



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

BEATRIZ CHAGAS DA SILVA

**IMPORTÂNCIA DA AMOROSIDADE NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS
NO CONTEXTO DO COVID-19**

**CAMPINA GRANDE
2022**

BEATRIZ CHAGAS DA SILVA

**IMPORTÂNCIA DA AMOROSIDADE NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS
NO CONTEXTO DO COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Tatiana Cristina Vasconcelos

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva, Beatriz Chagas da.
Importância da amorosidade no retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia do covid-19 [manuscrito] / Beatriz Chagas da Silva. - 2023.
24 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Pandemia do covid-19. 2. Amorosidade. 3. Pedagogia da participação. I. Título

21. ed. CDD 371.9

BEATRIZ CHAGAS DA SILVA

IMPORTÂNCIA DA AMOROSIDADE NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NO
CONTEXTO DO COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação
/Departamento do Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Licenciatura em Pedago-
gia.

Área de concentração: Xxxxxxxx.

Aprovada em: 20/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Tatiana Cristina Vasconcelos

Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria do Socorro Moura Montenegro

Profa. Dra. Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Joselito Santos

Prof. Dr. Joselito Santos
(UNIFIP)

“Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. [...] Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor (FREIRE, 2020b. p.111)”.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	05
2	PANDEMIA DO COVID-19 E IMPACTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	08
3	AMOROSIDADE E O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	11
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
	REFERÊNCIAS	19

IMPORTÂNCIA DA AMOROSIDADE NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

THE IMPORTANCE OF LOVINGNESS IN THE RETURN TO ON-SITE CLASSES IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Beatriz Chagas da Silva

RESUMO

No ano de 2020 o Brasil e o mundo foram surpreendidos pela pandemia da Covid-19 que ceifou vidas, devastou famílias e relevou ainda mais as marcas das desigualdades sociais em muitos países do mundo. Medo e insegurança foram os sentimentos mais marcantes nesse momento da História. Com o fechamento dos prédios físicos, as instituições escolares foram forçadas a adaptar-se a esse novo cenário e criar alternativas para continuar com a aprendizagem dos alunos. Como estratégia de enfrentamento para o retorno às aulas, o Ensino Remoto Emergencial passou a ser utilizado por professores e alunos. No contexto do retorno às aulas presenciais ficou evidente a fragilidade emocional em que alunos e professores se encontram. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar a importância da amorosidade e da escuta sensível como no retorno às aulas presenciais após dois anos de Ensino Remoto Emergencial. Para realizar essa discussão utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica narrativa e tomamos como base os seguintes autores: Freire (1996); Oliveira (2014); Edwards, Gandini e Forman (2016); Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007); Hoyuelous (2006); Cunha (2012) e Bressan (2020). Após leituras e compreensão dos textos, o presente artigo ficou organizado em dois subtópicos: amorosidade e o papel da interação social no processo de ensino-aprendizagem e Pandemia do Covid-19 e impactos no contexto da educação escolar. Assim, defendemos que a amorosidade, a escuta sensível e a pedagogia da participação são cruciais na prática pedagógica, antes, durante e após a Pandemia do Covid-19.

Palavras-Chave: Pandemia Covid-19. Amorosidade. Pedagogia da Participação.

ABSTRACT

In the year 2020, Brazil and the world were surprised by the Covid-19 pandemic that claimed lives, devastated families and further highlighted the marks of social inequalities in many countries around the world. Fear and insecurity were the most striking feelings at that moment in history. With the closure of physical buildings, school institutions were forced to adapt to this new scenario and create alternatives to continue with student learning. As a coping strategy for returning to school, Emergency Remote Teaching began to be used by teachers and students. In the context of returning to face-to-face classes, the emotional fragility in which students and teachers find themselves was evident. Thus, this article aims to present the importance of loving kindness and sensitive listening as in the return to face-to-face classes after two years of Emergency Remote Teaching. To carry out this discussion, we used narrative bibliographical research as a methodology, based on the following

authors: Freire (1996); Oliveira (2014); Edwards, Gandini and Forman (2016); Oliveira-Formosinho, Kishimoto and Pinazza (2007); Hoyuelous (2006); Cunha (2012) and Bressan (2020). After reading and understanding the texts, this article was organized into two subtopics: lovingness and the role of social interaction in the teaching-learning process and the Covid-19 Pandemic and its impacts in the context of school education. Thus, we defend that lovingness, sensitive listening and the pedagogy of participation are crucial in pedagogical practice, before, during and after the Covid-19 Pandemic.

Keywords: Covid-19 pandemic. Lovingness. Participation Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020 o Brasil e o mundo foram surpreendidos pela pandemia do Covid-19 que devastou famílias e ceifou vidas. Medo e insegurança foram os sentimentos mais marcantes nesse momento da História. Com a impossibilidade do convívio social próximo, necessidade de quarentena e distanciamento social como medidas de proteção contra o Covid-19, escolas e creches foram fechadas e a Educação como conhecíamos, realizada de forma presencial, não pôde mais ocorrer. Com o fechamento dos prédios físicos, as instituições escolares foram forçadas a adaptar-se a esse novo cenário e criar alternativas para continuar com a aprendizagem dos alunos. Como estratégia de enfrentamento para o retorno às aulas, o Ensino Remoto Emergencial passou a ser utilizado por professores e alunos.

Nesse momento os professores tiveram que se reinventar, sem o material necessário e formação específica, de casa, gravaram aulas, fizeram grupos de *WhatsApp* e chamadas ao vivo para ensinar aos alunos os conteúdos da matriz curricular. Os alunos precisaram se adaptar a essa forma de Ensino, sem contato próximo com os colegas e professores, sem pisar no chão da sala de aula, assistindo vídeos por meio do celular ou computador (SILVA, 2020).

As desigualdades sociais evidenciadas nesse período levaram ao esforço da gestão e dos professores e professoras das escolas, especialmente, das públicas de ensino básico, para buscar soluções emergenciais para não desamparar os alunos sem acesso à rede digital. Aqueles não possuíam tais aparelhos ou não tinham conexão com a internet, desassistidos, não conseguiram acompanhar as aulas.

Portanto, o cenário pandêmico levou a família e os professores e professoras a realizar o trabalho remoto, no qual cabe destaque aos docentes, que passaram a sentir a intensidade da jornada, o cansaço mental constante e o agravamento das dificuldades em relação à conectividade e adaptação aos recursos tecnológicos. Além dos prejuízos ao aprendizado, a pandemia trouxe também prejuízos no que tange ao fator psicológico, tendo em vista que essa mudança ocorreu muito rápido e de forma brusca.

O negacionismo da pandemia de Covid-19, apresentado em discursos de autoridades brasileiras e estrangeiras, em especial, com as recomendações de uso de medicação paliativa, sem comprovação científica, acabou desorientando a população e atrasando as mobilizações da vacinação para a superação desse quadro. Após o período dos altos índices de contaminações e mortes pelo vírus da Covid-19, no ano de 2022, quando os números citados reduziram, graças ao avanço da vacinação, foi possível que as aulas voltassem a acontecer de forma presencial, com

distanciamento social e uso de máscara, alunos e professores retornaram às salas de aula por todo o país (BEHRENS; TORRES; PRIGOL, 2021).

Mediante esse contexto torna-se relevante refletir sobre a importância da amorosidade no retorno às aulas presenciais na pandemia, contexto que motivou o estudo realizado neste tema uma vez que também nos encontramos na condição de educando (graduanda) e educador (professora de Educação Básica) durante o período supracitado. Mesmo vivenciando um momento em que as mortes estão diminuindo, a pandemia ainda afeta muitas crianças. Logo, estas merecem encontrar na escola um espaço de acolhimento, escuta sensível e amorosidade.

Neste artigo, utilizaremos como base teórica a pedagogia freireana. Nesta, o ato de amar precede o ato de educar e permanece neste como o seu princípio fundamental. Em outras palavras, toda experiência que envolve relações pessoais, por maior que seja o rigor técnico de sua realização, está envolvida por um campo de afetos. Ou seja, assim como os laços de afetividade podem tornar a experiência de sala de aula motivadora, uma prática de ensino estritamente técnica, ao contrário, pode torná-la entediante e, inclusive, dificultar a aprendizagem (FREIRE, 2020).

Nesse sentido, a amorosidade, termo derivado da palavra amor, remete a um comportamento, uma prática de luta por justiça social e que tem como propósito a realização de um novo projeto de sociedade. É essa ação transformadora ocorre por meio da educação. Assim, a prática educativa, também como ato de amor aos educandos, possui a função de oferecer-lhes instrumentos de conscientização acerca da realidade opressora, sempre partindo da noção de que esta pode ser transformada, e que aqueles são, potencialmente, agentes dessa transformação.

Também é o amor pelo ato de educar e o reconhecimento do caráter libertador da educação, que abre espaço para o combate às tendências pedagógicas que pretendem fazer da educação um instrumento de controle e de supressão da liberdade. Em Paulo Freire, o amor é o combustível do poder revolucionário e libertador da educação.

Segundo o autor “Amar não é um gesto, é um ato e um ato de libertação, que implica a comunhão dos sujeitos que amam e que se amam... razão pela qual se impõe a superação da contradição dominadores-dominados para que haja amor verdadeiro” (FREIRE, 2020, p. 342). Na pedagogia freireana, é possível observar uma valorização dos elementos de caráter emocional que perpassam a relação educador/educando e produzem resultados no processo de formação.

Considerando esses aspectos, ressalta-se a necessidade de enfatizar a amorosidade, a escuta sensível e a pedagogia da participação enquanto pilares para a prática pedagógica. Assim, o presente artigo tem por objetivo apresentar a importância da amorosidade e da escuta sensível como no retorno às aulas presenciais após dois anos de Ensino Remoto Emergencial. Para tanto, destacamos o papel da interação social no processo de ensino-aprendizagem, a importância da escuta sensível, a pedagogia da participação como método eficaz de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia do Covid-19.

Para realizar essa discussão utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica narrativa e tomamos como base os seguintes autores: Freire (1996); Oliveira (2014); Edwards, Gandini e Forman (2016); Nunes (2009); Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007); Martins (1997); Hoyuelous (2006); Cunha (2012) e Bressan (2020). Após leituras e compreensão dos textos, o presente artigo ficou organizado em dois subtópicos: Pandemia do Covid-19 e impactos no contexto da educação escolar e amorosidade e o papel da interação social no processo de ensino-aprendizagem.

2 PANDEMIA DO COVID-19 E IMPACTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A Educação Escolar sofreu forte impacto no ano de 2020 em razão da Pandemia do Covid-19. Segundo histórico publicado no site da Organização Pan-Americana de Saúde em 30 de janeiro de 2020 o surto da doença foi declarado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 11 de março desse mesmo ano a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a disseminação da doença como pandemia e recomendou o distanciamento social como forma de prevenção de contágio (OMS, 2020).

Com a vivência da pandemia de Coronavírus (SARS-CoV-2)¹, causador da Covid-19, a humanidade tem enfrentado uma grave crise sanitária global, definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma Pandemia no dia 11 de março de 2020². Em março desse mesmo ano as aulas presenciais da rede pública de ensino foram suspensas e a medida em que as notícias de número de contágio e mortes eram anunciadas o pânico se instalou grande parte da população pela insegurança enfrentada em diversas áreas e principalmente na área da Educação, uma vez que com a suspensão das aulas presenciais os prejuízos no âmbito educacional se fizeram incontáveis.

Em decorrência do cenário pandêmico vários Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram pareceres e/ou resoluções a fim de orientar as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre o uso de atividades não presenciais e a reorganização do calendário escolar. Desde então, a fim de cumprir as normas e evitar o contágio e disseminação da doença, as aulas passaram a ser realizadas de forma remota (BRASIL, 2020).

O sistema educacional brasileiro, por meio do Ministério da Educação, com a intenção de reduzir a ampla disseminação do novo coronavírus, publicou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), que trata da substituição de aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias da informação e comunicação, com o objetivo de suspender temporariamente o funcionamento das escolas e transferir as aulas para formatos remotos ou digitais. Logo em seguida, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, divulgou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020b), que propôs a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.

A partir daí professores e alunos iniciaram as tentativas de colocar em prática o atualmente nomeado: Ensino Remoto Emergencial. Apesar de inspirar cuidados e prevenções uma vez que, nesse momento o foco principal era voltado a preservação da vida, a categoria educacional mobilizou-se a fim de dar continuidade ao ensino e aprendizado. Muitos professores não tinham contato frequente com a tecnologia, alguns manuseavam com dificuldade um celular digital para as funções mais básicas, outros tinham o conhecimento tecnológico básico, mas não possuíam os materiais e recursos necessários para realizar aulas de forma remota (AQUINO, et al., 2021; ALVES, 2020).

¹ Maiores informações Ministério da Saúde (BR). O que é o Coronavírus? (COVID-19). [Internet]. 2020. [acesso em 22 mar 2022]. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

² World Health Organization (WHO). Novel Coronavirus (2019-nCoV) technical guidance, 2020. [Internet]. Geneva: WHO; 2020 [acesso em 04 abr 2022]. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

A pandemia de Covid-19 desafiou os profissionais diante de uma realidade em que a modalidade on-line e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação se tornaram o melhor caminho para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Uma série de matérias foram escritas após a divulgação de professores dando aula escrevendo o conteúdo da matéria escolar na cerâmica das paredes de casa; outras ensinando como fazer um suporte de celular caseiro com cabos de vassoura. Cenário que demonstra a falta de recursos e a forma como os professores precisaram se reinventar utilizando o que tinham a disposição, em casa, aprendendo a criar vídeo chamadas através do aplicativo *Googlemeet*, aprendendo a editar vídeos e a conviver com o silêncio e a frieza das telas, em lugar do barulho e do calor humano da sala de aula, no encontro diário (BEZERRA; 2020).

Se para os professores vivenciar esse momento foi desafiador, para os alunos foi inimaginável. Tendo em vista que parte da população que frequenta escolas públicas das redes municipais pertencentes vivem em situação de miséria ou pobreza extrema, para eles a escola era não só um lugar de aprendizagens, mas também um refúgio da realidade, exercendo papel de um lugar de acolhimento, proteção, alimentação e cuidados. Com a suspensão das aulas presenciais esse “refúgio” já não existia mais, ademais, haviam outras dificuldades.

Muitos alunos não possuíam celular e/ou internet para acessar as aulas virtuais, em alguns casos a família possuía apenas um computador e a demanda de três crianças para acessaras aulas e atividades. Apesar de alguns programas criados para tentar suprir essa necessidade e atrair os alunos às atividades (chips com internet distribuídos para os alunos, cestas básicas de alimentos distribuídos nas escolas e creches junto a apostilas de atividades), as demandas eram muitas e poucos os recursos (SILUS et al, 2020).

A suspensão das aulas presenciais nas redes públicas de ensino em razão pandemia do vírus Covid-19 durou cerca de dois anos, este foi o tempo em que as aulas ocorreram de forma remota e que muitos alunos ficaram desassistidos por não ter os recursos necessários para acompanhar as aulas, período no qual a desigualdade ficou ainda mais evidente, enquanto os alunos da rede privada de ensino possuíam os recursos necessários para acompanhar as aulas virtuais e os alunos da rede pública não, enquanto várias escolas da rede privada retomaram as aulas presenciais com revezamento de turmas e quantidade reduzida de alunos ainda no ano de 2021, a rede pública só retornou as atividades presenciais no ano de 2022 (BEZERRA; 2020).

Assim, os prejuízos somam-se incontáveis na esfera educacional após esse período de incertezas e muitas dificuldades. Com o aumento da vacinação e a diminuição dos casos e mortes pelo coronavírus as aulas presenciais foram liberadas e as escolas da rede pública voltaram a funcionar de forma presencial, já não eram mais necessários vídeos gravados ou vídeo chamadas, com todo os cuidados necessários alunos e professores poderiam outra vez estar no mesmo ambiente. Mas, como retornar após tanto tempo? Como receber, recepcionar e acolher os alunos após esse período de incertezas e dificuldades?

Um aspecto importante a ser citado é que o professor deve ser parte da comunidade escolar, segundo Vygotsky (2001) “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas” (p. 455). Além disso no momento de retornar à sala de aula é necessário ter em foco que a afetividade é um aspecto de fundamen-

tal importância na relação professor-aluno e nas aprendizagens a serem construídas no ambiente escolar.

Um professor afetivo transforma a vida do aluno e também se auto transforma. O professor afetivo não é um professor amigo, que passa a mão na cabeça do aluno, é um professor que cobra, ensina, dá um direcionamento, mas estabelece confiança e cumplicidade com esse acadêmico, entra no contexto do aluno e o traz para perto de si. A afetividade possibilita um ensino mais forte, agradável e significativo. Ninguém gosta de ser ensinado à força. Os alunos não gostam de professores que os ignoram, é preciso ser um professor que cativa, que conquiste, que traga o aluno para si (BRESSAN, 2020).

A afetividade deve ser um dos principais princípios educativos presentes na rotina escolar e, sobretudo, no retorno às aulas presenciais após o período da pandemia, que afetou a todos, emocional, social e psicologicamente, além dos incontáveis prejuízos no aprendizado. Mesmo antes do período da pandemia o tema da afetividade no ambiente escolar já era abordado com frequência dada a sua importância uma vez que a relação professor-aluno é também uma relação humana. Dado o contexto pandêmico vivenciado por todos e as inseguranças geradas por meio dele torna-se ainda mais relevante tratarmos sobre este tema.

O desenvolvimento cognitivo não é estanque, mas estará sujeito aos estímulos dos processos de aprendizagem, principalmente pela mediação afetiva. É relevante a instrução pedagógica em um ambiente propício, saudável e de interação com o aluno, pois aprendemos melhor quando amamos (CUNHA, 2012, p. 36).

Ao trabalhar tendo como um dos princípios a afetividade, a relação professor-aluno se desenvolve com uma base sólida de autoconfiança e segurança, o que torna o ambiente escolar um lugar de acolhimento e aprendizado. Nesse contexto o professor é capaz de cativar nos alunos maior interesse nas situações de aprendizagens propostas, potencializando as capacidades de cada aluno.

Diversas pesquisas apontam que a afetividade e a aprendizagem estão diretamente ligadas por isso é imprescindível que o professor desenvolva seu trabalho com base no afeto, proporcionando ao aluno um ambiente agradável e seguro de ensino/aprendizagem.

A relação construída com base no afeto desenvolve um elo de confiança e segurança e favorece a absorção dos conhecimentos, pois as crianças são capazes de sentir e perceber o afeto que torna as atividades mais atrativas e envolventes, além de desenvolver no educando maior senso de pertencimento e legitimidade, o que favorece a construção do conhecimento.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo (FREIRE, 1996:45).

Em se tratando do retorno às aulas presenciais do período pós pandemia é necessário que além da afetividade façamos também uma discussão a respeito do acolhimento, uma vez que a afetividade permeia o acolhimento e vice-versa. Acolhimento é também a palavra-chave nesse momento de retorno às aulas.

O acolhimento neste momento não pode ser acompanhado do toque, de um abraço, mas podemos fazer bom uso da comunicação não verbal por meio de um olhar atento, uma escuta respeitosa, um tom de voz mais brando, um gesto afetuoso e, até mesmo, uma expressão fisionômica que pode ultrapassar o distanciamento e as máscaras (BRASIL, 2021, p. 11)

O ato de acolher não é apenas sobre o toque, acolher as crianças é sobre respeito, atenção, escuta, é sobre uma postura voltada a atender e auxiliar a criança, fornecendo a ela um ambiente seguro, saudável e estável no qual ela possa se desenvolver. Além disso é de fundamental importância receber os alunos com um sorriso no olhar, acolhe-los e acolher também todas as dificuldades que tiverem em seu processo de aprendizagem, valorizando as aprendizagens e habilidades desenvolvidas e estimulando os educandos a avançarem cada vez mais. Por isso, a seguir trataremos da amorosidade, da escuta sensível e da pedagogia da Participação como elementos importantes na prática pedagógica.

3 AMOROSIDADE E O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As crianças, enquanto sujeitos ativos na/da história, são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente tudo que acontece ao seu redor. Nos últimos anos elas enfrentaram a pandemia do Covid-19, como todos os humanos, e vivenciaram sentimentos como medo, angústia e insegurança. A infância é parte de uma categoria geracional, onde também se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões (SARMENTO, 2007). A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

Para melhor compreender o modo como as crianças produzem suas culturas, Sarmiento (2007) denomina quatro eixos estruturadores que contribuem com o esforço científico de identificar os princípios geradores e as regras das culturas da infância. A interatividade é o primeiro eixo que representa as múltiplas interações que as crianças estabelecem, em especial, entre os pares; em segundo, a ludicidade, traço fundamental das culturas infantis, marcado pelo modo peculiar de relação social e cultura, o brincar é, portanto, condição de aprendizagem e de sociabilidade; como terceiro eixo, a fantasia do real, forma particular a partir da qual a criança compreende, expressa e atribui significado ao mundo; por último, a reiteração, que

consiste no tempo recursivo da criança, continuamente revestido de novas possibilidades e diferente do tempo adulto.

Muito do desenvolvimento infantil ocorre no contexto escolar. A escola, que não nascera inicialmente para as crianças, tornou-se um espaço privilegiado de sociabilidade infantil e de preparação para o novo mundo que surgia. Contudo, como já explicitado, entre os anos de 2020 e 2022, muitas crianças não puderam frequentar a escola e interagir com seus colegas e professores em função da necessidade de medidas de afastamento social em função da Pandemia do Covid-19.

A interação social é compreendida como um fator importante no processo de ensino e aprendizagem. Ao adentrar no ambiente escolar a criança se depara com o novo, outras crianças, uma professora e um mundo de possibilidades. Em linhas gerais podemos dizer que pedagogia é a ciência que estuda a educação, o ensino e a aprendizagem. Para a pedagogia as crianças não são vistas como uma tábua que precisa ser moldada ou como um baú a ser preenchido, a pedagogia enxerga as crianças como indivíduos, que têm saberes e conhecimentos provenientes da realidade em que vivem, que possuem, aprendem e criam cultura(s).

Crianças pensam, agem, aprendem e se desenvolvem e é papel do professor e também da escola respeitar esses saberes e relacioná-los aos conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados e estudados, envolvendo e valorizando os conhecimentos que as crianças possuem (FREIRE, 1996).

O conceito de educação para Freire é profundamente crítico e baseia-se na ideia de que a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimento, mas sim um processo de conscientização, a educação é um processo dinâmico e crítico que deve ser usado para capacitar as pessoas a pensar de forma autônoma, crítica e participativa, para que possam se tornar agentes ativos de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades.

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro que desenvolveu um importante trabalho no campo da educação popular. Segundo Barreto (2022, p. 6)

Pensar os afetos na obra de Paulo Freire é algo que transcende a análise teórica de seus textos. Por meio destes, professores(as), não só ampliam conhecimentos necessários para a prática de ensino, como se sentem impelidos em converter aquelas teorias em práxis educativa. Tal influência se dá a partir da própria vida do autor, que não se limitou a de um teórico e pensador da educação, mas foi dedicada às causas que defendeu em seus escritos. Paulo Freire foi teoria e prática. Discurso e ação.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é necessário ter um olhar voltado às relações sociais, em foco, a relação professor/aluno, que permeia este processo e está presente em toda a vida escolar da criança, desde a pré-escola até aos anos finais da Educação Básica. A natureza dessa relação professor/aluno pode contribuir para uma boa convivência e também para um bom aprendizado, se pautada, dentre outros aspectos, na amorosidade, que é um aspecto de extrema importância nessas relações.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencial-

mente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (FREIRE, 2020b. P. 110)

Esse amor pela humanidade, manifestado na prática educativa, se revela como uma contraposição à insensibilidade e indiferença, próprias das práticas desumanizadoras das relações de opressão. Na dialogicidade é possível identificar elementos que refletem o compromisso ético do cuidado com o outro e o zelo pelo desenvolvimento de sua autonomia, pois o espaço de abertura para o discurso e exposição de ideias funciona como uma chave para o reconhecimento da capacidade de atuação no meio social e interferência na realidade. O sujeito não só ouve e aceita o que lhe é apresentado como verdade. Mas sim, questiona, contra-argumenta, expõe sua curiosidade e manifesta o seu desejo de conhecer.

Segundo Freire (1996), a amorosidade ou, como ele trata em seu livro “Pedagogia da autonomia”, “o bem querer” deve estar presente na rotina da sala de aula e para praticá-lo é preciso ter coragem.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 52).

Freire explicava que a educação não poderia ser uma prática desamorosa, baseada em uma relação vertical e opressiva entre professores e alunos. Em vez disso, a educação deveria ser construída em uma relação horizontal e amorosa, onde as pessoas se respeitam e se valorizam mutuamente.

Para Paulo Freire, eis o principal papel dos educadores e a questão fundamental pela qual a educação deve ser pautada no princípio da amorosidade. A educação, para ser libertadora, só é possível, se promovida em meio a uma relação de afeto entre educador e educando. Em Paulo Freire, o amor é um compromisso ético para com os outros e, por isso, converte-se em ação libertadora. Suas propostas pedagógicas são sempre impulsionadas por um conjunto de afetos, dos quais o amor parece ser aquele que mobiliza todos os outros, inclusive, a raiva. Esta não aparece como ausência de amor, mas se manifesta em decorrência dele. É por amor aos oprimidos que surge a raiva contra os mecanismos de dominação e exploração impostos pela classe dominante. É por amor aos outros que se adota uma postura de exigência pelo respeito às suas diferenças e se cria a raiva contra qualquer forma de preconceito, discriminação ou ameaça à dignidade humana.

A amorosidade, para Freire, está relacionada com a ideia de diálogo, sendo o diálogo uma forma de comunicação amorosa e respeitosa, que permitia às pessoas se conectarem umas com as outras em um nível mais profundo e significativo. Em uma relação de diálogo, os indivíduos são capazes de expressar suas ideias, opiniões e sentimentos de forma autêntica e livre, sem medo de serem julgados ou reprimidos.

Em resumo, a amorosidade segundo Paulo Freire é uma abordagem respeitosa, amorosa e empática que deve estar presente em todas as relações humanas, incluindo aquelas que ocorrem no contexto educacional. Através da amorosidade, é

possível construir relações horizontais de diálogo e compreensão, que permitem às pessoas se conectarem umas com as outras de uma forma mais autêntica e significativa.

Tal relação, para ser saudável e eficaz deve estar pautada no respeito às necessidades da criança, neste sentido faz-se relevante abordarmos a questão da escuta, segundo Paulo Fochi, doutor em Educação, consultor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e coordenador do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que trata da importância de superar os desafios inerentes à escuta infantil segundo referências da pedagogia e da psicologia, diz que a relação entre professor/aluno deve estar pautada na amorosidade, no diálogo aberto, na escuta e na empatia recíproca, tais elementos constituem uma relação que fortalece os laços de respeito e empatia e proporciona a criança um ambiente saudável e prazeroso de aprendizado.

Segundo Fochi não é possível aprender quando se sente medo, pois o medo inibe a criatividade e limita o saber, faz com que a criança se sinta intimidada e tolhe a vontade e o desejo de conviver, aprender e participar e traz insegurança, este ambiente não proporciona aprendizagem uma vez que ao sentir-se assim a criança não consegue manter a concentração, o foco e perde totalmente a vontade de aprender. É neste ponto que entram aspectos fundamentais, tais como: a amorosidade, a afetividade, a escuta e o diálogo a aberto, quando colocados em prática estes elementos compõem um ambiente saudável no qual a criança sente prazer em estar. Segundo Oliveira, que ao tratar do tema “escuta”, diz que:

A escuta é um processo fundamental nas relações interpessoais. Ela propicia uma maior aproximação destes sujeitos que se relacionam. A escuta proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fale e quem escuta. Cerqueira (2011, apud OLIVEIRA, 2014, p.22)

Praticar a escuta em sala de aula é fundamental para proporcionar a criança a segurança que ela necessita pois, ao sentir-se segura a criança se volta para as ações realizadas com olhar de atenção, por estar à vontade com o ambiente e com o(a) educador(a) a criança fala; pergunta; questiona; infere. O educador, por sua vez, ao realizar a escuta e o diálogo aberto respeita e valoriza as considerações e questionamentos realizados pela criança, gera autonomia e confiança, cria um ambiente propício a aprendizagem e estimula a criança a se expressar através de todas as linguagens que possui.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade [...] (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23)

Realizar uma escuta sensível não é uma tarefa fácil, mesmo sabendo de todos os benefícios que esse elemento proporciona, escutar é uma habilidade, uma arte, que não é inata e deve ser trabalhada ao longo do tempo. Escutar não é simplesmente ouvir o que é dito, para praticar a escuta sensível é preciso sair da sua zona de ego e esvaziar um pouco de si mesmo para prestar atenção ao outro, é preciso estar atento e disposto a compreender, é reconhecer que existe outro indiví-

duo, que possui uma história, tem conhecimentos e possui individualidade, escuta sensível é empatia e respeito. Segundo Nunes (2009, p. 30):

A escuta sensível é, acima de tudo, uma presença mediativa, considerada no sentido mais simples de consciência do estar, do aqui, do agora, percebidos do menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana. Ela reconhece o outro na sua totalidade de indivíduo complexo, dotado de liberdade e de pensamento criador.

Ao praticar a escuta sensível o processo de ensino e aprendizagem ganha outra forma, a criança se adapta melhor ao ambiente, se sente segura e confiante para o convívio social e para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, proporcionando uma aprendizagem mais leve e prazerosa, desprendida do medo de falar e de errar. Por meio da prática da escuta sensível e de uma prática fundamentada na afetividade a criança aprende novas habilidades, ensina e compartilha, o professor sai do lugar de protagonista do ensino/aprendizagem, lugar que passa a ser destinado a criança.

Nesse contexto, torna-se relevante discutir acerca da pedagogia da participação uma vez que a mesma está diretamente ligada a escuta sensível, afetividade e a amorosidade no fazer docente em sala de aula. Nesse contexto há outra prática que se contrasta a esta já citada, a pedagogia da transmissão, muitas vezes reproduzida por professores em todos os níveis da Educação Básica.

A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e a resistência desse modo têm a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas. Oliveira-Formosinho; Kishimoto e Pinazza, 2007, P. 17.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), Kishimoto (2007) e Pinazza (2007), que abordam o assunto no livro “Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro”, a pedagogia da transmissão tem como objetivo levar o aluno a reproduzir o que é ensinado, a única motivação são os reforços seletivos feitos pelo professor, nessa prática a criança é levada a evitar erros e corrigi-los, o professor tem o papel de diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas, dar informação, moldar e reforçar e avaliar os produtos.

Segundo os autores citados, na pedagogia da transmissão há um alto nível de interação professor-aluno, já na interação contrária, aluno-professor, o nível é baixo, sendo assim, podemos observar o ensino como uma via de mão única, na qual somente o professor pode ensinar e o aluno deve apenas reproduzir o que lhe é ensinado. Essa prática está fundamentada na perspectiva transmissiva tradicional e na perspectiva comportamentalista.

A pedagogia da presença, segundo o autor Costa (1997), busca a aproximação do estudante com o docente. O conceito-chave é se fazer presente, de forma produtiva, na vida dos estudantes. Dessa forma, Costa e Vieira (2006) citam que: O professor tem de estar sempre junto do aluno para que o aprendizado aconteça”. A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mu-

dança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e outro dos princípios educativos presentes neste Modelo (p. 35). Na esteira dessas discussões, Costa e Vieira (2006) fundamentam a importância da reciprocidade, para ele isso significa que “alguém compreendeu, acolheu e incluiu suas vivências, sentimentos e aspirações, filtrou-os a partir de sua própria experiência e comunicou-lhe com clareza a solidariedade e a força para agir”. A presença, neste caso, fundamenta-se na necessidade básica, pois é o primeiro e mais decisivo passo para o educando superar suas dificuldades sociais, isto é, a reconciliação consigo mesmo e com os outros. Para que isso ocorra, é de suma importância que ambos se permitam essa aproximação

Já a Pedagogia da participação, que segundo Oliveira Formosinho, torna-se um desafio complexo, na educação, pois é um projeto cívico gratificante, que não pode ser alcançado com objetivos e atividades pré-definidos (FORMOSINHO, 2019).

Participar implica,

[...] por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas.” Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração [...] Participação popular para nós não é um *slogan*, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (Freire 2006, 75).

A pedagogia da participação é uma abordagem educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, encorajando sua participação ativa e engajada em todas as etapas do processo. Essa abordagem é uma resposta à tradicional pedagogia bancária, onde o professor é visto como o detentor do conhecimento e os alunos são meros receptores passivos.

De acordo com a pedagogia da participação, os alunos são encorajados a se envolver ativamente na construção do seu próprio conhecimento. Isso é feito através de atividades que promovem a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa em projetos e atividades educacionais. Além disso, os alunos são incentivados a expressar suas opiniões, experiências e ideias, tornando-se protagonistas do processo de aprendizagem.

A pedagogia da participação também valoriza a aprendizagem colaborativa, onde os alunos trabalham juntos em projetos e atividades, aprendendo uns com os outros e construindo o conhecimento em conjunto. Isso ajuda a promover habilidades sociais importantes, como a comunicação, a resolução de problemas e a colaboração, que são essenciais para o sucesso na vida.

Nesse método a motivação deve ser o interesse intrínseco da tarefa e a motivação intrínseca da criança; as atividades a serem realizadas pela criança devem envolver aspectos como questionamento, planejamento, experimentação e confirmação de hipóteses, investigação, cooperação e resolução de problemas. O professor tem o papel de estruturar o ambiente; escutar e observar; avaliar; investigar; planejar; ele deve formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.

A interatividade entre os saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico. Oliveira-Formosinho; Kishimoto e Pinazza, 2007, P. 19.

Nesta prática a interação ocupa um lugar especial sendo uma via de trocas em todos os aspectos, professor-criança, criança-professor, criança-criança, criança-material. Trabalhando com base na Pedagogia da participação o professor é capaz de trabalhar com agrupamentos diversos, de forma individual, em pequenos grupos e/ou em grandes grupos. Os teóricos que fundamentam essa prática são Piaget, Mead, Vygotsky e Bruner.

Ao referir-se ao valor das interações sociais com base nos estudos e escritos de Vygotsky, Martins (1997) afirma:

Também não aceitamos a idéia da sala de aula arrumada, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas nos cadernos dos alunos de forma a reproduzir um determinado saber eleito como importante e fundamental para a vida de todos. Aliás, afirme-se, consideramos tais concepções de ensino complementares, na medida em que privilegiam os aspectos educacionais selecionados por grupos que exercem poder político e econômico sem qualquer contato com as reais necessidades da maior parte da população. (MARTINS, 1997, P. 117)

Tal pensamento corrobora com o exposto uma vez que cita as principais características da pedagogia da transmissão ao mencionar a ideia de uma sala de aula imóvel na qual os alunos apenas ouvem e reproduzem as informações transmitidas, sem que haja motivação; investigação; questionamentos e onde os saberes transmitidos não estão de acordo com a realidade dos educandos. Em seguida Martins descreve os principais aspectos da interação social em sala de aula, baseada nos escritos de Vygotsky, um dos teóricos que fundamentam as práticas da Pedagogia da participação.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção. (MARTINS, 1997, P. 118)

A relação professor-aluno deve estar pautada nessa interação, na qual o educando é livre para se expressar; interagir; questionar e concluir, o professor por sua vez tem o papel de mediar esse processo, respeitando os saberes dos educandos e proporcionando vivências e experiências nas quais os alunos sejam estimulados a interagir. Neste processo de interações e aprendizagens a escuta é um elemento de fundamental importância. Alfredo Hoyuelos (que durante anos trabalhou e conviveu com Loris Malaguzzi e sistematizou sua escrita) afirma que:

[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pe-

dem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento (HOYUELOS, 2006, p. 131).

Escutar os educandos é um ato de empatia, respeito e valorização. Segundo Hoyuelous (2006) é preciso praticar a escuta para compreender as crianças, a partir dessa compreensão é possível ao professor trabalhar com base nos principais interesses e na realidade dos alunos, contextualizando os conteúdos a serem trabalhados a partir das vivências dos alunos proporcionando uma aprendizagem interessante e significativa capaz de produzir interações significativas na construção dos conhecimentos. Conforme Faour (2009):

Escutar é mais que ouvir. É mais que estar parada em frente a alguém, dividindo o mesmo metro quadrado. Escuta-se com todas as células do corpo. Escuta-se com as mãos, com os olhos, com a respiração, escuta-se inclusive com os ouvidos. Uma postura escuta, um gesto escuta, a boca escuta. Há que deixar apagar e se concentrar no outro (p. 123).

A escuta tem sido usada por muitos profissionais da educação na busca de conhecer um pouco mais seus estudantes. Fazer uso da escuta sensível requer que o escutador esteja preparado para exercer essa ação. Nem todas as pessoas conseguem fazer isso, pois ela exige que o praticante se liberte de muitas coisas. Escutar o outro é estar preparado para entrar no seu universo sem ser convidado, sem avisar, sem invadir. O outro não irá saber que há um escutador observando-o. Nesse contexto, Faour (2009) afirma:

Escutar é um desafio maior que nossa percepção alcança. Falar também. Dois sentidos paradoxais. A voz está na voz. A voz não sai da boca, garganta, cordas vocais. A nossa voz, o sopro que faz de você quem você é, está nos ouvidos. Que não são os nossos. A nossa voz reside nos ouvidos de quem nos escuta. Nos tímpanos dos outros. É lá que fazemos a diferença e que nos tornamos quem somos (p. 103-4).

Escutar o outro é estar no outro sem que ele perceba, mergulhar na sua essência, interpretar seu olhar, seus gestos, sua voz. Analisar sua ação, isso é escuta. Escuta-se não para ter conclusões ou pontos de vista, isso não importa. Desprender-se de “pré-conceitos” ou de concepções que se tenha é necessário. O escutador escuta, não para emitir conclusões do escutado; isso é fazer uso errôneo da escuta. Para realizar a escuta, é fundamental a pessoa querer fazer isso, ter empatia, resiliência e ética, pois irá escutar para encontrar uma forma de auxiliar o escutado. Em se tratando do professor, ele escuta para intervir pedagogicamente. O professor que realiza a escuta busca compreender seu estudante na sua singularidade (PINTO; PONTAROLO, 2020).

Ao praticar a escuta sensível, o professor praticante não encontrará uma fórmula. Ele vai analisar a melhor metodologia a ser usada, incorporar e realizar a escuta. Escutar o outro exige ter sensibilidade, percepção, uma vez que muitas vezes os detalhes apresentados pelo escutado são mínimos, e o escutador necessitará da sensibilidade para interpretá-los. Escutar os estudantes é inovar na sua ação docente (DUNKER; THEBAS, 2019). O professor que faz uso da escuta compreende mais,

passa a ser mais tolerante e pedagogicamente se torna mais competente, pois a escuta lhe proporciona tais competências.

Diante do exposto reafirmamos a importância da amorosidade no retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia do covid-19, uma vez que posta em prática, a amorosidade, aliada a escuta sensível e ao respeito aos educandos, auxilia na construção de um ambiente saudável, seguro e prazeroso de ensino e aprendizado, proporciona maior aceitação das situações de ensino e vivências propostas, auxilia o educador a cativar os educandos no sentido de desejarem estar no ambiente escolar e sentirem pertencentes a esse ambiente, dentre diversos aspectos positivos supracitados. Tais aspectos fomentam a importância de difundir e incentivar estudos e pesquisas no campo da educação voltados a afetividade, amorosidade e escuta sensível e o impacto e benefícios de tais práticas no cotidiano escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico impôs muitos desafios à Educação: acesso a aulas remotas, estratégias pedagógicas envolvendo docentes, discentes e família e, certamente, a urgência em abordar conteúdos que problematizem as dificuldades no enfrentamento da pandemia. A chegada da COVID-19 ao Brasil impactou a forma como pensamos as nossas práticas pedagógicas e o local em que nossa sala de aula passou a ocupar, fazendo emergir uma urgente discussão acerca das aulas remotas, além das consequências disso para discentes e docentes.

A educação foi um dos setores mais impactados, pois é um dos espaços com maior interação entre as pessoas. O impacto da pandemia foi significativo tanto para as escolas quanto para os alunos. Estes não só tiveram a suspensão das suas atividades pedagógicas presenciais, como também foram afetados a nível emocional e mental. Devido ao isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, professores e alunos foram forçados a se distanciar, e foi nesse cenário que ficou evidente o quanto a afetividade é um fator essencial para a educação.

A obra de Paulo Freire acolhe a visão da humanização e de um pensamento ético e político, pautada num processo educativo baseado na dialogicidade e na amorosidade, que fundamentam a educação para a liberdade, como possibilidade de acesso de homens e mulheres ao conhecimento crítico e reflexivo.

Diante disso, acreditamos que a educação é antes de tudo feita por pessoas e para pessoas. Na conjuntura atual, ainda vivenciando a pandemia, mas no retorno às aulas presenciais, suscitou o debate sobre a importância da afetividade, da interação social entre as crianças. Assim, defendemos que a amorosidade, a escuta sensível e a pedagogia da participação são cruciais na prática pedagógica, antes, durante e após a Pandemia do Covid-19.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 19 mar. 2023.

AQUINO, Estela ML et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020.

ARAÚJO, Edileuza Ferreira. Pandemia da COVID-19, seus reflexos no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 283-292, 2023.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARRETO, Hélder Coelho. A amorosidade na prática educativa : uma perspectiva freireana para o ensino de filosofia como ato de libertação. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patricia Lupion; PRIGOL, Edna Liz. Revisitando os construtos de Paulo Freire para o enfrentamento da docência na crise causada pela pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 3, p. 104-122, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, em 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020a.

CARVALHO, J. N M. et al. **A sociologia da infância** [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras-- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2010.

DA GUIA FIGUEIREDO, Jaciane; DA SILVA, Iris Ferreira; DO PRADO, Edna Cristina. Humanizar para ensinar: a escuta sensível como prática pedagógica com crianças no contexto hospitalar.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. e; ESPOSITO, Y. L. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49–54, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DE SOUZA, M. A. L.; COUTINHO, D. J. G. Relação Professor–Aluno e Afetividade :Uma Revisão Integrativa / Teacher-Student Relationship And Affectiveness: An Integrating Review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 27252–27262, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-249. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10000>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. 4. ed. São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2019.

FAOUR, C. **A arte de escutar**: histórias que revelam a beleza de ouvir e ser ouvido. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2009.

FORMOSINHO, J. O. As pedagogias participativas – instituindo os direitos das crianças. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 2–3, 2019. DOI: 10.25757/invep.v9i1.190. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/190>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. Educação Como Prática de Liberdade. 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a;

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 73ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. À Sombra Dessa Mangueira. 12ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2019;

GIL, Maria Stella C. A. Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 29-38, dez. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 nov. 2022.

HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. WhatsApp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. p.62–83, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n2p62-83. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17128>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Ministério da Saúde, 2020. O que é COVID-19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 11 set. 2022.

OSORIO VELOSO, L.; SOARES, R.; COPETTI, J. A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 5, p. 60-76, 18 dez. 2020.

PINTO, Nilcéia Frausino; PONTAROLO, Andreia Cristina Lidoino. Escuta sensível e o estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 36, p. 96-113.

RAMÔA, H. do N. ., BARBOSA, L. R. S. ., & SILVEIRA, S. M. da V. (2021). Não Somos Robôs: a Afetividade como Processo Pedagógico no Ensino Fundamental II Durante as Aulas Remotas. *EaD Em Foco*, 11(2). Recuperado de <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1306>

SARMENTO, M. **Infância contemporânea e educação infantil**: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: M^a Aparecida Salmaze & Ordália Laves Almeida (org.), *Primeira infância no século XXI – direitos das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o Mundo*. (131–148). Editora Oeste. 2013, p. 131–148

SILVA, Ana Valéria Barbosa da. **Coronavírus**: a entropia do século XXI. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (Org.). *De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos*. São Paulo: EDUC, 2020. p. 22-34.

SILVA, K. G. S. da .; SANTOS, N. L. C. dos .; SILVA, F. T. de S. .; SOUSA, S. G. N. de .; NASCIMENTO, C. D. do; PRIMO, C. de M. M. C. .; SILVA, S. S. L. .; SOUSA, R. J. de C. B. de O. .; LIMA, J. O. .; SILVA, M. A. de O.; MESQUITA, M. S. L. de; CUNHA, A. H. dos S. .; FREITAS, S. N. Q. de .; OLIVEIRA , C. de J. P. .; MELO, K. C. Affectivity as a methodological practice in children's education: A narrative review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e36410414053, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14053. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14053>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SKLIAR, C. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediadora, 2019.

WALLON, Henri. A Afetividade. In: WALLON, Henri. *Evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968. cap. 9, p. 145-154.

WALLON, Henri. A Afetividade. In: WALLON, Henri. *Evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968. cap. 9, p. 145-154.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelas oportunidades e por me conceder força de vontade e coragem para superar todos os desafios.

A minha família, minha mãe Aparecida, que nunca mediu esforços para me ajudar e sempre me incentivou a estudar e buscar uma formação e ao meu esposo Jefferson, que me acompanhou durante a trajetória acadêmica, sempre me ajudou e me incentivou a dar o meu melhor, acreditando que sou capaz.

À professora Tatiana Vasconcelos, pelo auxílio, orientação e dedicação ao longo da produção deste trabalho.

Ao Corpo docente desta instituição pelas inúmeras contribuições para a minha formação ao longo da graduação.