



Educação & Formação

ISSN: 2448-3583

Universidade Estadual do Ceará

Zanelato, Eliéte; Sá, Ademilson Gonçalves de
Práticas educativas nos anos iniciais do ensino
fundamental: desafios e possibilidades no retorno presencial
Educação & Formação, vol. 7, núm. 1, e8644, 2022
Universidade Estadual do Ceará

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8644>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585869643029>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UABEM
[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades no retorno presencial

Eliéte Zanelatoⁱ 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil

Ademilson Gonçalves de Sáⁱⁱ 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil

Resumo

O artigo em tela objetiva analisar os desafios e possibilidades presentes nas práticas educativas desenvolvidas com alunos do 3º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de Ariquemes, Rondônia. A sustentação teórica está pautada no Enfoque Histórico-Cultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com duas professoras do 3º ano de uma mesma escola em agosto de 2021, mês em que houve retorno presencial dos estudantes. Os desafios estão relacionados com a dificuldade de acesso às crianças durante o período de isolamento social e com a compreensão dos pais acerca da relevância de algumas atividades. Já as possibilidades estão relacionadas às parcerias com a equipe pedagógica durante os planejamentos, com a elaboração de projetos e sequências didáticas, cujas atividades envolvem o diagnóstico de aprendizagem e promovem ativação das funções mentais dos estudantes.

Palavras-chave

práticas educativas; processo de ensino e aprendizagem; educação escolar.

Educational practices in the initial years of elementary school: challenges and possibilities after social isolation

Abstract

The article on screen aims to analyze the challenges and possibilities present in educational practices developed with students of the 3rd year of elementary school, in a municipal school in Ariquemes, Rondônia. Theoretical support is based on the Historical-Cultural Approach. This is qualitative research that was based on semi-structured interviews with two 3rd year teachers from the same school in August 2021, the month in which the students returned in person. The challenges are related to the difficulty of accessing children during the period of social isolation and parents' understanding of the relevance of some activities. The possibilities, on the other hand, are related to partnerships with the pedagogical team during planning, with the elaboration of projects and didactic sequences, whose activities involve the diagnosis of learning and promote the activation of students' mental functions.

Keywords

educational practices; teaching and learning process; schooling.

Prácticas educativas en los años iniciales de la enseñanza básica: retos y posibilidades tras el aislamiento social

Resumen

El artículo en pantalla tiene como objetivo analizar los desafíos y posibilidades presentes en las prácticas educativas desarrolladas con alumnos del 3º año de la enseñanza Fundamental, en una escuela municipal de Ariquemes, Rondônia. El sustento teórico se basa en el Enfoque Histórico-Cultural. Se trata de una investigación cualitativa que se basó en entrevistas semiestructuradas a dos docentes de 3º año de la misma escuela en agosto de 2021, mes en el que los alumnos regresaron presencialmente. Los desafíos están relacionados con la dificultad de acceder a los niños durante el período de aislamiento social y la comprensión de los padres sobre la relevancia de algunas actividades. Las posibilidades, por otro lado, están relacionadas con las alianzas con el equipo pedagógico durante la planificación, con la elaboración de proyectos y secuencias didácticas, cuyas actividades envuelvan el diagnóstico de los aprendizajes y promuevan la activación de las funciones mentales de los estudiantes.

Palabras clave

prácticas educativas; proceso de enseñanza y aprendizaje; enseñanza.

1 Introdução

A partir do ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, todos precisaram se adaptar e se readaptar para manter as medidas de prevenção ao contágio da doença. Não foi diferente nas escolas, que precisaram realizar suas atividades de forma a alcançar os estudantes, ainda que muitos deles não tivessem acesso a equipamentos e redes de internet.

Em Ariquemes, Rondônia (RO), Brasil, as atividades presenciais nas escolas retornaram a partir de agosto de 2021, de maneira híbrida, alternando a presencialidade com aulas via internet e/ou apostilas. Foi nesse período que os professores passaram a realizar os diagnósticos e ter maior dimensão de como estavam os níveis de aprendizagem dos estudantes.

Antes da pandemia, segundo dados apresentados a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada no ano de 2016, para turmas do 3º ano do ensino fundamental, apenas 12,99% dos participantes conseguiam alcançar o nível 4 em leitura, considerado o nível desejável; 21,74% ainda se encontravam no nível 1, considerado elementar (BRASIL, 2019).

Em relação à escrita, os resultados demonstram que apenas 8,28% alcançavam o nível 5 (desejável) e 33,95% estavam nos níveis 1, 2 e 3, os quais são classificados como insuficientes. Na proficiência em matemática, em uma escala de nível 1 a 4, em que 1 é considerado elementar e 4 desejável, 22,98% se encontravam no nível 1 e 27,11% no nível 4 (BRASIL, 2019).

Diante desses desafios apresentados, que englobam os baixos índices de aprendizagem em leitura, escrita e matemática e o agravamento ocasionado pela necessidade de isolamento social durante a pandemia, faz-se necessária a ampliação de pesquisas que auxiliem na compreensão da realidade concreta. A partir do conhecimento da realidade em suas múltiplas determinações, tornar-se-á possível vislumbrar novas possibilidades de atuação para a superação desses desafios.

Parte-se do pressuposto de que as práticas educativas já utilizadas pelos docentes podem revelar formas de atuação que promovem a superação desses desafios, ao priorizar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. A qualidade está sendo compreendida com base no Enfoque Histórico-Cultural (EHC), o qual defende que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento psíquico e potencializa a formação de conceitos (VYGOTSKI, 2000). Para isso, defende o uso de práticas pedagógicas que impulsionem a apropriação de conhecimentos sistematizados em um movimento dialético que vai da síntese à síntese pela mediação da análise (SAVIANI, 2011).

No processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos (conhecimentos sistematizados) e as formas (práticas pedagógicas) precisam ser pensados de maneira articulada (SAVIANI, 2011). Para que haja uma apropriação de conhecimentos capazes de impulsionar o desenvolvimento psíquico, fazem-se necessárias práticas pedagógicas que proporcionem as ações mentais dos estudantes, dentre elas, ações como: pensar, analisar, justificar e interpretar os conceitos que estão sendo estudados.

Diante do exposto, o artigo em tela se debruça em buscar respostas para a seguinte questão norteadora: quais os desafios e possibilidades encontrados pelos docentes de duas turmas do 3º ano de uma escola pública municipal de Ariquemes/RO ao desenvolverem suas práticas pedagógicas?

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa maior, que engloba todas as escolas municipais e anos iniciais do ensino fundamental do perímetro urbano de Ariquemes/RO. Para esse momento, os dados são de apenas duas turmas de uma

mesma escola. O objetivo é analisar os desafios e possibilidades presentes nas práticas educativas desenvolvidas com os alunos do 3º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Ariquemes/RO.

Para isso, foi realizada uma pesquisa empírica com entrevistas semiestruturadas com duas professoras do 3º ano do ensino fundamental de uma mesma escola. A pesquisa ocorreu em agosto de 2021, mesmo mês em que houve o retorno gradativo para o ensino presencial, possibilitado pela ampliação da vacinação no município.

No próximo tópico, será esclarecido de maneira mais específica como se deu a organização metodológica do trabalho e, em seguida, serão apresentadas as análises e resultados da pesquisa.

2 Metodologia

A pesquisa será pautada metodologicamente no materialismo histórico e dialético, o qual dá sustentação ao EHC. Tais bases compreendem a atividade humana como prática social e critério de verdade para o conhecimento cientificamente elaborado. Considera ainda a interpretação científica como uma das atividades do ser social.

A pesquisa científica relacionada às práticas pedagógicas nos remete a analisar teoricamente os processos de ensino e aprendizagem adotados pelos professores em sua práxis. Reside aí a necessidade de pensar para além das aparências observadas inicialmente.

De acordo com Vygotski (1997), devemos buscar o princípio explicativo para situar os fenômenos em um contexto mais amplo. Nesse sentido, explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, com uma visão para o processo de conhecimento do objeto. É preciso sempre buscar a dinamicidade do processo histórico.

No caso específico desta pesquisa, ocorreu no primeiro mês de retorno das aulas presenciais, em um momento de readaptação escolar e social de forma geral. A pesquisa foi de cunho qualitativo e ocorreu a partir de um instrumento para a coleta/produção de dados: a entrevista semiestruturada.

As entrevistas estavam organizadas com uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, questões sobre suas formações e capacitações e questões mais

específicas sobre as práticas utilizadas no planejamento e execução das aulas. Além das questões do roteiro, no desenrolar da entrevista, surgiram outras indagações e pedidos de esclarecimentos.

A escola lócus da pesquisa possui seis professoras de 3º ano do ensino fundamental, tendo sido as entrevistas realizadas com duas delas. A escolha das professoras foi feita pela coordenadora local, a partir do aceite e disponibilidade em participar. Solicitou-se que elas escolhessem um nome fantasia para não serem identificadas e elas optaram por Rosa e Maria.

As entrevistas com as professoras Rosa e Maria foram pré-agendadas, realizadas de forma presencial, com o auxílio de um celular, para que fossem gravadas em áudio. A opção pela gravação é a de que a pessoa entrevistada tivesse total liberdade para se expressar sem ser interrompida, uma vez que por escrito não seria possível ter essa mesma condição. Após as entrevistas, as informações foram transcritas para facilitar o processo de análise.

As entrevistas foram realizadas na escola em que as professoras trabalham e em suas respectivas salas de aula, após o encerramento da aula, quando as crianças já haviam se retirado. Antes das entrevistas, as professoras participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido redigido pela equipe entrevistadora, no qual estavam apresentados todos os termos legais e éticos da pesquisa.

3 Resultados e discussão

Neste tópico, serão analisados os dados coletados na pesquisa de campo através das entrevistas semiestruturadas com as duas professoras. Os dados serão discutidos a partir de teóricos da educação que se fundamentam no EHC e compreendem que o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento psíquico, em especial o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1996). Tais funções são especificamente humanas, tais como: memória lógica, imaginação criadora, atenção voluntária, formação de conceitos, entre outras.

Ambas as professoras entrevistadas são pedagogas, as quais possuem pós-graduação *lato sensu* e experiência na carreira docente. A professora Rosa exerce a

profissão há 33 anos, está há nove anos trabalhando no ciclo de alfabetização e atualmente leciona para uma turma de 26 alunos.

A professora Maria está há 14 anos na carreira docente, atua também no ciclo de alfabetização, contudo explica que sempre trabalha com os alunos a partir do 2º ano, porque considera o 1º ano um processo de transição, e, já que a escola abre essa opção, ela diz que prefere dessa forma. Atualmente leciona para uma turma com 24 alunos.

Cabe esclarecer que, nessa escola, o ciclo de alfabetização funciona da seguinte forma: o professor ministra aula para uma turma no 1º ano e vai até o 3º ano acompanhando-a, ou seja, trabalha como professor da mesma turma do 1º ao 3º ano, salvo exceções, como ocorre no caso da professora Maria. Ambas são favoráveis a essa organização do ciclo de alfabetização. De acordo com a professora Rosa, isso facilita o trabalho do professor, uma vez que ele já conhece as limitações e potencialidades das crianças.

Ao serem questionadas se utilizam os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a sua formação (graduação e pós-graduação) em suas práticas pedagógicas, houve divergências nas respostas dadas pelas professoras entrevistadas. A professora Rosa disse que utiliza os conhecimentos teóricos, contudo em partes, uma vez que, de acordo com ela, há uma distância entre teoria e prática. Conforme a professora, na teoria é tudo “prático”, mas a realidade em sala de aula é outra, uma vez que falta estrutura adequada, materiais e muitos outros requisitos que impossibilitam aplicar tudo aquilo que foi adquirido na formação acadêmica.

Já a professora Maria (2021) relata que tudo que ela viu nas formações acadêmicas e continuadas contribuíram sistematicamente em suas práticas pedagógicas, tais como:

Atender cada aluno na sua particularidade, se adaptar ao aluno. O aluno não tem que se adaptar ao professor. É o professor que tem que se adaptar ao aluno, porque cada um tem uma dificuldade específica. E a pós-graduação só veio contribuir [...] um pouco mais sobre a nossa prática em sala de aula.

Já em relação às capacitações promovidas pela prefeitura, ambas as professoras confirmaram que participam e compreendem que são de grande importância. De acordo com a professora Maria (2021), “[...] através dessas formações a gente acaba aprendendo novas maneiras de ensinar em sala de aula, colocando em prática para ter certeza do que dá certo e do que não dá. Isso vai ajudando o professor ir

se adaptando com sua prática". Ela se refere também à necessidade de aprofundamento dos conteúdos da formação inicial.

Segundo as docentes, houve algumas mudanças nas capacitações ofertadas pela prefeitura, porém vislumbram tais mudanças de maneira diferente. Para a professora Rosa, as capacitações deixaram de ser inovadoras e passaram a ser apenas revisões do que haviam aprendido anteriormente. Já a professora Maria (2021) disse que essa mudança veio agregar valores, como *"[...] formas de enriquecimento no processo de aprendizagem, de orientar o professor no atendimento das crianças"*, e fez referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Então, veio a BNCC. A BNCC veio para a gente dar continuidade nessas aprendizagens, através das formações; acrescentando mais disciplinas, orientando como atender essas crianças, o que vai ajudar elas a mais na sala de aula. Então, a BNCC veio acrescentar. Ela veio ajudar o professor a melhorar a prática em sala de aula. Então, teve essa mudança. Além das formações, a BNCC veio para contribuir ainda mais. (PROFESSORA MARIA, 2021).

Para uma das professoras, houve regressão, porque, segundo sua opinião, deixou de ser inovadora, já para a outra houve melhora por trazer assuntos não alcançados na formação inicial, a exemplo da BNCC. É possível que a professora Rosa, com seus 33 anos de experiência, considere as capacitações "sem inovação" e "repetitivas" justamente devido à BNCC possuir uma fundamentação tecnicista. Os autores que se pautam no EHC fazem duras críticas e explicam que o tecnicismo na educação despreza os conhecimentos teóricos dos professores, construídos historicamente com base científica, pautando-se apenas na competência técnica do fazer.

É o que aponta Sena (2019, p. 26), quando diz que ambas, BNCC e BNC-formação, *"[...] desprezam os fundamentos teóricos da formação inicial e impõem aos professores 'o que e como ensinar', [...] ignora sua formação, seu conhecimento, sua autonomia intelectual e pedagógica"*. Nesse sentido, o conhecimento científico do professor deixa de ser prioridade durante sua formação, tornando-o *"[...] apenas um orientador de cunho prático determinados pelos programas de ensino, pelos softwares, que dirão o que ensinar, como ensinar e quando ensinar"* (SENA, 2019, p. 26).

Para Lima (2019, p. 60), são inúmeros os problemas que aparecem ao considerar o que foi implantado pela BNCC; como exemplo, a autora faz menção à *"[...] padronização de conteúdo, sem levar em consideração a diversidade socioeconômica, cultural,*

paisagística em território brasileiro”. E complementa que, diante da situação, “[...] fica nítida a perda de autonomia didático-pedagógica dos professores perante os conteúdos”.

A pesquisa foi realizada durante o período de pandemia, quando os alunos estavam retornando presencialmente para as escolas, após um ano e meio de atividades remotas. No período de atividades remotas, foram necessárias várias adaptações para que o atendimento dessas crianças não fosse interrompido por definitivo, uma vez que as crianças tiveram que se afastar da escola. Nesse contexto de pandemia, com o isolamento social, a BNCC e sua padronização de conteúdos se mostram ainda mais ineficientes, uma vez que geraram inúmeras defasagens, principalmente entre as classes menos favorecidas.

Diante dessa situação, aproveitou-se para fazer algumas indagações às professoras sobre essa situação atípica. Ao serem questionadas sobre os maiores desafios frente ao atendimento às crianças nesse período de pandemia e como eram desenvolvidas as atividades, elas responderam que as maiores dificuldades estavam ligadas à falta de acesso por parte das crianças às tecnologias.

Para muitas crianças, essa falta de acesso estava relacionada à falta de recursos financeiros, principalmente devido aos pais não estarem em casa no momento das aulas, uma vez que muitas delas utilizavam os celulares dos pais para assistirem às aulas, inviabilizando as aulas *on-line*. Outra dificuldade destacada foi a falta de credibilidade de muitos pais, por acharem que esse tipo de aula *on-line* não fizesse nenhum efeito no aprendizado das crianças.

A falta de um conhecimento didático-pedagógico dos pais é o que impulsiona a falta de credibilidade nas atividades propostas pelas professoras. As diversas práticas adotadas pelos docentes, de maneira geral, devem ser sistematicamente organizadas com objetivos no processo de ensino e aprendizagem. Silvestre e Barbosa (2022, p. 12) afirmam que “[...] é necessária uma intencionalidade objetivada em um fim específico que subsidiará a brincadeira ou o jogo para a resolução de um problema concernente às relações que o homem estabelece com o conhecimento científico, viabilizando a aprendizagem”.

Tais jogos e brincadeiras, muitas vezes, não são compreendidos pelos pais como uma prática educativa capaz de impulsionar o desenvolvimento das funções

psíquicas dos estudantes. Já para os professores que possuem o conhecimento técnico profissional, são práticas planejadas com objetivos bem delimitados.

As professoras também explicaram que, durante o período de distanciamento social, cada professor definia os seus dias de aulas *on-line* com atendimento síncrono para as turmas. Uma das professoras disse que ministrava aulas *on-line* dois dias na semana, e a outra informou que as ministrava três dias por semana. Os demais dias da semana ficavam destinados aos atendimentos de maneira individual, elaboração de planejamentos, postagem de aulas com vídeos explicativos das atividades e elaboração de apostilas, que eram retiradas pelos pais na escola.

Além das apostilas, era necessário que as professoras elaborassem as explicações, uma vez que nos planejamentos não tinham as explicações, só indicavam qual era a atividade a ser realizada, sendo que, muitas vezes, essas atividades eram as dos livros das crianças. No período da manhã, havia recuperação paralela para aquelas crianças que possuíam maiores dificuldades. Como nos tempos normais (antes da pandemia), essas recuperações paralelas eram no período oposto ao das aulas; durante a pandemia, seguiam o mesmo padrão.

De acordo com a professora Rosa, nesses horários opostos, quando solicitada, atendia também àquelas crianças que não conseguiam assistir às aulas no seu devido horário por falta de internet, por não conseguirem acessar o aplicativo, ou que não conseguiam compreender as atividades.

Conforme explicado pela professora Rosa (2021), “[...] foi uma experiência nada fácil”. Ela afirmou que não via a hora de voltar ao normal, porque considerava mais desgastantes do que o atendimento presencial em sala de aula, acarretando inclusive problemas de saúde, devido ao uso excessivo de celular, tendo sido necessário recorrer a tratamentos médicos.

O adoecimento do professor não é exclusivo dos tempos de pandemia, mas algo que há muito tempo acompanha o trabalho docente. Souza *et al.* (2022) alertam, em seus estudos, sobre a ampliação de evidências quanto ao adoecimento docente associado às suas condições de trabalho. Eles destacam que as comorbidades, já antes identificadas, acentuaram-se no contexto de trabalho remoto:

Em termos concretos, observou-se aceleração e pressão na sequência de atividades desenvolvidas; uso excessivo de tecnologias digitais para

planejamento de aulas; gravação de vídeos; repasse e correção de trabalhos; e dificuldades relacionais. Tudo isso sob a responsabilidade solitária dos docentes. (SOUZA *et al.*, 2022, p. 5).

Além da aceleração e pressão nas atividades, os autores identificaram a realização de atividades paralelas e concorrentes pelos professores, os impedimentos do trabalho pela limitação das próprias ferramentas tecnológicas e a constante interação entre labor docente e doméstico como agravantes do adoecimento psíquico dos professores durante a pandemia (SOUZA *et al.*, 2022).

A pandemia não afetou apenas a saúde das pessoas, mas contribuiu negativamente para vários outros aspectos. No campo da educação, tem contribuído para uma maior desigualdade social na vida dos alunos, sendo que aqueles que não têm condições financeiras foram mais afetados, dificultando ainda mais o acesso ao conhecimento sistematizado. A pandemia dificultou o trabalho docente de forma geral pela dificuldade de acesso aos alunos e pela dificuldade de se apropriar das ferramentas e formato de ensino remoto.

Barros e Vieira (2021, p. 1) explicam que “[...] a educação pode ser compreendida como apropriação de cultura que foi produzida por um ser humano e a escola, o local de produção do conhecimento”; com a chegada da pandemia, esse acesso ao local de produção do conhecimento ficou gravemente comprometido, afetando as classes sociais mais desprovidas de bens financeiros, haja vista que, para isso, eram necessários o acesso à internet e ainda o manuseio dos equipamentos tecnológicos.

Esse problema ocasionou a dificuldade de acesso aos alunos e a dependência da atuação dos pais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, principalmente por se tratar de crianças que dependiam dos pais para o acompanhamento e para a disponibilização dos recursos tecnológicos. Além do excesso de trabalho, isso ocasionou frustração nas professoras, conforme elas mesmas destacaram.

Conforme ressaltam Libâneo, Suanno e Almeida (2022, p. 3):

Para que a escola alcance sua finalidade, é requerido dos professores o domínio dos conhecimentos que lhes cabe ensinar, a organização do ensino em função da aprendizagem dos alunos, e que levem em conta as características individuais e sociais dos alunos e os fatores socioculturais que atuam na aprendizagem.

As frustrações das professoras pesquisadas estão relacionadas com a dificuldade no cumprimento da finalidade da escola devido ao isolamento social imposto

pela pandemia. Por mais que o desgaste fosse maior, não conseguiam acesso aos estudantes como antes e estavam dependentes da tecnologia e dos pais.

Ao serem questionadas sobre a organização do planejamento, as professoras esclareceram que possuem um período específico para isso e que o realizam em conjunto com as outras professoras do 3º ano, seguindo o mesmo padrão adotado antes da pandemia. No período de isolamento social, passou a ser feito *on-line* e com a distribuição das disciplinas entre as professoras.

Para elas, o planejamento *on-line* deu maior qualidade às aulas, porque as ideias são compartilhadas por todas por meio de aplicativos, como: Google Meet, Zoom e WhatsApp, enriquecendo a construção do plano. A qualidade em um plano de aula é essencial para o processo de aprendizagem das crianças, com a possibilidade, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 144), de “[...] organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de ensino”.

O planejamento construído coletivamente representa muitas possibilidades de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem, desde que considere os conhecimentos já apropriados pelos estudantes e seja priorizado como construção coletiva, e não como parcelamento do trabalho de forma não dialogada.

Sforni (2015) salienta que, ao pensar em promover um aprendizado significativo, deve-se levar em consideração o que os alunos já sabem. Ao procurar desenvolver saberes novos, os professores precisam saber “[...] selecionar os conteúdos e definir os modos de abordá-los” (SFORNI, 2015, p. 384). Da mesma forma, Silva e Libâneo (2021) defendem o trabalho com os conceitos científicos em constante diálogo com os conceitos cotidianos dos estudantes, considerando-os em suas relações históricas, sociais e culturais concretas da prática cotidiana.

Ainda segundo Sforni (2015), ao pensar nos modos de abordar os conteúdos, de maneira que desenvolvam as funções psíquicas superiores, o professor precisa instigar a atenção dos alunos com relação à atividade proposta. Precisa planejar ações que promovam a ativação da atenção, da percepção, da memória, do raciocínio, da imaginação e do sentimento.

Essa ativação está ligada diretamente ao planejamento do professor. Ao planejar as atividades, ele deve traçar meios que desenvolvam essas ações nos alunos, uma vez

que “[...] cada atividade escolhida ou elaborada pelo professor deve ser analisada em seu potencial para a mobilização das funções psíquicas” (SFORNI, 2015, p. 384).

Ao questionarmos sobre quais práticas pedagógicas elas gostariam de desenvolver com seus alunos e não conseguiam, apenas a professora Rosa manifestou que possuía. Para ela, a prática que não conseguia desenvolver era a recuperação paralela, tendo atribuído a dificuldade aos pais, por não entenderem a sua importância e acharem que o tempo disposto é insignificante para a criança aprender alguma coisa. Segundo a docente:

A recuperação paralela é um direito da criança; a gente sabe que ajudaria muito, principalmente aquelas crianças que têm dificuldades. Por que não consigo desenvolver? É que, muitas vezes, os pais não trazem as crianças para fazer essas recuperações paralelas por ser no horário oposto e apenas duas horas de duração. Então, eles acham que trazer a criança naquele horário apenas duas horas não vai ajudar a criança a desenvolver, sendo que é apenas o professor e a criança. Quando eu poderia trabalhar a coordenação motora e trabalhar várias coisas que a gente vê que a criança não consegue, cortar de ‘tesoura’, a criança não consegue pular uma corda, a criança não sabe o que é um lado direito e um lado esquerdo, então, tudo isso vai atrapalhar ela na leitura, na escrita, no desenvolvimento na sala de aula. Se o pai trouxesse para esse reforço, para essa recuperação paralela, iria adiantar muito o lado da criança na sala de aula e é uma das coisas que a gente sente muita dificuldade em colocar em prática. (PROFESSORA ROSA, 2021).

A oportunidade de um atendimento individualizado pode fazer muita diferença no processo de ensino e aprendizagem da criança. Pode proporcionar que ela compreenda determinados conhecimentos que, na sala de aula, junto com os demais alunos, ainda não conseguiu internalizar. Também nesse atendimento, podem ser superadas dificuldades com a atenção total do professor e seu trabalho direcionado às necessidades do discente.

Concernente à organização da prática pedagógica que atende aos diferentes níveis de aprendizagem, a professora Rosa (2021) disse que se utilizava do diagnóstico e, após esse diagnóstico, separava as crianças por hipótese: do pré-silábico ao alfabético, nos cinco níveis. Assim, segundo ela, fica mais fácil trabalhar as atividades com as crianças, atendendo-as por grupos pertinentes a qual hipótese pertencem. De acordo com ela, colocava essas crianças mais próximas umas das outras em grupos separados por hipótese, para facilitar o trabalho do professor.

A professora Maria (2021) disse que fazia atividades adaptadas, pois professores, gestores e professora da sala de recursos andam lado a lado, e essa parceria facilita na hora do planejamento; ainda afirmou:

[...] a professora da sala de recurso, que é a que mais está do meu lado, atendendo a necessidade daquela criança, ela, mais do que ninguém, consegue saber mais o que aquela criança precisa, então ela está sempre orientando e participando do nosso planejamento. (PROFESSORA MARIA, 2021).

Para Libâneo (2016, p. 358), o desenvolvimento humano se dá por meio da “[...] interação social entre os que ensinam e os que aprendem, razão pela qual formas de convivência e cooperação são meios essenciais de aprendizagem”. Isso deve ser utilizado tanto entre os professores quanto entre os alunos com seus diferentes níveis de aprendizagem.

Esse modo de intervenção educativa, considerando os níveis de desenvolvimento do sujeito que aprende e, ao mesmo tempo, a expansão desse desenvolvimento, significa que os professores precisam investigar conhecimentos que os alunos já possuem ou aqueles que estão na iminência de surgir se eles forem estimulados, de modo que possa lhes emprestar seus próprios conhecimentos e ajudá-los a fazer vir à tona esses conhecimentos iminentes e ampliar qualitativamente sua aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 357).

Fazer esse diagnóstico é um requisito básico do professor que visa ao avanço qualitativo no desenvolvimento das capacidades da criança, o que não é tarefa fácil, dado que a sala de aula é composta por alunos com conhecimentos variados, contudo, ao pensar numa educação que promove um bom desenvolvimento, faz-se necessária essa identificação.

Um levantamento acerca dos conhecimentos e das habilidades de cada estudante, com a finalidade de conhecer o que é comum à turma e avaliar seu desenvolvimento atual e potencial, oferece ao professor a possibilidade de atuar coletivamente, sem que isso constitua uma negação da especificidade do desenvolvimento de cada aluno. (SFORNI, 2015, p. 384).

Ao pensar no desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, esse diagnóstico se torna inegociável, sendo que é por meio dele que o professor pode conhecer o que os alunos aprenderam com as atividades, bem como identificar em que está tendo dificuldades, de maneira que possa intervir ajudando-os na superação. Para isso, o foco não deve ser a separação e classificação dos alunos, mas a cooperação entre eles.

Segundo a professora Rosa (2021), utilizar a prática do diagnóstico em sala de aula com as crianças é de suma importância tanto para o aprendizado do aluno como para o trabalho a ser desenvolvido pelo docente. O diagnóstico é destacado como um processo de avaliação no qual o professor deve identificar o que as crianças já sabem para, então, definir quais serão as propostas de conteúdos e atividades posteriores.

Além do diagnóstico, ambas as professoras consideraram eficientes no aprendizado das crianças em sala de aula: a reescrita textual, as rodas de conversa, a leitura em voz alta pelo professor e a organização do planejamento no formato de projetos e sequências didáticas.

Os planejamentos das práticas docentes precisam sempre considerar as possibilidades de os alunos trabalharem suas ações mentais. Sforzi (2015) destaca que há formas de abordagem que são mais determinantes no aprendizado dos estudantes, uma vez que exigem mais deles. Dentre elas, a autora diz que “siga o modelo”, “defina”, “exemplifique”, “liste” têm menos eficácia no desenvolvimento psíquico das crianças do que instruções como “[...] explique, analise, justifique, demonstre e argumente” (SFORZI, 2015, p. 384). Segundo Sforzi (2015), essas últimas exigem mais dos alunos, contribuindo de forma significativa na ativação das funções psíquicas superiores, porque vão exigir deles investigação, argumentação e pesquisa. Para resolver essas ações, faz-se necessário realizar ações mentais para além da cópia mecânica, porque exigem dos discentes ações em que têm que se expressar, e isso exige organização mental e aprofundamento da linguagem.

De acordo com Silva e Libâneo (2021, p. 702), cabe ao ensino “[...] promover os meios que assegurem a apropriação, pelo aluno, dessa experiência humana histórica e socialmente elaborada, de modo a promover avanços qualitativos no desenvolvimento das capacidades humanas”.

5 Considerações finais

Neste artigo, a proposta foi analisar os desafios e possibilidades presentes nas práticas educativas desenvolvidas com os alunos do 3º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Ariquemes/RO. Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com duas professoras de uma mesma escola.

Foi possível identificar que as práticas educativas durante a pandemia foram muito desafiadoras para as docentes devido às barreiras impostas ao contato direto com os estudantes, à intensificação do trabalho e à dependência dos pais para o desenvolvimento das atividades, além dos aparatos tecnológicos que precisaram dominar para realizar seu trabalho.

Para além dos desafios, as docentes destacaram que se utilizam do diagnóstico dos níveis de aprendizagem dos estudantes como uma prática educativa de fundamental importância para o direcionamento do trabalho docente. Essa é uma das possibilidades de atuação para a superação dos desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem no 3º ano. Outra possibilidade é a realização do atendimento individualizado no horário oposto ao das aulas regulares para os que possuem maiores dificuldades.

A partir dos dados disponibilizados pelas professoras, é possível se ter uma dimensão de como foi o processo de ensino e aprendizagem durante o isolamento social e ter uma dimensão dos desafios dos professores no retorno presencial. O contato direto com os estudantes e a possibilidade de realização do trabalho docente representam um alento para as professoras após um período de tantas frustrações.

Nesse momento histórico de retorno presencial e de busca de superação dos prejuízos causados na apropriação de conhecimentos pelos estudantes, serão necessários esforços coletivos na seleção dos conteúdos curriculares e no planejamento das formas de como trabalhar tais conteúdos de modo a realizar a ativação das funções psíquicas dos estudantes.

Verificou-se que as professoras fazem uso, em sala de aula, de conhecimentos teóricos adquiridos em suas formações acadêmicas, tanto da graduação como da pós-graduação e das capacitações promovidas pela prefeitura. Entretanto, ainda são necessárias melhorias nessas formações e capacitações para que atendam às necessidades concretas do processo de ensino e aprendizagem.

Conhecer a realidade em sua dinamicidade é imprescindível para planejar ações e vislumbrar possibilidades de atuação na escola, seja dos próprios professores, seja de pesquisadores da área. Na pesquisa sobre prática social, além dos desafios, é possível encontrar elementos já realizados pelos professores que podem servir de base para as

análises e para a luta por implementação de políticas educacionais que visem à superação desses desafios existentes.

É preciso lutar por políticas educacionais que priorizem a apropriação de conhecimentos e que deem boas condições de acesso aos filhos da classe trabalhadora, pois isso lhes possibilitará melhores condições de oferta da educação básica. É importante destacar que não podemos atribuir apenas aos professores a tarefa de melhorar as condições de ensino, pois isso decorre da forma como a sociedade está organizada e precisa ser modificada para garantir melhores condições de trabalho para eles.

6 Referências

- BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 1, 2021, p. 1-24. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília, DF: MEC, 2019.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. B. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, 2022, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30221/17546>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- LIMA, Á. M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org.). *Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 39-71.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Educação Contemporânea).

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org.). *Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 15-38.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, E.; LIBÂNEO, J. C. Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 700-725, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59160/32201>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVESTRE, B. S.; BARBOSA, I. G. Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7339>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7339>. Acesso em: 28 jul. 2022.


SOUZA, K. R. *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. *Interface*, Botucatu, v. 26, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997. (Tomo I).

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2000. (Tomo III).

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. (Tomo IV).

Eliete Zanelato, Universidade Federal de Rondônia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar


 <https://orcid.org/0000-0002-2157-2492>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ariquemes, no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, mestrado profissional, linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas”. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural.

Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5592966193232622>

E-mail: elietezan@gmail.com

Ademilson Gonçalves de Sá, Universidade Federal de Rondônia, Curso de Licenciatura em Pedagogia
ii  <https://orcid.org/0000-0001-8059-4467>
Pedagogo egresso da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ariquemes.
Contribuição de autoria: Escrita – primeira redação.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4246949032120417>
E-mail: ademilson.gsa21@gmail.com

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Graça Baptista e Andressa Graziele Brandt

Como citar este artigo (ABNT):

ZANELATO, Eliéte; SÁ, Ademilson Gonçalves de. Práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades no retorno presencial. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e8644, 2022. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8644>



Recebido em 23 de agosto de 2022.

Aceito em 10 de novembro de 2022.

Publicado em 26 de dezembro de 2022.