslocamento

das relações professor-aluno, como também gerou outros desafios quanto a acessibilidade à educação escolar. Em decorrência da pandemia gerada pela Covid-19, as escolas precisaram parar por um tempo para se reorganizar internamente, se adaptando à nova realidade que se estabelecia junto com as medidas de proteção e isolamento social. Desse modo, quando as aulas se tornaram remotas, novas demandas surgiram no contexto educacional. Tal realidade exigiu que em um curto prazo de tempo, os/as professores/as mudassem suas estratégias de aula, visto que o uso da tecnologia passou a ser essencial, além de criar nesses/as profissionais uma sobrecarga de trabalho, pois passaram a trabalhar em suas próprias casas, fundido seus momentos pessoais às suas jornadas de trabalho.

Durante a roda de conversa, vários profissionais pontuaram o quanto a fase de adaptação foi complexa para, sendo permeada pelos sentimentos de medo e perdas em relação a mortalidade da Covid-19. Ao que foi colocado por uma professora.

> [...] pandemia trouxe, né? Eu não posso deixar de falar que ela trouxe um sentimento luto, um sentimento de dor, muita dor nas relações e quando a gente pensa isso nas relações, as relações com os professores, com os alunos foram premiadas por esses sentimentos (Professora N.M).

Do outro lado, pode-se observar ainda mais dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as, os quais sempre estiveram inseridos em contexto de aprendizagem presencial, em que o professor atuava como mediador o conteúdo a ser aprendido, enquanto as atividades escritas e o estudo do/a aluno/a se mantinham em segundo plano. Esse novo contexto passou a exigir dos/as alunos/as uma aprendizagem sem a mediação do/a professor/a para que compreendessem os conteúdos das disciplinas. Como resultado, observou-se uma defasagem enorme na educação, uma vez que muitos estudantes não conseguiam acompanhar os conteúdos ministrados, principalmente aqueles que já possuíam alguma dificuldade de aprendizagem. Outro fator influenciador, é que muitos não conseguiam manter o foco atencional nas aulas, mediante as condições do ambiente em que eles estavam inseridos, o qual mostrou-se como grande dificultador para o processo de aprendizado, sem contar o fato de que muitos/as outros estudantes sequer tiveram acesso à estrutura tecnológica que lhes pudesse ter a escola em casa (BRITO; ALVES, 2021).

Outra característica das dificuldades que permearam as aulas *online* a ser pontuada, é a respeito do uso exacerbado das diversas ferramentas tecnológicas, trazendo implicações à prática docente na/para a educação infantil. De acordo com Ribeiro e Clímaco (2020), o uso demasiado dos meios digitais pode trazer prejuízos ao desenvolvimento de diversas habilidades das crianças, podendo acarretar tanto problemas físicos, quanto questões psicológicas, como no aumento da ansiedade e dificuldade em manter a atenção concentrada.

Contudo, o cenário relatado pelos/as professores/as é ainda mais incerto. Após dois anos de ensino remoto, com a liberação das medidas de segurança, as aulas presenciais retornaram, trazendo ainda mais desafios para os/as educadores/as em suas relações com os/as alunos/as. Voltando de um contexto de isolamento, em que muitos/as estudantes não tinham contato com outras pessoas a não ser de sua própria família, observou-se um prejuízo significativo na comunicação e na aprendizagem dos conteúdos que, em tese, os alunos já deveriam saber.

Por meio da roda de conversa, os docentes apontaram que têm enfrentado um baixo interesse da parte dos/as estudantes em participar das aulas, mas ao mesmo tempo uma necessidade muito latente de serem vistos e acolhidos afetivamente, assim como coloca a professora.

> Nos anos iniciais, o que eu percebo nessa questão da desigualdade das relações, é que mais do que nunca, eles precisam de acolhimento, sensibilidade, de um olhar assim mais amoroso, ouvir mais o que eles tem pra falar, porque às vezes a gente fica muito preocupado com o currículo e às vezes usamos algumas palavras não tão dóceis e eu acho que a gente está precisando é disso, de ouvir, de diálogo, levar as coisas com mais leveza e de não ser tão rígidos porque olha o tanto de tempo que eles ficaram em casa somente manuseando o celular (Professora B.C.).

Surge, ainda, a ansiedade dos/as alunos/as em estarem mais conectados com as tecnologias, bem como uma dificuldade visível em manter-se concentrados/as nos conteúdos repassados pelos/as professores/as, ao que pontua outra professora:

> Houve excesso de telas, excesso de folha para as crianças. Agora retorna as crianças confinadas em casa. Agora volta pro espaço da sala, uma sala pequena que tem que manter distanciamento aí é folha de novo pra criança. Sabe essa prática pedagógica que não estava dando certo? E que agora a gente precisa fazer a intervenção, e não intervenções repetindo aquilo que a gente já fazia (Professora F.G.).

Sendo assim, é possível observar que no tocante ao retorno recente ao modelo presencial, surgiram novos desafios relacionados à relação professor/a e aluno/a e ainda a adaptação desses/as, ao precisarem novamente deixar a tecnologia e retornar ao modelo usual com o papel.

O interesse dos/as alunos/as pela escola durante pandemia de Covid-19

A cisão que muitas vezes ocorre entre a realidade cotidiana vivida pelo/a aluno/a e a escola não pode gerar resultados que corroboram um efetivo processo e ensino-aprendizagem. Freire (1996) problematiza a coisificação das relações que é encontrada no meio educacional, a qual consiste em domesticar o saber, transformando-o em um conhecimento passivo e massivo que desconsidera a relação professor/a-aluno/a e ainda descarta a realidade dos indivíduos.

Ao observar o contexto social em que a maioria desses/as estudantes estão inseridos/as, encontra-se como problemática a enorme desigualdade na distribuição da renda dos/as brasileiros/as, bem como as dificuldades de um sistema educacional pautado em uma base, de acordo com os/as educadores/as, desatualizada e que foram agravadas pela pandemia de Covid-19. As pessoas precisaram ficar em suas casas durante muito tempo, restritas às mediações do campo virtual, de maneira que esse ambiente se tornou seu ambiente de trabalho, lazer, comunicação e aprendizagem. A partir desse outro modelo, digital, as questões de desigualdade se ampliaram, visto que muitos/as jovens e crianças de baixa renda não possuíam condições de manter uma educação remota.

Na roda de conversa, em unanimidade, os/as professores/as relataram um maior nível de dificuldade na interação com os alunos no modelo

virtual. Segundo relatos, os docentes tinham que "disputar" a atenção com o acesso à tecnologia, conexão da internet, a falta de ambiente de estudo adequado, em que muitos/as alunos/as não tinham um lugar tranquilo e silencioso para assistir as aulas. Contudo, mesmo após o retorno ao modelo presencial, os/as docentes continuaram vivendo uma realidade de "disputa" com a tecnologia. Uma docente pontuou uma vivência que aconteceu nesse sentido:

> Já aconteceu de menino querer ficar o tempo todo manuseando o celular dentro da sala de aula. E assim eu, a gente tem que conversar e falar: olha, vamos fazer o que tem que fazer aqui, o celular tem os momentos certos pra usar [...] (Professora B.C.).

Notou-se que sistema educacional entrou em crise, haja vista que muitos/as estudantes não demonstram interesse pelas aulas ou não conseguem acompanhá-las, ocasionando um comprometimento significativo no processo da aprendizagem dos/as mesmos/as, tal como um declínio nos índices estudantis (MEDEIROS, 2020 *apud* BRITO; ALVES, 2021).

Os/As professoras destacaram, durante a roda de conversa, que a estrutura escolar vigente já estava apresentando deficiências e se tornando cada vez mais difícil de se sustentar antes mesmo da pandemia. Contudo, esse fato demonstra estar mais agravado no cenário atual, "pós" pandemia, reforçando ainda mais que a metodologia de ensino em vigor precisa ser repensada, visto que há uma grande insatisfação que parte dos/as alunos/as, mas que também encontra sentido por entre os/as professores/as, como ressalta a professora:

> [...] eu vejo que a escola não era atrativa e se a gente não repensar os tempos dos espaços, as práticas, a formação do professor, ela continuará não atrativa. É só a gente fazer uma pesquisa com as crianças. Eu fico sensibilizada com que eles falam, que não tem desejo de voltar pra escola. (Professora F.G.).

A falta de concentração dos/as alunos/as, bem como a ausência da participação dos/as mesmos/as nas atividades escolares, precisa ser levada em consideração. Desse modo, passa a ser possível aos/às estudantes uma aprendizagem mais completa e adequada para as demandas das novas gerações, bem como dos novos conteúdos que começam a surgir no âmbito social, visando criar um ensino que respeite as individualidades tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as, para que se possa reduzir a os índices de evasão escolar que tem apresentado crescimento (MEDEIROS, 2020 *apud* BRITO e ALVES, 2021).

Relação professor/a-aluno/a no retorno às aulas presenciais

Vygotsky (1998) postulou a respeito da estrutura das relações a qual pode se estender para a dinâmica existente entre professores/as e alunos/as, as quais são construídas à medida que os indivíduos vão criando um vínculo e compreendendo os pontos de vista e a realidade do outro, e, nesse caso, o/a professor atua como principal mediador entre os/as estudantes e o conhecimento. De acordo com o autor, o sujeito nasce como como um ser o biológico, mas se desenvolve enquanto ser humano social e histórico somente a partir de suas experiências e de seu contato com determinada cultura e valores, através da mediação de um outro. Sendo assim, ele postula que para que se constitua essa mediação, ou seja, a interação homem-ambiente facilitada

pelo outro e pela cultura, os próprios indivíduos desenvolvem instrumentos, tal como a linguagem e o sistema numérico, os quais são repassados ao longo da construção das sociedades, de modo que as novas gerações aprendam os valores necessários para se inserir ao contexto social (VYGOTSKY, 1998).

A partir dessas reflexões, pode-se levantar hipóteses sobre as dificuldades que envolvem a estruturação da relação de afeto e empatia entre professor/a e aluno/a, cujo/a professor/a deve ser o/a mediador/a. O primeiro deles se refere ao sistema educacional pré-estabelecido que elege os conteúdos a serem aplicados em cada fase do desenvolvimento escolar e exige que os/as professores/as supervisionem e cuidem para que os/as alunos/as atinjam essas metas. Desse modo, observa-se uma relação engessada, em que a demanda cobrada dos/as docentes/as e a qual eles precisam atender, é primordialmente repassar o conhecimento, não deixando muitos espaços para que sejam construídos vínculos que consigam integrar as realidades dos/as estudantes ao contexto de aprendizagem. Sendo assim, o que pode ser ofertado nessas relações é a transmissão de um aprendizado passivo e hierarquizado e que, portanto, tem dificuldades de ampliar para as novas formas de ensino que seriam mais adequadas ao contexto desses alunos (FREIRE, 1996).

Não obstante, a fala dos/as professores durante a roda de conversa, revelou que os/as alunos/as que retornaram ao presencial, depois de dois anos no modelo remoto, apresentavam a ausência de aprendizagem dos conteúdos ministrados, ao que uma professora revelou:

> [...] em relação as crianças, eu estou assustada porque eu tinha uma ideia de que vamos voltar ao normal, mas o que eu estou encontrando nos meus alunos de sete e oito anos, é como se estivesse pegando os meninos de quatro anos da educação infantil. (Professora M.D.).

Com o retorno das aulas presenciais, os/as professores/as perceberam que seus/suas alunos/as estavam estagnados no mesmo conhecimento do currículo escolar de antes, além dos que deixaram os estudos, evidenciando um contexto alarmante dentro da estrutura educacional. Outra fala marcante que vem ao encontro do que Freire (1996) pontua é que durante a pandemia, os/as professores/as perceberam que seus/suas alunos/as, além do fato de aparentarem uma falta de interesse pelos conteúdos, ao mesmo tempo, demonstravam uma necessidade afetiva muito significativa: *"[...] em relação ao relacionamento, eu percebo que eles estão muito carentes, extremamente carentes, nós vamos passar por um processo de adaptação de novo, de tudo."* (Professora M.D.). Nisso reside o currículo oculto, que não é visibilizado, mas que precisa ser problematizado enquanto conteúdo no contexto escolar.

Destarte, o relato desses/as professores/as abre espaço para que se infira a necessidade cada vez mais latente dos/as estudantes e docentes de serem vistos/as e de poder se colocar enquanto um agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Tais dados são importantes para compreender de onde o sistema educacional está partindo, para onde ele está caminhado e qual a finalidade que ele almeja atender, pois esses questionamentos são a fonte propulsora para pensar em possibilidades que visem a resolução dessa problemática que se mostra cada vez mais alarmante e complexa.

Modelo estrutural das escolas

Pode ser entendido enquanto modelo de infraestrutura escolar "as

instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno" (GARCIA, 2014, p. 144). Dessa forma, a estrutura escolar está intimamente interligada ao desempenho do modelo educacional.

A educação brasileira está respaldada pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que garante a educação escolar como um direito de todos e todas, realizada mediante princípios que assegurem aos/às estudantes o direito de ingressar e dar continuidade a educação nas escolas, sendo necessário o estabelecimento e pleno funcionamento de um ambiente escolar com condições básicas de utilização (BRASIL, 2014). O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)[4] estabelece metas visando aumentar a qualidade do sistema educacional brasileiro, oferecendo um ensino que contemple as minorias, mediante investimentos em infraestrutura adequada. Desse modo, a concepção de um sistema educacional de qualidade engloba as diferentes etapas de ensino, além de objetivar a redução das desigualdades presentes nesse contexto, a fim de ofertar equidade, garantido a toda população o direito à Educação (BRASIL, 2014).

No entanto, a realidade encontrada pelos/as docentes abrange um cenário de muita carência e de políticas de regulação e centralização de currículos. Foucault (2001) ao problematizar as relações de poder, permite a compreensão de que tais relações entre o currículo e o processo de ensino-aprendizagem são fortemente marcadas por hierarquização, com vistas à docilização dos/as docentes e discentes no processo pedagógico. Assim, está firmado em um sistema de ensino estabelecido em bases que atualmente tem se tornado ineficientes frente as inovações tecnológicas e às mudanças sociais. Durante a roda de conversa, uma das professoras trouxe uma crítica importante a respeito da permanência desse mesmo plano de ensino:

> Então a escola tanto como a universidade, fez um movimento, acho que todas as instâncias aí, ela fez um movimento de entregar aquilo que ela sempre entregou... Então práticas, pedagógicas, pautadas, em um conteúdo, em um fazer prático, desprovido aí de críticas em relação ao momento que é vivenciado. (Professora A.R.).

Complementar a essa fala, pensando ainda na educação oferecida nas escolas atualmente, uma das docentes retratou a perspectiva de que o ensino atual é pouco atrativo e que precisa ser repensado, sendo colocado:

> Eu vejo que a escola não era atrativa e se a gente não repensar os tempos dos espaços, as práticas, a formação do professor, ela continuará não atrativa ... o que o professor precisa e o que as crianças precisam a escola não ofereceu e abrir a porta ou as portas pra colocar as crianças lá dentro e oferecer as mesmas condições arcaicas que estavam vigentes na escola que não estava dando certo, nós estamos o quê? Reproduzindo aquilo que não deu certo, vamos continuar

[4] Vale destacar, conforme Souza; Novais (2021) que o PNE (2014-2024) está fortemente ameaçado em virtude da Emenda Constitucional 95 de 2016 (Emenda do Teto de Gastos ou também chamada "Emenda da Morte") face à redução orçamentária destinada ao atendimento das metas estabelecidas pelo referido plano, o que inviabiliza a educação escolar como um direito de todos/as.

> reproduzindo em massa o que não deu certo. (Professora F.G.).

Além disso, diante a conversa com os/as docentes foi possível construir um diálogo crítico a respeito de questões sociopolíticas vivenciadas no contexto pandêmico que afetaram em várias áreas, sendo a educação uma delas. Durante a pandemia, o atual governo brasileiro demonstrou atitudes negacionistas a respeito da gravidade da exposição ao vírus da Covid-19, por vezes se ausentado da linha de frente da pandemia. Além disso, foram exibidos discursos provenientes do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que caminhavam na contramão das recomendações da OMS em relação as medidas de segurança a serem tomadas (SODRÉ, 2020).

Nesse período houve grandes tensões no cenário político e da saúde pública, visto que o governo federal realizou discursos infundados sobre a doença, afetando diretamente na proposta e concretização das políticas públicas de saúde afetando negativamente e drasticamente na contenção da Covid-19 e consequentemente na economia do país e em outros setores (SODRÉ, 2020). Tendo em vista esse contexto, durante a roda de conversa observou-se a indignação em relação as ações tomadas pelo governo nesse tempo:

> A pandemia ela nos ajudou realmente confirmar um governo extremamente negacionista, um governo cuja política é uma política de morte, um governo que dia a dia vem tirando direitos, vem precarizando o trabalho docente. (Professora M.B.).

Portanto, foi possível notar um sentimento de insatisfação dos/as docentes quanto ao modelo escolar apresentado atualmente. Outrossim, é contundente a crítica aos órgãos governamentais responsáveis pela estrutura de ensino, os quais precisam repensar estratégias que consigam abranger as necessidades do contexto educacional.

Considerações e encaminhamentos possíveis

A pandemia trouxe muitos desafios e medos em todas as áreas, sendo necessário modificar as práticas vigentes até então, a fim de se adaptar as demandas do momento e preservar a saúde da população. No entanto, com essas modificações, também surgiram novas oportunidades de se pensar e refletir. A exemplo disso, essas modificações tecnológicas desafiaram o modelo educacional e médico vigentes no país. O cenário de novidades e adaptações possibilitou a reflexão sobre a necessidade de começar a se preparar para as mudanças, visto que a tendência é que o ser humano continue percorrendo um caminho cada vez mais tecnológico. Tendo em vista esses fatores, foi discutido durante a roda de conversa sobre o processo de adaptação dos/as professores/as e ainda suas percepções acerca das soluções encontradas por eles/as para transpor os desafios, bem como um olhar mais profundo para os próprios sentimentos gerados a partir desse processo.

O principal fator abordado pelos/as docentes está relacionado às demandas afetivas e a oportunidade de aprender a valorizar o lado emocional, tanto as próprias emoções quanto a dos/as alunos/as e colegas, ao que uma das professoras descreve:

> Essa pandemia me ensinou a trabalhar os meus sentimentos, né? Porque ficar enclausurada não é fácil. Esses sentimentos de tolerância, de paciência, de entender que a vida é

> extremamente incerta, de compreender a necessidade de agir realmente com muita ética (Professora M.B.).

Outro ponto deveras interessante discutido por eles/as, pautou-se na escuta afetiva. Um lugar de cuidado e afeto ao qual o sujeito encontra um espaço para ser ouvido com zelo, de forma que os/as alunos/as possam confiar ainda os sentimentos que eles/as mesmos vivenciaram durante esse período de isolamento social e curricular. Sendo assim, observou-se que cada vez mais urge um espaço escolar como Freire (1996) postulou, um espaço em que se permita as subjetividades dos alunos, respeitando sua "bagagem". A fala da professora N.M traz sentido a esses argumentos.

> A escuta, a escuta cuidadosa ela é muito importante e isso foi, eu sinto que isso foi uma exigência maior, teve uma exigência maior nesse sentido. Então acho que esse foi um dos aspectos que além da tecnologia, além do conteúdo houve mudança nesse sentido, mais nos aspectos socioemocionais acho que foi fundamental...dessa união comunitária, dessa humanização, desse processo de humanização de todos nós, com respeito à individualidade, mas também que o outro possa ouvir a sua voz. E a importância da escuta, a importância da nossa voz [...].

Destarte, no tocante as demandas que surgiram desses cenários, a escuta, o acolhimento, a paciência e os valores socioafetivos demonstraram ser essenciais para o desenvolvimento da educação escolar, ressaltando, assim, a necessidade de se valorizar ainda mais a dimensão emocional desses/as profissionais, a fim de estabelecer uma melhora na relação professor/a-aluno/a. Além disso, nota-se a importância dos órgãos responsáveis em se considerar as demandas que vem surgindo com o avanço tecnológico, buscando reduzir a defasagem e a desigualdade, de modo a proporcionar maior qualidade da educação oferecida pela escola, enquanto direito constitucionalmente garantido.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. In: L. de A. Rego & A. Pinheiro (Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de Campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BORDIN, Tamara Maria. O Saber e o Poder: a Contribuição de Michel Foucault. **SABERES**, Natal RN, v. 1, n.10, nov. 2014, 225-235. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5088/4925. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p.12-25, jan./dez. 2008. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20096/10728. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de

Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRITO, C. M.; ALVES, F. I.B. M. A Educação Infantil no Contexto da Pandemia: O Processo Ensino e Aprendizagem fora das Escolas. **Id on Line Rev. Psic**. Out 2021, V.15, N. 57, p. 808-815, ISSN 1981-1179. Disponível em: em http://idonline.emnuvens.com.br/id. Acesso em: 11 maio 2022.

CAETANO, Luciana Maria. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência**, Campinas, n.120, 2010. Disponível em: < http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 24 nov. 2021.

CUNHA, P.A. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação.** 2020. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/. Acesso em: 11 maio. 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, novembro/2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009. Acesso em: 11 maio. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GARCIA, P.S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, pág. 137-159, set./dez. 2014. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

MEDEIROS, E.A.S. Desafios para o enfrentamento da pandemia covid-19 em hospitais universitários. **Rev. paul. pediatr.** vol.38 São Paulo 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2020086. Acesso em: 15 jun. 2022.

NASCIMENTO, M.A.G.; SILVA, C.N.M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA**, v.10, Porto Alegre, 2009.

NOVAIS, Gercina Santana; NOVAIS, Eliane Santana. **As Rodas de Conversa**. Uberlândia: Mimeo, 2009. 6 f.

RIBEIRO, M. P.; CLÍMACO, F. C. Impactos da Pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020. p. 96-110. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756/16770. Acesso em: 15 jul. 2022.

RODRIGUES BRAIT, L. F.; DE MACEDO, K. M. F.; DA SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; REZENDE DE SOUZA, A. L. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 6, n. 1, 2010. Disponível

em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868. Acesso em: 02 maio. 2022

SODRÉ, F. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. **Trab. educ. saúde**. Vol 18. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00302. Acesso em: 08 jun. 2022.

SOUZA, Tiago Zanquêta de.; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 13, Nº. 31, Ano 2021. Disponível em: <Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular | Debates em Educação (ufal.br)>. Acesso em: 26 jun. 2022.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623678810. Acesso em: 15 jul. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.