

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOICE DE PAIVA

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DA PANDEMIA COVID-19:
DILEMAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL - I DAS ESCOLAS DE SÃO PEDRO DA UNIÃO - MG**

ALFENAS / MG

2023

JOICE DE PAIVA

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DA PANDEMIA COVID-19:
DILEMAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL - I DAS ESCOLAS DE SÃO PEDRO DA UNIÃO - MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Área de Concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Maria dos Santos Felício.

ALFENAS / MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Paiva, Joice.

O exercício da docência em tempos da pandemia covid-19: dilemas, desafios e possibilidades das professoras do ensino fundamental - I das escolas de SÃO PEDRO DA UNIÃO - MG / Joice Paiva. - Alfenas, MG, 2023.

127 f. -

Orientador(a): Helena Maria dos Santos Felício.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Professor. 2. Saberes docentes. 3. Ensino remoto emergencial. 4. Pandemia covid - 19. I. Felício, Helena Maria dos Santos, orient. II. Título.

Joice de Paiva

O exercício da docência em tempos da pandemia covid-19: dilemas, desafios e possibilidades das professoras do ensino fundamental - I das escolas de SÃO PEDRO DA UNIÃO - MG

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 13 de novembro de 2023.

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: UNIFAL-MG

Prof. Dr. Nilton Luiz Souto
Instituição: IFSULDEMINAS -Inconfidentes - MG

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Instituição: UNIFAL - MG



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 13/11/2023, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1133417** e o código CRC **3B8F2B9B**.

Eu dedico esta dissertação aos profissionais que tem o desejo e a coragem de trabalhar junto ao outro na construção do conhecimento. A todos os profissionais que estão envolvidos nos processos educativos, dentro e fora das escolas, enfim, a todos que, como diz Mário Sérgio Cortella, estão fazendo o seu melhor, na condição em que estão, enquanto não tem condições melhores, para fazer melhor ainda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS e a Nossa Senhora Aparecida, por todas as graças concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Aos meus pais, Matias e Maria Cristina, pelo amor incondicional, pela vida a mim concedida, por sempre estarem ao meu lado e serem um verdadeiro pilar de esperança, amor e sabedoria. Ao meu amado irmão Juninho e à minha querida cunhada Lalisa, pelo amor, carinho e atenção que sempre me deram.

Às minhas amigas: Lívia, Silviane e Keren, pelo amor, pela presença constante, incentivo e paciência, pelas melhores risadas em nossos alegres encontros e melhores abraços nos momentos mais críticos. Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio e pelo conhecimento compartilhado, pelas conversas sinceras e pela motivação.

À minha analista, Maria das Graças Seda, fazendo acreditar que posso mais do que imagino, sem ela, eu não teria ido muito longe. Obrigada por me fazer bancar o meu desejo e, além de me fazer acreditar que essa realização seria possível, mesmo quando eu já duvidava de mim mesma durante essa caminhada.

À professora Doutora Helena Maria dos Santos Felício, minha orientadora, pois sem sua aceitação não teria sequer iniciado essa pesquisa. Durante o percurso agradeço pela manifestação de apoio e disponibilidade, pela compreensão por alguns percalços ocorridos durante a escrita, pelas orientações e pelo estímulo constante, que muito contribuíram para aumentar o desafio, melhorar a profundidade e a clareza da investigação científica.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas e aos docentes do Programa. Obrigada por fomentar novas aprendizagens, compartilhar seus conhecimentos nas aulas e contribuir para tornar possível esse percurso.

Também agradeço imensamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pois o presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES – Código de Financiamento 001.

À Prefeitura Municipal de São Pedro da União, em especial ao Departamento Municipal de Educação e às pessoas que se disponibilizaram a me ajudar através das entrevistas concedidas, acesso aos documentos e arquivos das escolas municipais. Meus sinceros agradecimentos à gestora municipal de educação, às duas diretoras das escolas pesquisadas e às professoras do ensino fundamental – I que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito, por coragem.

Será?

Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.

(ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas, 1986, p. 293)

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as percepções das professoras do ensino fundamental I do município de São Pedro da União acerca do trabalho desenvolvido pelo ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19, do ano de 2020. Para tanto, foram construídos os seguintes objetivos específicos: conhecer as orientações oficiais fornecidas pela secretaria de educação do município em causa para o trabalho docente, identificar aspectos do cotidiano do trabalho das professoras, os saberes mobilizados para o desenvolvimento das atividades no ensino remoto emergencial e compreender os principais desafios enfrentados no trabalho docente durante a pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, busca compreender e analisar as características e opiniões de populações de pequenas amostras. A análise das informações foi realizada pelo referencial qualitativo na perspectiva teórica interpretativa-construtivista que busca captar diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. O diálogo estabelecido com as participantes, sendo 16 professoras, 2 diretoras e a secretária municipal de educação, foi mediado por um roteiro semiestruturado. Os resultados revelam desafios experienciados pelas professoras com o uso das tecnologias no ensino remoto, dificuldades às novas formas de atuação e adaptação da prática pedagógica e a fragilidade dos vínculos com os estudantes. Elas vivenciaram sentimentos de angústia com relação às perdas causadas pela pandemia, exposição das videoaulas que eram gravadas e preocupação com a qualidade do ensino. A construção dos saberes docentes foi mobilizada pela socialização do conhecimento com os pares, familiares das próprias professoras e estudantes. As professoras perceberam que as diretoras e a secretária municipal tentaram ampará-las dentro do possível, buscando adotar estratégias para mitigar as dificuldades do ensino remoto emergencial. A pandemia evidenciou que o ensino não pode mais ser pensado sem as tecnologias digitais. Os resultados revelam a importância de debates mais robustos quanto ao uso das ferramentas tecnológicas no ensino e ações formativas para os professores. A inserção das tecnologias nas escolas deve favorecer uma nova relação com o conhecimento docente e uma nova relação pedagógica. Os recursos devem ser aliados dos professores para favorecer o processo de ensino. Para tanto, precisa de familiaridade, disposição de tempo e preparo para o professor desenvolver ações e reflexões sobre o uso de novos recursos em suas práticas.

Palavras-Chave: Professor, saberes docentes, ensino remoto emergencial, pandemia covid - 19.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the perceptions of elementary school teachers in the municipality of São Pedro da União about the work developed by emergency remote teaching during the covid-19 pandemic in 2020. For this purpose, the following specific objectives were constructed: to learn about the official guidelines provided by the education department of the municipality in question for teaching work, to identify aspects of the teachers' daily work, the knowledge mobilized for the development of activities in emergency remote teaching and to understand the main challenges faced in teaching work during the pandemic. This is a qualitative study that seeks to understand and analyze the characteristics and opinions of small sample populations. The information was analyzed using a qualitative framework from an interpretive-constructivist theoretical perspective that seeks to capture the different meanings of a lived experience, helping to understand the individual in their context. The dialog established with the participants - 16 teachers, 2 principals and the municipal education secretary - was mediated by a semi-structured script. The results reveal challenges experienced by the teachers with the use of technologies in remote teaching, difficulties with new ways of working and adapting teaching practice, and the fragility of their bonds with students. They experienced feelings of anguish about the losses caused by the pandemic, exposure to the video lessons that were recorded and concern about the quality of teaching. The construction of teaching knowledge was mobilized by the socialization of knowledge with peers, the teachers' own families and students. The teachers realized that the principals and the municipal secretary tried to support them as much as possible, seeking to adopt strategies to mitigate the difficulties of emergency remote teaching. The pandemic has shown that teaching can no longer be thought of without digital technologies. The results reveal the importance of more robust debates on the use of technological tools in teaching and training actions for teachers. The inclusion of technologies in schools should foster a new relationship with teaching knowledge and a new pedagogical relationship. The resources must be the teachers' allies in order to promote the teaching process. This requires familiarity, time and preparation for teachers to develop actions and reflect on the use of new resources in their practices.

Keywords: Teacher, teaching knowledge, emergency remote teaching, covid - 19 pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Limites, localização e divisões territoriais de SPU.....	39
Figura 2 – Fatores que interferem no Desenvolvimento Profissional Docente.....	47
Figura 3 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudantes matriculados e professores efetivos em 2020/SPU	41
Quadro 2 – Fatores que condicionam o planejamento do Desenvolvimento Profissional.....	49
Quadro 3 – Colaboração entre os pares	58
Quadro 4 – Saberes docentes: fontes sociais de aquisição e modos de interação no trabalho ...	62
Quadro 5 – Processo de estruturação do 1º núcleo	74
Quadro 6 – Processo de estruturação do 2º núcleo	89
Quadro 7 – Processo de estruturação do 3º núcleo	95
Quadro 8 – Processo de estruturação do 4º núcleo	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPS	Boletim de Políticas PúblicasBR = Brasil
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da UniãoCEP = Comitê de Ética em Pesquisa
CIRHRT	Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COE	Comitê Operativo de Emergência
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional eTecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPASA	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
CP	Conselho Pleno
DEEP	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DME	Departamento Municipal de Educação
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
EaD	Ensino a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EF-I	Ensino Fundamental I
EPI	Equipamento de Proteção Individual
ESPPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FIA	Fundo da Infância e da adolescência
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de educação infantil do brasil
MG	Minas Gerais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PET	Plano de Estudo Tutorado
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPU	São Pedro da União
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UMA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
WI-FI	Wireless Fidelity (fidelidade sem fio)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, NO ESTADO DE MINAS GERAIS E NO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DA UNIÃO.....	20
1.2	O CENÁRIO PANDÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM 2020.....	20
1.3	REFLEXÕES SOBRE AS MEDIDAS DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO E PARA O ENSINO.....	31
1.4	O MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DA UNIÃO.....	38
2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	45
2.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE AO LONGO DO TEMPO E DA CARREIRA.....	47
2.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES.....	48
2.3	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UM CONTEXTO DE INCERTEZAS.....	52
2.4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	57
2.5	SABERES DOCENTES: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	60
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	67
3.1	ETAPAS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	68
3.2	INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	69
3.3	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	70
4	REFLEXÕES SOBRE OS FAZERES E SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS DURANTE A PANDEMIA.....	73
4.1	REORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS.....	74
4.1.1	Orientações Oficiais.....	74
4.1.2	Mediação do ensino e da aprendizagem no contexto remoto.....	84
4.2	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	89
4.2.1	As tecnologias e o digital.....	89
4.2.2	Experiências e sentimentos vivenciados.....	93

4.3	VÍNCULOS AFETIVOS.....	94
4.3.1	Vínculo com os estudantes e pais/famílias.....	95
4.3.2	Vínculo com a equipe da gestão escolar.....	97
4.3.3	Entre a vida profissional e vida pessoal.....	98
4.4	SOCIALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	99
4.4.1	Solidariedade entre os pares.....	100
4.4.2	Incorporação de novas aprendizagens.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	114
	ANEXO 1	123

1 INTRODUÇÃO

Tão bom viver dia a dia. A vida, assim, jamais cansa. Viver tão só de momentos. Como essas nuvens do céu. É só ganhar, toda a vida, inexperiência, esperança. E a rosa louca dos ventos presa à copa do chapéu. Nunca dê um nome a um rio: sempre é outro rio a passar. Nada jamais continua, tudo vai recomeçar. (QUINTANA, MÁRIO, 1946, p.45-46).

Ao iniciar a escrita dessa dissertação, oportunamente tive acesso a uma anotação de tempos outrora do poema de Mário Quintana o qual me fez pensar sobre a transitoriedade da vida, as mudanças ocorridas no dia-a-dia da nossa existência e dos fatos vivenciados como inédito a cada momento. Tempos inéditos e momentos históricos trazem consigo a possibilidade de transformação pessoal e profissional além de a possibilidade de construir novos conhecimentos que constitui o desenvolvimento de todos os profissionais, em especial, do profissional docente que pretendemos expor no decorrer desta dissertação.

Em 2020 o mundo sofreu um momento inédito em sua história, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-COV-2 se espalhava pelo mundo e no final do mês de março daquele ano, identificou então que se tratava de uma pandemia. As autoridades sanitárias brasileiras passaram a adotar, paulatinamente, o distanciamento social, uso de máscaras, álcool em gel, dentre outras medidas sanitárias de higiene. Novas medidas tiveram que ser adotadas no trabalho em todos os setores da atividade profissional e no cotidiano das pessoas.

Com o avanço da doença até então desconhecida em sua completude pela população bem como pela comunidade médica e pelos estudos científicos, a vida teve que continuar e as pessoas tiveram que adotar práticas protetivas, ter maior rigor com os protocolos de segurança e higiene, redobrar o cuidado com a higienização dos espaços coletivos, utilizar equipamentos de proteção individual (EPIs) e reorganizar os espaços institucionais, inclusive da escola, pois o ensino não poderia ser presencial.

Após a pandemia se instalar, sem controle e sem o conhecimento do que viria no momento seguinte, vivenciamos mudanças drásticas em todos os setores, inclusive o educacional com a paralisação das aulas presenciais. Os serviços essenciais do setor público não poderiam ser paralisados, várias adaptações e estratégias foram feitas para continuar com os atendimentos e algumas atividades foram ofertadas de maneira remota/online.

Em 2020 a pesquisadora do presente trabalho atuava enquanto servidora pública no município de São Pedro da União (SPU), localizado no interior do estado de Minas Gerais (MG). Enquanto profissional psicóloga estava lotada no Departamento Municipal de Ação

Social (DMAS), fazendo parte da equipe de referência dos trabalhadores do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e responsável pela oferta dos serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial¹. Os serviços essenciais da proteção social não foram paralisados e nem poderiam, pois as famílias, que já viviam de maneira bastante precária antes mesmo da pandemia, foram muito afetadas no acesso aos mínimos auxílios sociais durante a pandemia.

Enquanto um direito legalmente assegurado a todos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) [art. 205 da Constituição (1988)] a educação também não poderia ser completamente paralisada durante a pandemia e a alternativa foi o ensino não presencial. A princípio, o ensino foi caracterizado enquanto Ensino à Distância (EaD) e posteriormente Ensino Remoto Emergencial. O EaD envolve diferentes metodologias e um projeto educacional voltado para a interação no ambiente virtual, mas as escolas da rede pública não estavam preparadas para essa modalidade de aprendizagem diferenciada. O ensino remoto emergencial caracterizava na exposição das aulas e exercícios de fixação, ou seja, utilizava a mesma metodologia de ensino da modalidade presencial, porém mediado pelas tecnologias.

Com a pandemia, a articulação entre as redes socioassistenciais² tornou-se mais fortalecida, o ineditismo da situação e o sofrimento das pessoas trouxeram também sentimentos de angústia e impotência dos profissionais. Todos estavam vivenciando algo desconhecido, houve muitas perdas e a articulação entre os setores públicos deu apoio e orientação quanto aos procedimentos profissionais que deveriam ser tomados.

Em São Pedro da União, a articulação entre os departamentos da ação social e de educação foi especialmente para o atendimento e acolhimento das famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Foi identificado que as preocupações relacionadas à saúde se somaram às apreensões ligadas à questão da desigualdade social. Desde o início da pandemia, as demandas no setor da assistência social aumentaram consideravelmente, em especial a procura por benefícios socioassistenciais e acompanhamento das famílias em extrema vulnerabilidade social. As gestoras dos departamentos garantiram proteção social àquelas famílias impactadas economicamente pela pandemia. Os profissionais que ofertavam o

¹ De acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social (Lei 8.742/93, atualizada pela Lei 12.435/2011), organiza, em termos legais, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e efetiva através da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/2006) a gestão do trabalho no SUAS e reconhece as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais dessa gestão.

² A rede socioassistencial é um conjunto integrado de iniciativas públicas e da sociedade, que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos, são unidades de provisão de proteção social, sob a hierarquia de básica e especial e ainda por níveis de complexidade (NOB-RH/2006).

atendimento direto com as famílias foram os principais mediadores, os trabalhadores do SUAS pelas visitas domiciliares, pelo contato telefônico e por via whatsapp. O contato dos profissionais da educação com os estudantes e famílias foi mediado pelas tecnologias educacionais, contato pelo telefone e conversas nos grupos de whatsapp.

Através da percepção dos professores, a secretária do Departamento Municipal de Educação (DME) entrava em contato com a rede socioassistencial (equipe do SUAS e Conselho Tutelar). Os professores identificavam àquelas famílias cujos filhos não tinham recursos ou ferramentas que viabilizassem o acompanhamento do ensino não presencial, além de situações em que as famílias precisavam de cestas básicas e/ou leite, de atendimento socioassistencial e/ou orientação quanto aos benefícios sociais. Percebeu-se que o trabalho do professor vai muito além daquele que propicia a aprendizagem escolar, ele está em interação direta com os estudantes e atento ao contexto social, econômico e cultural em que estão inseridos.

Diante da proximidade com os profissionais da educação das escolas municipais e o estreitamento entre os setores públicos, foi construído o seguinte questionamento sobre a atuação dos professores, após terem suas rotinas e dinâmicas de aula transformadas pela emergência da situação pandêmica em 2020, considerando-se os desafios e dilemas enfrentados nesse período, quais saberes foram mobilizados e construídos para possibilitar o exercício da docência nesse período?

A partir da problemática de pesquisa, da facilidade de acesso às escolas da rede pública do município em causa e da articulação com os profissionais da educação, foi possível construir o seguinte objetivo: **analisar as percepções dos professores do ensino fundamental I do município de São Pedro da União acerca do trabalho mediado pelo ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19, do ano de 2020.** Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos se debruçam em: 1) Conhecer as orientações oficiais fornecidas pela secretaria de Educação do município em causa para o trabalho docente durante o ano de 2020. 2) Identificar aspectos do cotidiano do trabalho dos professores e os saberes mobilizados para o ensino remoto emergencial. 3) Compreender quais foram os principais desafios e dilemas enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas neste período.

Como método de investigação, foi escolhido a abordagem qualitativa, pois esse método busca investigar o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes nomeados pelos sujeitos. “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não

só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (GOMES; MINAYO, 2012, p.21).

Para atingir nossos objetivos, no **primeiro capítulo**, procuramos trazer algumas reflexões sobre o impacto da crise sanitária no cenário mundial, em especial para o ensino educacional no Brasil, no estado de Minas Gerais e no município de São Pedro da União. Abordamos aspectos da organização política na educação durante o ano de 2020, as principais publicações e atos oficiais do Estado que orientaram a atuação dos profissionais da educação. Tecemos também algumas considerações sobre as principais publicações que orientaram a postura da secretaria municipal de educação para a condução das atividades docentes.

O **segundo capítulo** traz reflexões sobre a atuação dos professores, os fenômenos do campo de trabalho e as ações que podem propiciar o desenvolvimento do profissional e a construção dos saberes docentes. Entendemos que o desenvolvimento do profissional não é propiciado apenas pelas formações contínuas teóricas, mas também através do conhecimento compartilhado entre os pares, com os estudantes/familiares e pelas interações sociais. As experiências dentro e fora do ambiente escolar podem afetar significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem no cotidiano escolar. As novas aprendizagens e os conhecimentos compartilhados propiciados pelas experiências durante a carreira profissional podem ser incorporados aos saberes docentes.

Apresentamos no **terceiro capítulo** o percurso metodológico da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca analisar e compreender as características e opiniões dos sujeitos. Todos os professores foram convidados a participarem da pesquisa, 2 professores se recusaram e 1 não se enquadrava nos critérios da pesquisa, sendo o total de 19 participantes.

O diálogo foi mediado por um roteiro semiestruturado, as entrevistas foram realizadas de forma individual e com o uso de pseudônimos, para garantir o anonimato. Com o consentimento das participantes, a conversa foi gravada para posterior transcrição das informações. O questionário utilizado procurou identificar a singularidade dos discursos, os *fazeres* e os saberes mobilizados e construídos durante um período inédito e desafiador para a educação.

A análise das informações foi a partir da pesquisa qualitativa na perspectiva interpretativa-construtiva. Esta abordagem conceitual busca captar diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. A interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo. Cada pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa,

tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a sua existência (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2017).

Os resultados e discussão foram estruturados no **quarto capítulo** sob o título “Reflexões sobre os fazeres e os saberes docentes construídos durante a pandemia”. Foi possível analisar as percepções das professoras desde o início do ano de 2020 e toda reorganização necessária para o ensino remoto emergencial. Este quarto capítulo se desdobra nas discussões relacionadas aos dilemas, desafios e as possibilidades das professoras durante o ano de 2020. Conforme o diálogo prosseguia as participantes foram retomando a memória os acontecimentos, as dificuldades, os desafios inéditos e os dilemas vivenciados. Os desabaços foram mais espontâneos, sem a preocupação de teorizar, o discurso era *do lugar* de professor e não *sobre o lugar* de professor, a experiência foi vivenciada e sentida individualmente pelas educadoras que puderam assim refletir sobre o lugar que ocuparam como docentes.

Quando nos referimos a desafios e dilemas é importante estabelecer uma distinção entre estes dois conceitos. Os desafios impostos pela pandemia (reorganização das aulas não presenciais, novos protocolos sanitários, afastamento social, etc.) foram os mais variáveis e difíceis, contudo, diante das dificuldades enfrentadas quais os dilemas foram experienciados? Em um dilema ocorre a necessidade de uma escolha entre duas ou várias alternativas diferentes, que resultará em uma conclusão ou consequência, seja qual for a decisão adotada, esta poderá ter vantagens e desvantagens.

Valendo-se das considerações de Zabalza (2003), os dilemas são um magnífico instrumento para a análise e a melhoria das aulas. Os tipos de dilemas que se estabelecem são diferentes para cada pessoa quanto à forma como os enfrenta. Cada professor é mais sensível e tende a centrar suas preocupações e sua ação em torno de alguns dilemas que a outros (ZABALZA, 2003). Desse modo, a pesquisa buscou na singularidade do discurso de cada professora os desafios e dilemas vivenciados, visto a multiplicidade de dilemas que cada uma pode ter particularmente experienciado.

Nas considerações finais, fechamos o texto, sinalizando os objetivos contemplados durante a investigação. Consideramos os aspectos relevantes encontrados nesse processo e findamos com alguns apontamentos para pesquisas futuras.

1.1 IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, NO ESTADO MINAS GERAIS E NO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DA UNIÃO

A pandemia será lembrada e estudada ainda por muitas pesquisas, os impactos foram desastrosos em todos os campos: políticos, culturais, econômicos, sanitários, educacionais, sociais, entre outros. Conforme Arruda (2020, p. 258) “o ano de 2020 iniciou-se como um grande marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas.”

A crise sanitária causada pela pandemia da covid-19 teve vários impactos sob a população em situação de risco e vulnerabilidade social e aos que se dedicam aos processos de escolarização na rede pública brasileira. O professor precisou buscar estratégias para enfrentar a nova realidade e possibilitar o ensino, além de tentar manter as relações vinculares com os estudantes/famílias através dos recursos disponíveis, independente do suporte institucional e acadêmico e/ou do apoio governamental.

Este primeiro capítulo visa apresentar algumas reflexões sobre os impactos da pandemia para o professor e o contexto educacional brasileiro considerando a educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. Trouxemos algumas críticas com relação às ações fragmentadas do Estado na garantia desse direito constitucional e da falta de condução pedagógica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante o contexto pandêmico. Por fim algumas considerações sobre o município de SPU, o departamento de educação e os professores da rede pública de ensino do município em causa.

1.2 O CENÁRIO PANDÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM 2020

No ano de 2020 o mundo todo sofreu um processo de intensas modificações com efeitos trágicos, não esperados em pleno século XXI. Grande parte das pessoas esperava que nesse século houvessem profundos avanços tecnológicos, facilidades de comunicação, inteligência artificial, enfim uma era de prosperidades, mas, a população mundial vivenciou uma tragédia causada por um vírus.

Para compreender a percepção dos professores diante desse cenário catastrófico que assolou toda humanidade, primeiro vamos considerar a educação na esfera pública, sendo os participantes da presente pesquisa profissionais da rede pública de ensino. Nóvoa (2022) discorda das tendências consoantes a uma desintegração das escolas públicas, apesar de

apresentar limitações e defeitos, tais instituições ainda são uma das poucas que podem proteger os mais vulneráveis.

Saviani (2013) também defende que se na educação não houver disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda população do país sem uma única exceção, o país propiciará às novas gerações uma formação adequada capaz de alcançar àqueles em situação de risco e vulnerabilidade social, podendo tecer boas perspectivas futuras.

Verificamos que o senso comum muitas vezes tende a considerar tudo o que é público ruim, as políticas públicas ineficazes e os serviços públicos pouco eficientes. Mas a realidade não é essa quando se aproxima dos trabalhos que são desenvolvidos por muitos profissionais e agentes públicos, principalmente no reconhecimento da garantia dos direitos das pessoas mais vulneráveis. As políticas públicas, quando articuladas com as reais necessidades no atendimento das pessoas, podem e devem proteger e garantir o bem comum da nação.

No começo de 2020, as principais orientações eram para adotar o afastamento social e procedimentos sanitários para a prevenção da contaminação/propagação do vírus covid-19. As informações sobre a pandemia eram repassadas através dos boletins informativos, noticiários e/ou jornais, porém havia algumas informações desencontradas, sensacionalistas e/ou falsas. As ações das pessoas deveriam respeitar os decretos e as leis provisórias estabelecidas naquele período. Através das publicações oficiais do governo Federal, as instituições, seus atores, dirigentes e trabalhadores tomaram conhecimento dos procedimentos que deveriam ser adotados durante a pandemia.

Contextualizando de maneira cronológica o avanço da pandemia, foi no final do ano de 2019 (31 de dezembro) que a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos (OPAS, 2020). Quase um mês depois (30 jan./2020), a OMS declarou que o surto do novo coronavírus se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OPAS, 2020).

Esta decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. A essa altura, muitas pessoas já sabiam da existência de uma doença infecciosa, contagiosa e letal, surgida na China, com risco de propagação mundial, mas foi em 11 de março de 2020 que a OMS caracterizou a covid-19 como uma

pandemia³. O diretor-geral da OMS na época, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nessa data, em Genebra, na Suíça, que a covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, estava caracterizada como uma pandemia (OPAS, 2020).

No Brasil, a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 já havia sido sancionada, dispondo sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (BRASIL, 2020a) considerando o regulamento sanitário internacional, constante do anexo ao Decreto nº10.212, de 30 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020b).

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 (BRASIL, 2020c) o documento oficial que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

Assim, a pandemia oficialmente estava decretada no Brasil! As políticas públicas de saúde, da assistência social e da educação tiveram que sofrer alterações na esfera da oferta de seus atendimentos, pois foi imposto o afastamento social e outros procedimentos para a atuação dos profissionais de maneira não presencial como a melhor postura a ser adotada para ficarmos vivos.

A crise causada pela pandemia da covid-19, afeta todas as dimensões da vida. Trata-se de uma crise humanitária; seus impactos na saúde e na atividade econômica são apenas os mais óbvios. Sem dúvida, o fenômeno estimulou a pesquisa e a produção de informação estratégica para ampliar o debate sobre o tema e guiar a tomada de decisão, dados os desafios enormes enfrentados pelos governos e nações, individual e coletivamente, para a implementação de medidas em resposta à pandemia (IPEA, 2020, p.10).

A doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) modificou completamente a rotina da população, obrigou o afastamento social, restrição de circulação das pessoas e quarentena para aqueles que podiam ficar em casa. Com relação aos atendimentos essenciais, que não podem ser paralisados, foi imposta aos trabalhadores a obrigatoriedade do uso de máscaras, álcool em gel para higienizar as mãos na ausência de um local adequado para lavá-las com água e sabão, distanciamento e cuidado constante com a saúde, especialmente no atendimento à população. O momento exigia medidas rápidas que vão desde métodos de atendimento às mudanças no cotidiano.

³O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2020).

É inquestionável que a população estava vivendo um momento atípico, todo esse colapso evidenciou o adoecimento dos profissionais. A pandemia não impactou apenas questões de ordem biomédica e epidemiológica, mas repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos e culturais sem precedentes na história recente das epidemias (FIOCRUZ, 2021).

Alterações na saúde mental, nas vidas e nas subjetividades foram sentidas pelas alterações na rotina, perturbação dos horários de sono e vigília, irritabilidade, incapacidade de relaxar, estresse, perda de satisfação na carreira ou na vida, tristeza e apatia. De acordo com o observatório covid-19,

A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros (FIOCRUZ, 2021, s/p)

O setor da educação, também considerado serviço essencial, não pode ser paralisado completamente, desde o dia 17 de março as escolas não receberam mais os estudantes, esperando orientações oficiais dos procedimentos que deveriam ser adotados para ofertar as atividades educativas. Fechar as portas das escolas foi uma iniciativa dos próprios gestores da educação e dirigentes escolares, pois ainda não havia nenhuma orientação a atuação dos profissionais da educação básica.

A medida provisória nº 934 (BRASIL, 2020d), oficialmente publicada no dia 1º de abril, estabelecia normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Já o parecer oficial aprovado pelo MEC sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais ocorreu somente no dia 28 de abril com o parecer nº5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Antes do mês de abril, em 22 de março de 2020, o presidente havia aprovado a medida provisória nº 927 que dispunha sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública (BRASIL, 2020f). Dentre as alternativas deferidas estava previsto a alteração do trabalho presencial para o teletrabalho⁴, ficando a critério do empregador, alterar o regime de trabalho (BRASIL, 2020f).

⁴ De acordo com o art.º4 para fins do disposto nesta Medida Provisória nº 927, 20/03/20 (BRASIL, d), considera-se teletrabalho, trabalho remoto ou trabalho a distância a prestação de serviços preponderante ou totalmente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias da informação e comunicação que, por sua natureza, não configurem trabalho externo, aplicável o disposto no caput do art. 62 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943 (BRASIL, 2020a).

O MEC havia se posicionado com relação às esferas do sistema federal de ensino e às universidades e faculdades privadas. A portaria nº 343 (17/03/2020) autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que já estavam em andamento (BRASIL, 2020g). A autorização foi prevista para 30 dias e prorrogada por mais 30 dias (BRASIL, 2020h).

Nesse ínterim, foram feitas críticas com relação à postura do MEC, pois até então não havia se posicionado sobre os procedimentos que deveriam ser adotados pelos profissionais da educação infantil e da educação básica. De acordo com Santos e Correia (2021) a portaria nº 343 desconsiderou a complexidade do momento, dos processos educacionais, das redes de ensino e da própria sociedade brasileira. De acordo com Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), organizado pelo grupo de trabalho da associação nacional em pesquisa e pós-graduação em Educação (ANPED), considerou que,

Não bastasse o contexto devastador que a pandemia impôs à sociedade brasileira, com sérios efeitos sobre a educação e o trabalho, vivemos um momento de instabilidade política ocasionado pela inoperância e incapacidade de gestão do executivo nacional no combate à crise sanitária que avança desenfreada pelo país, que se amalgama a uma onda de retrocessos no campo das ideias, da cultura e das práticas pedagógicas. No âmbito da Educação Infantil, as decisões emergenciais, tomadas sem pertinente orientação dos órgãos de controle da educação nacional, apresentaram soluções pouco eficazes (...). (ANPED, 2020; MIEIB, 2020, p. 6).

Então, em 16 de junho de 2020, o MEC revogou a portaria nº 343, dispondo a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia. As atividades letivas poderiam utilizar recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação e outros meios convencionais (BRASIL, 2020i).

A população, a comunidade científica e poder público estavam lidando com algo ainda muito desconhecido. As crianças eram apontadas não serem as mais vulneráveis à doença – um dos indicativos era a não ocorrência de morte, até então, em infectados de 0 a 9 anos. De acordo com as pesquisas publicadas pela FIOCRUZ (2020) mesmo mantidos os serviços essenciais, as crianças e os adolescentes deveriam seguir os protocolos de afastamento do convívio social e forçados ao isolamento. Tais medidas se deram, em grande parte, devido a experiências anteriores aos surtos do vírus da influenza e prevenção da diminuição da transmissibilidade – visto que o papel da criança e do adolescente ainda era pouco conhecido.

Logicamente, a decisão de fechar as portas das escolas e cessar as aulas presenciais foi uma iniciativa muito prudente dos gestores municipais, pois não havia nenhuma garantia de que assegurasse a saúde das crianças e dos trabalhadores. Inicialmente as informações eram

confusas e algumas publicações⁵ não oficiais já orientavam que, apesar da “não vulnerabilidade” infantil ao vírus, era importante que todos conhecessem as formas de prevenção do coronavírus.

As orientações oscilavam entre continuar o ensino presencial ou cessar as aulas por um período. Outras orientações não oficiais divulgadas pelos meios de comunicação através de alguns trabalhadores da saúde eram para manter as atividades presenciais, conservar o ambiente escolar sempre limpo e a equipe alerta, caso houvesse alguma criança com sintoma gripal ou sintomas semelhantes à gripe, fosse informado imediatamente aos pais para levá-las para casa e serem tratadas. Também aconselhavam incluir o tema da covid-19 nas atividades escolares para que fossem adotadas medidas preventivas dentro e fora das escolas, ficassem atentos às formas de higiene e que os pais evitassem levar as crianças doentes às aulas.

O CNE alegou que, desde o dia 18 de março de 2020, já tinha manifestado publicamente a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas das redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, por conta de ações preventivas à propagação da covid-19. Mas o parecer nº5/2020 demorou ser aprovado pelo MEC e conseqüentemente divulgado e encaminhado às redes públicas do ensino básico.

Nesse meio tempo, no início de março de 2020, o governo Federal instituiu o Comitê Operativo de Emergência (COE) do MEC com a finalidade de debater e definir medidas de combate à disseminação do novo coronavírus em instituições de ensino, seguindo as diretrizes do Ministério da Saúde. O COE foi composto por diversos atores públicos do setor educacional⁶ sob coordenação do MEC. Suas decisões tinham o intuito de orientar ações de estados, municípios e das instituições de ensino, observada a autonomia de todos os envolvidos (BRASIL, 2020e). Aparentemente, o MEC precisou constituir o COE para posteriormente aprovar os pareceres encaminhados pelo CNE. Posteriormente a isso, encaminhou diversas discussões sobre o assunto, mas efetivamente o MEC não adotou posições para enfrentar a situação da crise sanitária nas escolas.

Conforme apontado, somente em 28 de abril o MEC se posicionou por meio do parecer do CNE nº5 sobre a educação infantil e a educação básica. Esse parecer dispôs

⁵O Globo (G1), infectologistas de hospitais e institutos (Instituto de infectologia Emílio Ribas, Hospital Albert Einstein, Sociedade Brasileira de Infectologia), a OMS, Ministério da Saúde, Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), dentre outros.

⁶Este grupo foi composto por: secretarias do MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebsersh); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

diretrizes para orientar as escolas da educação básica e instituições de ensino superior, autorizou os sistemas de ensino a computarem atividades não presenciais para cumprimento de carga horária e sugeriu a utilização de períodos não previstos no calendário escolar, como recessos, férias e dias de sábados serem computados para o cumprimento da carga horária de trabalho (BRASIL, 2020k).

Aos anos iniciais do ensino fundamental, o parecer sugeria que as atividades fossem mais estruturadas para atingir a construção das habilidades básicas, especialmente no ciclo de alfabetização. Recomendava que as aulas fossem gravadas e disponibilizadas às famílias (no parecer não fala sob que meios) e que ainda fossem confeccionados roteiros impressos de atividades para as crianças, vídeos e orientações práticas. Também deveriam confeccionar guias mais práticos para os familiares, que seriam os mediadores do ensino com as crianças, para que pudessem acompanhar a resolução das atividades.

Houve um impacto direto na educação logo no início da implementação dessa nova modalidade de ensino, a educação e o uso das tecnologias digitais passaram por diversas transformações. Num primeiro momento o ensino foi caracterizado por EaD, depois ensino remoto até o ensino remoto emergencial. A utilização e o preparo dessas modalidades de ensino possuem diferenças significativas.

De acordo com Silveira, et. al. (2020) o ensino remoto emergencial foi aplicado devido a situação de urgência causada pela pandemia, os projetos pedagógicos das instituições de ensino e de seus respectivos cursos não foram construídos para dar conta dos processos de ensino e de aprendizagem EaD e nem estruturação do currículo. Os profissionais da educação utilizaram as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como meio, mantendo as mesmas metodologias de ensino utilizadas no ensino presencial, baseadas, quase que em sua totalidade, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo, dessa maneira o ensino ficou caracterizado enquanto ensino remoto emergencial.

O Ead envolve diferentes metodologias além de um projeto educacional voltado para a interação no ambiente virtual, tais como a internet, o apoio pedagógico e a infraestrutura tecnológica para professores e estudantes. A maioria das instituições escolares, especialmente a rede pública de educação, não possuem infraestrutura tecnológica para dar suporte às atividades em EaD e professores não foram preparados para atuar nessa modalidade.

Outra questão é a falta de acesso por parte de alguns estudantes da rede pública a essa modalidade de ensino. O EaD prevê a interação de todos os estudantes matriculados e com acesso apropriado às TDICs antes, durante e após às aulas para dar continuidade aos estudos.

Segundo o estudo feito por Vieira e Araújo (2021) dos 1.854.397 estudantes que foram matriculados na rede pública de ensino em MG no ano de 2020, 1.740.834 na rede municipal e 666.692 na rede privada, somente 73,2% dos estudantes da rede pública de ensino possuíam telefone móvel celular para uso pessoal. Assim, 26,8% dos estudantes mineiros não possuem acesso à internet, o que corresponde aproximadamente meio milhão de jovens que sofreram maior impacto com a suspensão das aulas presenciais.

De toda maneira, os profissionais da educação tinham que lidar com a reorganização do tempo e do espaço disponível, para ofertar as atividades não presenciais, precisavam confeccionar os materiais impressos, gravar videoaulas, adaptar o conteúdo curricular, etc.

Aqueles professores, que tinham disponibilidade de recursos tecnológicos, possibilidade adequada para ofertar as aulas remotas ou fazer videoaulas em suas residências e, ainda, assertividade no manuseio das tecnologias, tiveram que estender suas jornadas de trabalho para organização das atividades.

Segundo Almeida et. al. (2021), os docentes tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas a partir do próprio investimento e dos recursos disponíveis no momento. Tentaram reforçar os laços com as famílias e as comunidades, ao menos naqueles lugares em que a pobreza e a vulnerabilidade extrema não inviabilizaram por completo a construção de alternativas para acompanhar o ensino remoto emergencial.

A imposição circunstancial de habilitarem-se em tecnologias para o ensino à distância foi estressante para os muitos que não tinham equipamentos adequados, domínio e/ou gosto. O ensino híbrido é de manejo complicado, estressando mais ainda do que o on-line. Surgiu uma série de programas e exigências dos órgãos centrais que ampliaram a sobrecarga de trabalho com procedimentos que foram sentidos por várias educadoras como burocráticos e por isso foram apelidados de “tarefômetro”. Muitas entendem que há uma exigência excessiva e inexequível, por parte das instâncias superiores, de que consigam oferecer uma certa carga de conteúdos pedagógicos, além de elaborar relatórios e fazer outros registros (GIQE, 2021, p.8).

Ressaltamos que não foi apenas a modificação do trabalho presencial para o ensino remoto emergencial, mas toda a reestruturação e a reorganização pessoal e profissional que o docente teve que mobilizar para conseguir minimamente alcançar os objetivos educacionais durante a pandemia.

Outro aspecto relevante sobre as aulas remotas é o fator da desigualdade social, pois existiam estudantes sem condições de acesso à internet, sendo incapaz de acessar as videoaulas ou as aulas online. Em outros casos o acesso à internet é limitado e de baixa

qualidade e alguns nem possuíam dispositivos – sejam celulares ou computadores – para o acesso.

Esta realidade também se estende aos professores, pois não são todos que têm acesso facilitado à internet de boa qualidade, aparelhos digitais disponíveis e com capacidade para suportar os vídeos e outros conteúdos disponibilizados ou, até mesmo, possuir capital econômico suficiente para adquiri-los. Em outras localidades, como na zona rural, o acesso ficava mais comprometido, pois, às vezes, o sinal de internet nem chega ao local. Sem contar as habilidades que o professor deveria possuir no uso das ferramentas digitais e a forma como poderiam ser utilizadas para a construção do conhecimento, para a comunicação e a cooperação dos estudantes.

Utilizar as tecnologias educativas é um processo que exige tempo, disposição dos dirigentes escolares, apoio técnico e aparatos adequados. De acordo com os estudos de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) desenvolvido com professores de escolas públicas dos Estados Unidos, identificaram-se e descreveram-se cinco estágios no processo de apropriação e incorporação das TDICs: **exposição** dos professores, principalmente aqueles com pouca ou nenhuma experiência com as tecnologias (contato inicial com as TDICs, aspectos técnicos, mudança e reestruturação do ambiente); **adoção**, maior autonomia no uso de equipamentos e articulação da tecnologia com os planos de ensino, **adaptação**, domínio avançado da tecnologia, construção de novas estratégias para a instrução, feedback e avaliação; **apropriação**, domínio na utilização dos equipamentos e incorporação da tecnologia na prática pedagógica; **inovação**, possibilidade da criação de ambientes de aprendizagem.

Considerando os aspectos necessários para a utilização das tecnologias educacionais, entendemos que os professores, durante a pandemia, não dispunham de tempo para a apropriação de novas aprendizagens, apoio técnico e facilidade de acesso às tecnologias. A fragilidade com a qual os professores iniciaram o ensino remoto emergencial é evidente (falta de dispositivos, acesso limitado à internet, inabilidade do profissional, etc.).

Neste período de total despreparo do professor, o MEC disponibilizou algumas plataformas digitais *online* para a formação contínua dos professores. Aos profissionais da educação básica foram oferecidos cursos para ensinar usar e manipular as TICs e acessar os Recursos Educacionais Digitais⁷ (REDs). Havia o Ambiente Virtual de Aprendizagem⁸ (Avamec) e a Plataforma de Recursos Educacionais Digitais⁹ (MEC RED). No entanto, não se

⁷<https://educacaoconectada.mec.gov.br/recursos-ed-digitais#>

⁸ <https://avamec.mec.gov.br/#/>

⁹ <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>

trata de cursos e plataformas digitais para que efetivamente as tecnologias sejam articuladas ao conhecimento.

Segundo Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), para haver domínio na utilização dos equipamentos e incorporação da tecnologia na prática pedagógica e a possibilidade da criação de ambientes de aprendizagem é preciso que os professores consigam interligar as abordagens de ensino pedagógico com as estratégias de gerenciamento das tecnologias. Para que isso ocorra são exigidas mudanças nas crenças sobre o ensino e a aprendizagem, apoio dos dirigentes escolares e recursos disponíveis.

Em uma pesquisa realizada por Vasconcelos e Araújo (2020) com 20 professores do estado da Bahia em atuação remota com estudantes da rede pública, revelou-se que, apesar das plataformas disponibilizadas pelo MEC, as maiores dificuldades sinalizadas pelos docentes foram com relação à falta de formação e de conhecimentos necessários para o ensino remoto emergencial. Muitos, por responsabilidade própria, tiveram que providenciar equipamentos e conexão para o desenvolvimento das aulas e, mesmo assim, foram poucos professores que conseguiram fazer o uso didático dos recursos tecnológicos.

Todavia, além da dificuldade e falta de preparo para manuseio e utilização das tecnologias educacionais, a nova jornada de trabalho também sobrecarregou os docentes. Durante a pandemia teve acúmulo de trabalhos e muitas exigências burocráticas especialmente com a adaptação ainda recente da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois havia dois anos da sua publicação (BRASIL, 2018). Com o ensino remoto emergencial obrigatoriamente deveriam ser contempladas as exigências estabelecidas pela BNCC. Esta estabelecia, ao longo das etapas e das respectivas modalidades no âmbito da educação básica, habilidades e competências que deveriam ser adquiridas pelos estudantes ao final do ensino. Tais habilidades e competências, previstas e alcançadas a contento, deveriam ser descritas no final de cada período previsto.

Além das atividades serem ofertadas de maneira *online*/remota aos estudantes, os docentes deveriam que confeccionar materiais impressos aos estudantes e materiais de orientação aos familiares (mediadores da aprendizagem). Todas as atividades pedagógicas nesse período pandêmico deveriam ser arquivadas (videoaulas, textos digitais, apostilas, etc.) e depois endereçadas aos dirigentes escolares para posteriormente enviar à superintendência regional de ensino de Minas Gerais.

Tais aspectos levam em consideração a dimensão política da doença e do adoecimento, sobre o fato da pandemia ter evidenciado as condições precárias que vivem parte das famílias brasileiras, os impactos sentidos pelos estudantes mais vulneráveis, as

dificuldades e limitações dos docentes com relação as tecnologias educacionais, à falta de mais ações formativas sobre o uso das tecnologias para fins pedagógicos, à falta de investimento público adequado no ensino, enfim, as fragilidades com que a educação chegou ao século XXI.

Segundo Santos e Correia (2021), o governo Federal não estabeleceu diálogo com os profissionais da educação, com as associações e sindicatos desses trabalhadores, não fez um diagnóstico preciso sobre as condições objetivas das redes públicas, das condições dos estudantes e dos professores. Canário (2012), parafraseando Antônio Nóvoa, afirma que a inflação discursiva e a exuberância retórica sobre a importância dos professores não permitem ocultar que lhes tem vindo a ser retirado: a autonomia e o prestígio. Nos discursos sobre a educação tem estado ausente a voz dos professores enquanto profissionais do processo educativo, caracterizando suas práticas como uma mera execução de um conjunto de procedimentos precisos. A profissão docente não pode ser encerrada nos limites estreitos de uma racionalidade instrumental e só pode encontrar o seu sentido pleno nos planos cultural, ético e político.

Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional. É este o fundamento para conferir prioridade estratégica à formação contínua de professores, em observação ao funcionamento das escolas. Os desafios à educação não podem ser considerados enquanto a soma de problemas parciais (CANÁRIO, 2012).

A pandemia possibilitou entender que a educação é um ato social, afetado pelos fenômenos e pelas relações sociais e que não se trata de disponibilizar videoaulas e textos em plataformas virtuais para promovê-la. Também escancarou a impossibilidade de pensar a educação do século XXI sem o uso das tecnologias e do digital. A prática docente, mediada pelos aparatos digitais, deve ser transformada, segundo Tardif (2014), em *saber-fazer*, ou seja, as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a própria prática, esta não se restringe na execução de tarefas essencialmente cognitivas.

Entendemos que, pela urgência da situação pandêmica não havia mesmo a possibilidade de ações formativas e capacitações apropriadas ao desenvolvimento de todos profissionais do território nacional para a apropriação do conhecimento das tecnologias educacionais. No entanto a pandemia evidenciou a necessidade de debates e ações políticas mais robustas sobre o uso das ferramentas digitais no ensino, visto o avanço atual das

tecnologias no século XXI e seu impacto no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Reflexões e ações sobre as desigualdades sociais, garantia dos direitos das pessoas que vivem em situação de extrema vulnerabilidade e sem acesso aos mínimos sociais.

A pandemia apontou perspectivas futuras importantes para a educação pública do nosso país. A necessidade de ações formativas para os professores no exercício profissional, reflexões sobre a importância de disciplinas relacionadas às tecnologias educacionais nos cursos de licenciatura (formação inicial de professores), iniciativas e estratégias para o uso da tecnologia articulada aos conhecimentos pedagógicos e aos saberes docentes. A tecnologia pode ser mais um recurso no ensino, uma ferramenta que torne a aprendizagem mais relevante aos estudantes.

1.3 REFLEXÕES SOBRE AS MEDIDAS DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO E PARA O ENSINO

Ensino e educação são comumente utilizados como sinônimos, mas possuem significados distintos. A educação envolve um processo mais amplo que abrange o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A educação não se limita à apropriação de conhecimentos, mas inclui o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e da criatividade. O ensino é uma parte essencial da educação, esse pode ser desenvolvido de várias maneiras, incluindo as metodologias adotadas pelos professores, as atividades e discussões e os projetos que podem ser desenvolvido dentro ou fora das escolas. Segundo Moreira (2012) o professor não é educador, a escola não é um educandário e o papel do professor não é educar uma criança, a educação é responsabilidade da família. O professor é o mediador do ensino, seu trabalho possui metodologias pedagógicas apropriadas com conteúdos didáticos específicos para cada etapa do desenvolvimento humano.

Essa diferenciação caracteriza o professor enquanto um profissional remunerado pelo seu trabalho e que em exercício necessita possuir conhecimentos técnicos, metodológicos e formação específica para esta finalidade. Historicamente o professor já foi caracterizado enquanto aquele que possui o dom de ensinar e que ama os seus estudantes. Moreira (2012) pontua que só educa eficazmente quem ama o educando e que esta missão é própria dos pais e/ou responsáveis. Caso contrário, o professor teria que amar seus estudantes, para poder educá-los. E que é que poderia motivar o professor amar os estudantes: a função ou a remuneração? Amor não é sentimento que exija para exercer uma profissão.

Nesse sentido, a própria Constituição Federal (CF) de 1988¹⁰ estabelece que compete ao Estado promover o ensino de qualidade mediante profissionais competentes. Em seu artigo (art.) 205 considera a educação, direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação enquanto competência do Estado deve ser promovida em colaboração com os Estados Federativos, com o Distrito Federal e com os Municípios e ser ofertada aos cidadãos através dos sistemas de ensino (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases¹¹ (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) aponta que caberá aos municípios baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. Dispõe que os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O ensino na esfera municipal será ofertada nas duas etapas iniciais: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cabendo aos gestores municipais ainda: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados; exercer a função redistributiva entre suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; e, assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (DUBLANTE; CARDOZO, 2020). Sendo assim, o município de São Pedro da União-MG, foco dessa pesquisa, durante a pandemia tinha autonomia para seguir ou não todas as diretrizes e orientações do sistema estadual de ensino do estado de Minas Gerais.

O calendário escolar do ano de 2020 já havia sido planejado pelo governo de Minas Gerais em 2019, prevendo o mínimo de 200 dias letivos, com início do ano escolar em 03/02/2020 e término em 18/12/2020. A saber, o ano escolar se inicia antes do ano letivo para a organização do espaço e planejamento das atividades dos professores, quando os professores e demais servidores retomam as atividades. O ano letivo, marcado pelo retorno dos alunos às unidades de ensino, deveria iniciar no dia 10/02/2020 com previsão de término em 16/12/2020 (MINAS GERAIS, 2019).

¹⁰A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.

¹¹A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.

Neste ano de 2020, as aulas iniciaram na data prevista, todos já estavam sendo orientados com relação às normas de higiene e demais cuidados para prevenção do coronavírus. Mesmo com as orientações de saúde e com o avanço do vírus da covid-19, a pandemia ainda não havia sido declarada oficialmente.

Em 08 de março de 2020 foi notificado pela secretaria de saúde, o primeiro caso confirmado de óbito em MG¹² (BRASIL, 2020j) e em 11/03/2020 foi declarada a pandemia pelo diretor geral da OMS. Em 12/03/2020 o governador do Estado, Romeu Zema Neto, decretou situação de emergência em saúde (MINAS GERAIS, 2020a) e em 17/03/2020 anunciou que estabelecerá um recesso escolar entre os dias 18 e 22 de março de 2020 na rede estadual de educação. Tinha por objetivo monitorar a situação da pandemia. Antes mesmo do dia previsto para término desse recesso escolar, o Comitê Extraordinário covid-19 nº15 publicou no dia 20 março a disposição para suspensão das atividades educacionais e outras providências (MINAS GERAIS, 2020b). A paralisação se estendeu durante todo o ano de 2020, aos poucos perdeu o caráter de urgência momentânea e se tornou perene nesse ano.

Conforme apontado anteriormente, as aulas foram suspensas primeiro que a publicação oficial do MEC. Desde o dia 17 de março, as escolas não receberam mais estudantes, ato oficialmente decretado em 22 de abril¹³ através da resolução nº4310/2020, publicada no site da secretaria de educação, regulamentando as normas para a oferta de regime especial de atividades não presenciais (MINAS GERAIS, 2020c).

Em Minas Gerais, o fechamento das escolas ocorreu em 20 de março, a publicação sobre a oferta das atividades remotas/online, em 22 de abril, o regime especial de atividades não presenciais teve início em 13 de maio para os servidores e 18 para os estudantes. A partir de junho outros tantos pareceres e resoluções do CNE foram publicados durante o ano de 2020¹⁴ para orientação do ensino remoto emergencial. Todos os professores mineiros tiveram que se adaptar aos novos procedimentos. Aos servidores da educação em MG e aos estudantes, foram disponibilizadas algumas ferramentas de plataformas *online*¹⁵.

¹²O primeiro caso de morte no Brasil pela COVID-19 foi registrado pelo Ministério da Saúde em 26/02/2020. Entre 26/02 a 05/12 de 2020 foram confirmados 6.577.177 casos e 176.628 óbitos por covid-19 no Brasil. O maior registro no número de novos casos (69.074 casos) e de novos óbitos (1.595 óbitos) ocorreu no dia 29/07/20. O primeiro caso confirmado com a doença em MG foi notificado no dia 08/03/2020(BRASIL, 2020j).

¹³Minas Gerais tem mais de 4 milhões e 100 mil estudantes: 800 mil, Educação Infantil; 2,5 milhões, Ensino Fundamental; e 820mil Ensino Médio(INEP, 2018).

¹⁴Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020; Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020; Parecer CNE/CES nº 498/2020, de 6 de agosto de 2020; Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 6 de outubro de 2020; Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020; Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020; Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020.

¹⁵Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2020/ens-fund-anos-iniciais>

O formato de ensino através do ambiente virtual está previsto na LDB em situações emergenciais, o que estabelece o art. 32, parágrafo 4º “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p.23). No entanto, como já foi pontuado anteriormente nesse trabalho, o EaD possui significativas estruturações na utilização e preparo, dessa maneira o ensino foi caracterizado remoto emergencial.

A imposição dessa modalidade de ensino mediado pelas TDICs seguramente foi um dos grandes desafios sentido pelos professores, além da adaptação e preparação das aulas, não houve tempo suficiente para os profissionais se familiarizarem com a tecnologia educacional.

Neste contexto imposto pela pandemia constata-se que a utilização de equipamentos tecnológicos e recursos didáticos digitais adentraram o universo escolar e passaram a permear a atividade docente, impondo a professores e alunos a necessidade de experimentar novas maneiras de ensinar e aprender. Complementarmente, a direção escolar, a coordenação e as famílias dos estudantes também tiveram que vivenciar novas atribuições, sofrendo os efeitos das novidades trazidas pelo atual cenário. Ressalta-se ainda as angústias enfrentadas pelos professores ao constatarem que muitas vezes suas aulas amparadas no uso de dispositivos de comunicação à distância e em computadores quase sempre são monótonas, pois a interação e participação dos alunos é dificultada por diversos fatores (LANDIM VILELA, et. al., 2021, s/nº p.).

No intuito de integrar as ações propostas, o CNE, através do parecer nº05/20, listou uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas pelas redes de ensino como alternativas para que os estudantes não tivessem retrocessos no seu desenvolvimento e não perdessem o contato com a escola. Dentre as alternativas, estavam a utilização dos meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis (BRASIL, 2020k).

Considerando que os avanços tecnológicos que cruzam a contemporaneidade não seguem de maneira linear e crescente, os educadores se depararam com uma série de problemas no ensino remoto de emergência¹⁶, especialmente no que se refere ao uso e a compreensão da epistemologia da educação mediada por tecnologias, aprendizagem e apreensão de conhecimento e execução de atividades por muitos estudantes (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020).

As orientações oficiais do MEC sugeriam que caberiam aos Estados e municípios as decisões finais de como o calendário escolar fosse cumprido. No entanto, a Secretaria de

¹⁶ Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise ou em situações de retorno parcial das aulas (ARRUDA, 2020).

Estado de Educação (SEE) deixa claro que o município que optar pela rede municipal integrada ao sistema estadual de ensino deverá observar as normas educacionais do Conselho Estadual de Educação. No mais, a princípio, deveria sempre ser levado em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia (MINAS GERAIS, 2020c). No que se refere às orientações para o Ensino fundamental anos iniciais:

Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (MINAS GERAIS, 2020c).

Para alcançar os objetivos propostos pela educação, o Estado desenvolveu a ferramenta Estude em Casa¹⁷, como apontado anteriormente, os servidores da educação e os estudantes poderiam acessá-la, outros recursos também foram disponibilizados dentro da plataforma.

Dentro da plataforma Estude em Casa o internauta encontra algumas ferramentas que lhe são úteis para auxiliar e guiar os estudos em casa, são elas: Plano de Estudo Tutorado (PET), que funciona com um modelo instrucional; Se Liga na Educação, que funciona com um modelo de teleaulas; Conexão Escola, que funciona como um aplicativo digital para smartphones. Além dessas ferramentas, na plataforma, o internauta tem acesso a uma guia de dúvidas comuns sobre o novo método de ensino e à legislação que entrou em vigor nos últimos meses (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020, p.4).

O governo de Minas Gerais orientou as redes públicas de ensino que priorizassem duas ações para a continuação do ensino e da aprendizagem dos estudantes:

A **primeira** são aulas realizadas e gravadas por professores da rede pública, disponibilizadas pelo canal de TV e do youtube Rede Minas, e a **segunda** é a distribuição de apostilas de Planos de Estudo Tutorado (PET). No entanto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem ciência de que, mesmo com as duas alternativas, não vai alcançar todos os alunos de escolas públicas. Isso porque, no caso da Rede Minas, o sinal chega a apenas 186 dos 853 municípios do Estado, o que representa uma cobertura de 22% [...] deixando cerca de 42% dos alunos sem acesso às aulas remotas propostas pelo governo (VIEIRA; ARAÚJO, 2021, p.5 – grifo da autora).

¹⁷Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>

A SEE ressaltou que àqueles municípios que utilizassem o Plano de Estudo Tutorado (PET) como obrigatório para os estudantes da educação básica e do ensino profissionalizante, as horas obrigatórias dos professores seriam computadas de acordo com o art. 1º da resolução nº 4.310/2020 (MINAS GERAIS, 2020c). O PET deveria ser organizado de acordo com o Currículo de Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino, de acordo com o art. 3 da resolução supracitada:

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

§2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante (MINAS GERAIS, 2020c, p.s/nº).

Segundo o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG) em ofício¹⁸ expedido à SEE-MG, descreve-se que o PET desconsiderou pelo mínimo cinco elementos essenciais com relação às aulas remotas: 1º) Falta de acesso e autonomia de navegação por parte da população em Minas Gerais à internet; 2º) Falta de formação docente para ministrar videoaulas, pois não se trata de colocar textos na internet para os estudantes lerem e fazerem exercícios, nem filmar aulas fictícias; 3º) A qualidade social da educação ofertada considerando o contexto social e de saúde pública dos conteúdos; 4º) O que configura dia letivo não foi alterado pela legislação¹⁹; 5º) Segurança dos estudantes e dos docentes na oferta de materiais e/ou apostilas impressas ou xerocadas. O documento ressaltava que o recebimento de material físico não era uma possibilidade viável, pois significava romper com o distanciamento social. Haveria movimento dentro das escolas e a entrega nas residências colocaria os profissionais em risco.

De toda maneira, as ferramentas e orientações oficiais do estado de MG para a atuação do professor de longe foram suficientes para resolver as questões e dificuldades impostas no

¹⁸Ofício FEPEMG nº 18/2020, disponível em <https://www.anped.org.br/news/carta-do-fepemg-sobre-aulas-remotas-promovidas-pela-see-mg>. Acesso em 20 jan. 2023.

¹⁹O ofício expedido pelo FEPEMG foi 18/06 e somente em 18/08 foi publicada a Lei nº 1.4040, que dispensou os sistemas de ensino da obrigatoriedade do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar desde que cumprida à carga horária mínima anual estabelecida. Somente em 30/09 foi publicada a Resolução SEE-MG nº 4.422 que alterou oficialmente o calendário escolar do ano 2020 dos municípios mineiros.

período emergencial. De acordo com Silva et. al. (2021), a ausência de formações, a sobrecarga de trabalho, a responsabilização dos docentes em lidar com o ensino remoto e a dificuldade das escolas na orientação quanto às estratégias capazes de mediar o ensino remoto emergencial para dentro das casas dos estudantes aumentaram a exaustão do profissional.

De acordo com Canário (2012), é necessário que as políticas educacionais construam referências para a qualificação da profissão de professor, formação contínua marcada por processos de aprendizagem ao longo da vida, mobilidade da profissão e trabalho em parceria. O autor acrescenta que os objetivos centrais, para as políticas educacionais são motivar e melhorar a qualidade da formação dos professores e do desempenho profissional.

Na medida em que a vontade política de racionalizar o trabalho docente, exercendo sobre ele um controle mais estrito e formas de regulação, conforme foi verificado durante a pandemia, a profissão docente não se afirmará atrativa. Os objetivos motivacionais na carreira do professor “(...) só se tornará viável no âmbito de um objetivo central: o de motivar profissionalmente os professores, contrariando fenômenos de crescente mal-estar profissional e de crise identitária” (CANÁRIO, 2012, p.134).

Em síntese, no ano pandêmico de 2020 ocorreram diversas situações que desestabilizaram pontos de referências tradicionais na profissão docente e não houve nenhuma solução apontada por uma ação política em matéria de educação eficiente. É claro que, por razões da emergência situacional, não havia tempo, preparo e até mesmo recursos para o mesmo, pois estávamos diante de uma nova realidade em que se aludiam novas modalidades de exercício da profissão docente, especialmente com a incorporação das tecnologias às suas práticas nas organizações escolares.

Por mais que as escolas e seus gestores buscassem colocar em prática, durante a pandemia, todas as orientações contidas no parecer CNE nº 05/20, que procurou orientar o desenvolvimento do efetivo trabalho escolar, por meio de atividades não presenciais e apresentando alternativas que permitissem aos estudantes manter a rotina básica de atividades escolares, mesmo afastados do ambiente físico da escola, existiam outros fatores que inviabilizavam o ensino e a aprendizagem plenamente de maneira remota, especialmente quando nos referimos aos vínculos entre professores e estudantes.

Encontramos fatores que são verdadeiros empecilhos aos docentes, no intuito de promoverem exitosamente o ensino mediado pelas tecnologias educacionais. Alguns aspectos que podemos considerar são as desigualdades sociais existentes em nosso país, estudantes sem acesso aos materiais digitais e muitas escolas públicas com limitação de recursos de tecnológicos e formação profissional. Além disso, o trabalho docente está diretamente

relacionado aos vínculos estabelecidos com os estudantes e familiares. O vínculo do professor com os estudantes dentro da sala de aula e o contato com sua realidade, suas necessidades e motivações que são imprescindíveis para a construção das aprendizagens, o que, de fato, torna-se muito fragilizado quando o contato é estabelecido de maneira não presencial.

1.4 O MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DA UNIÃO

A história do município, de acordo com os sites oficiais²⁰, relata que anterior ao ano de 1853 existia na localidade, onde hoje se ergue a sede principal da igreja católica, uma rude capela de taipa que servia de ponto de orações a todos os fazendeiros e respectivos trabalhadores da redondeza. Nesse ano de 1853, um lenhador, cujo nome era Pedro Espetáculo, ao manejar a foice num roçado, descobriu uma imagem de São Pedro, talhada em madeira. O fato, como não poderia deixar de acontecer naquela época e naquelas paragens, foi levado à conta de milagre e serviu para congregar dezenove proprietários de terras da redondeza, os quais, por escritura de doação passada na Fazenda de São Pedro, constituíram o patrimônio da capela de São Pedro, com sessenta alqueires de terra, a maioria dos proprietários doando quatro alqueires e outros um alqueire geométrico.

De acordo com os registros da Câmara Municipal²¹, o distrito criado com a denominação de São Pedro da União, pela lei provincial nº 2693, de 30/11/1880, e lei estadual nº 2, de 14/09/1891, subordinado ao município de Jacuí. Pela lei estadual nº 319, de 16/09/1901, o distrito foi transferido para o de Guaranésia. Foi elevado à categoria de município com a denominação de São Pedro da União, pelo decreto-lei estadual nº 1058, de 31/12/1943, desmembrado de Guaranésia. Em divisão territorial datada de 01/07/1960, o município é constituído de distrito sede, permanecendo em divisão territorial datada de 2007.

As atividades econômicas são essencialmente voltadas para a agropecuária e a principal fonte de renda é baseada no cultivo, na colheita e no beneficiamento do café. Na cidade podemos encontrar pequenos comércios como lojas e pequenos supermercados, algumas facções²² de produção de lingerie e lojas para venda de suas peças.

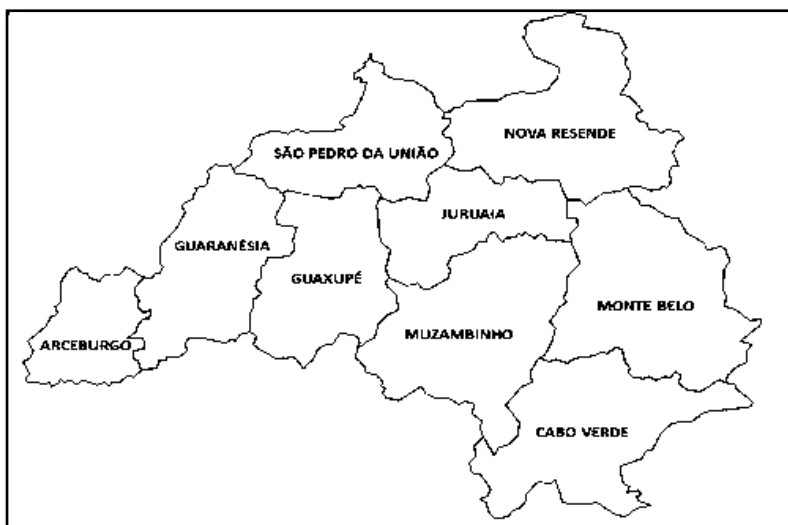
²⁰ Disponível em: <https://www.saopedrodauniao.mg.gov.br/>; <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-pedro-da-uniao/historico>; IBGE. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, vol. XVII.

²¹ Disponível em: <https://camarasaopedrodauniao.mg.gov.br>

²²“Facção” é o nome dado às indústrias de confecções e vestuário que fazem seus serviços exclusivamente para outras empresas de confecções, seja indústria ou comércio. Em outras palavras, uma confecção que não possui marca própria, estilistas, desenhistas, lojas.

Sua localização está na zona sudoeste de MG, apresentando uma topografia montanhosa. Possui uma área total de 259 km, distante da Capital do Estado de Minas Gerais, em linha reta, 312 km rumo ao norte. As estradas para acesso aos bairros na zona rural não são pavimentadas, o que dificulta o transporte em época de chuva. A principal via de acesso ao Município é a BR 146, que em junho de 2010 iniciou sua construção finalizando por completo em dezembro de 201 (IBGE, 2010).

Figura 1 – Limites, localização, divisões territoriais de SPU



Fonte: Imagem disponibilizada pela Câmara Municipal de SPU/MG, 2022.

Trata-se de um município pequeno, com poucos habitantes – de acordo com último censo (IBGE) possui uma população estimada de 5.040 – e sem muitos comércios, indústrias ou fábricas para geração de emprego e renda. Não existem escolas particulares e nem faculdades. Essa realidade faz com que algumas pessoas utilizem de outros serviços das cidades da região, desde realizar compras até a procura de escolas privadas, faculdades ou universidades para continuação dos estudos. A situação domiciliar aponta para 984 domicílios na zona urbana e 764 domicílios na zona rural, são 44 bairros na zona rural. Dos 44 bairros rurais apenas um, possui escola para a educação infantil e EF-I. No último censo²³ constaram 2.781 habitantes na zona urbana e 2.259 habitantes na zona rural. Essa estimativa, onde metade da população vive na zona rural, traz grandes desafios para o ensino remoto emergencial. Os bairros rurais não possuem excelente acesso à internet, o sinal é ruim, a conexão cai muito e a manutenção demora a chegar. Outro agravante é que no município (na

²³Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-pedro-da-uniao/panorama>

zona urbana e rural) só funciona uma rede de operadora de celular, ficando limitada à escolha de outros serviços de internet para os dados móveis.

De acordo com a Lei Orgânica Municipal de SPU (1990), compete ao município prioridade na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (ensino fundamental-I), enquanto os anos finais do ensino fundamental (ensino fundamental-II) e o ensino médio competem à esfera estadual. Sendo assim, organização do atendimento educacional municipal está na oferta de atendimento em creche, ensino infantil e ensino fundamental I (anos iniciais), do 1º ao 5º ano escolar.

De acordo com a atual gestora²⁴ do DME, que também estava na gestão em 2020, há pouco contato entre o sistema de ensino público municipal e estadual, o que desfavorece uma continuidade nos currículos. Com relação à educação, a maior demanda é por vagas em creche, já que há um alto índice de demanda especialmente na época da colheita de café quando famílias de outras regiões vêm para trabalhar no município junto com os seus filhos pequenos.

Nos outros níveis de ensino, o município não enfrenta problemas quanto ao número de vagas ofertadas e a rede de educação pública encontra-se bem distribuída, não havendo relatos de problemas de acesso. Para os estudantes que residem a mais de dois quilômetros da escola é oferecido o transporte escolar gratuito.

O município de SPU conta com duas escolas para o ensino fundamental-I (EF-I), uma escola localizada na zona urbana e a outra na zona rural, sendo: E.M. Dom Hugo Bressane (zona urbana); E.M. Jorge Batista Corrêa (Bairro Biguatinga, zona rural). Essa última escola localizada na zona rural também oferta a educação infantil, na zona urbana a educação infantil é ofertada pelo Centro de Educação Infantil Cajuzinho, possui atendimento em creche (G1, G2 e G3) e educação infantil (1º Período e 2º Período).

Durante a pandemia, os projetos e programas suplementares executados pelas escolas também foram suspensos. As crianças e os adolescentes tiveram a suspensão de outros projetos, como o projeto CAJU (Projeto para Crianças, Adolescentes e Jovens Unidos em um mesmo ambiente) e o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD).

A educação pública de SPU é orientada pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São Sebastião do Paraíso – MG. As SREs têm a finalidade de exercer em âmbito regional, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, ações de supervisão

²⁴ Entrevista realizada após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Anuência Institucional (TAI) pela secretária municipal de educação.

técnica, orientação normativa, cooperação, articulação e integração dos municípios mineiros com o estado de MG.

Com relação ao quantitativo de docentes e estudantes no ano de 2020, de acordo com o Censo Escolar e o portal QEdu (2020),²⁵ podemos observar, na tabela abaixo, o número dos estudantes matriculados na rede pública municipal e o efetivo total de professores do EF-I nas duas escolas.

Quadro 1 – Alunos matriculados e professores efetivos em 2020/SPU

Etapas	Nº alunos matriculados em 2020							
Creches	87							
Pré-escolas	99							
Educação especial	25							
EF-I		Urbana	Rural	Total	Professores	Urbana	Rural	Total
	1º ano	39	9	48	Prof. 1º ano	3	1	4
	2º ano	50	12	62	Prof. 2º ano	2	1	3
	3º ano	57	9	66	Prof. 3º ano	3	1	4
	4º ano	49	9	58	Prof. 4º ano	2	1	3
	5º ano	51	12	63	Prof. 5º ano	2	1	3
					Prof. AEE	1		1
					Educador Físico	1		1
					Prof. Alfabetização	1		1
					Total de 20 professores em exercício no ano de 2020 no ensino fundamental-I em SPU.			

Fonte: QEDU, 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/13087606-esc-sao-pedro/censo-escolar>.

A saber, todos os vinte professores foram convidados para participar dessa pesquisa, além das duas diretoras escolares e a secretária municipal de educação. Desse universo de vinte professores, três se recusaram participar da pesquisa e uma professora não se enquadrava no critério de inclusão, essa última havia iniciado sua carreira como professora do EF-I no ano pandêmico de 2020. Para se enquadrar nos critérios de inclusão, o docente deveria estar em exercício há pelo menos três anos em uma das escolas municipais de SPU, para que fosse possível dizer do tema abordado na realidade específica daquele município.

Atualmente, neste ano de 2023, a diretora da escola, localizada na zona rural, está a cargo de uma das professoras que atuou na mesma escola em 2020 no EF-I (1º ano). Já a

²⁵ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3163904-sao-pedro-da-uniao/censo-escolar>.

escola da zona urbana encontra-se sob a mesma direção do ano de 2020. Para nossa pesquisa, também foram analisados alguns documentos oficiais: o Estatuto dos Servidores Públicos de SPU, o Estatuto e Plano de Cargos e Carreiras, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e alguns relatórios, anexos e atividades de 2020 que foram arquivados nas escolas.

De acordo com a secretária municipal de educação, os professores da rede pública de ensino municipal são nomeados e providos pelo Regime Estatutário através da Lei Complementar nº 687/1999 (Estatuto dos Servidores Públicos de SPU); Lei Complementar nº 954/2011 (Estatuto e Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério da Educação Básica); e Lei nº 806/2005 (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Prefeitura Municipal).

As participantes desta pesquisa são profissionais docentes que possuem formação em curso superior de licenciatura plena em pedagogia ou magistério, são funcionárias do setor público e podem atuar em todo território do município (escola urbana ou rural) que fazem parte das dependências administrativas de SPU.

As competências atribuídas aos docentes que atuam nas esferas municipais da rede pública de ensino estão dispostas no art. 13 da LDB (BRASIL, 1996):

- 1) Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- 2) Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica;
- 3) Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- 4) Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- 5) Ministrando os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- 6) Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

De acordo com a LDB, a gestão do ensino deverá ser democrática e pautar-se pela participação dos profissionais na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, participação em comunidades escolares e local e em conselhos ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O PPP do município de SPU acrescenta às atribuições dos docentes os seguintes objetivos: a) Elaborar programas e planos de aula, relacionando e confeccionando material didático a ser utilizado, em articulação com a equipe de orientação pedagógica;

b) Ministrando aulas, repassando aos alunos os conteúdos definidos nos planos de aula; orientar os alunos na formulação e implementação de projetos de pesquisa quanto ao seu formato e à seleção, leitura e utilização de textos literários e didáticos indispensáveis ao seu desenvolvimento;

c) Elaborar e praticar testes, provas e outros instrumentos usuais de avaliação para verificação do aproveitamento dos alunos e da eficácia dos métodos adotados; controlar e avaliar o rendimento escolar; elaborar e encaminhar os relatórios das atividades desenvolvidas à direção ou à coordenação da unidade escolar em que está lotado;

d) Participar de reuniões e programas de aperfeiçoamento e outros eventos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação do processo ensino-aprendizagem e ao seu desenvolvimento profissional;

e) Participar de projetos de inclusão escolar, reforço de aprendizagem ou correção de problemas junto dos alunos da rede municipal de ensino; participar de projetos de conscientização das famílias para a necessidade de matrícula e frequência escolar; participar do censo, da chamada e da efetivação das matrículas escolares; realizar pesquisas na área de educação e executar outras atribuições afins.

Ao analisar as atribuições que se espera do professor da rede pública de ensino percebe-se que lhes são atribuídas a assumirem responsabilidades de desenvolvimento profissional fora do seu clássico e restrito ambiente de trabalho, a sala de aula.

De acordo com Canário (2012) espera-se do professor uma maneira mais eficiente e eficaz de transmitir seus conhecimentos para promover a autonomia dos estudantes, que os docentes construam métodos mais inovadores facilitadores das aprendizagens e ainda colocar em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação e comunicação (CANÁRIO, 2012).

Embora seja fundamental considerar o docente nos mais variados espaços na tentativa de promover qualificação profissional e a participação democrática na esfera pública, não é isso que assegura seu pleno desenvolvimento profissional e aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Nóvoa (2022) o processo educativo é mais que mera execução de um conjunto de procedimentos precisos, traduzidos em resultados imediatamente observáveis e mensuráveis. Os professores que estão em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada na coletividade. O autor faz referência que não se trata, apenas, de consultar ou inserir os professores em espaços públicos, mas conferir-lhes uma forte participação social, com capacidade de deliberação.

No entanto, quando nos debruçamos sobre as atribuições dos docentes e refletimos que o ensino não é transferência de informações, percebemos que os conhecimentos dos docentes

são valiosos e podem fazer toda diferença nos espaços coletivos. Para que o processo educacional ocorra é preciso conhecer o estudante, identificar suas dificuldades, limitações, motivações e interesses e a partir daí poder avançar, modificar ou adaptar as práticas de ensino. Os professores são atravessados pelas experiências em sala de aula, pela análise sistemática da própria prática e pelas interações vinculares com os estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo, vamos analisar como o profissional docente pode se desenvolver ao longo do tempo e da carreira. Buscamos verificar como as organizações escolares, através de seus dirigentes, podem aprimorar o desenvolvimento por meio das formações contínuas e das formações em contexto. Analisamos também outras maneiras de desenvolvimento profissional docente. O profissional pode potencializar seu desenvolvimento a partir da construção de novas aprendizagens, pelas interações sociais com os pares, pela socialização dos conhecimentos e dos saberes docentes.

Contudo, o desenvolvimento profissional docente nem sempre ocorre em contextos favoráveis e de certezas objetivas. A prática do professor envolve interações sociais e, ao lidar com outros seres humanos, podem surgir situações inesperadas, desafios e dilemas. Ao longo desse capítulo, procuramos trazer algumas discussões sobre as situações problematizadoras, próprias da atuação do professor dentro das escolas e na sala de aula e àquelas ocasionadas durante a pandemia. Nesse período pandêmico, o professor vivenciou dificuldades e situações dilemáticas, especialmente com a alteração de seu espaço de ensino e das novas formas de socialização. Nesse intuito, sinalizamos sobre a importância dos conhecimentos compartilhados por meio da união entre os pares e da reflexão crítica e sistemática das práticas de ensino.

A saber, não existe um só modelo de desenvolvimento profissional, Garcia (2009) aponta que, como se trata de um processo colaborativo, primeiro é necessário que os dirigentes escolares e os docentes avaliem suas próprias necessidades para que depois possam decidir qual modelo lhes parece mais eficaz e aplicável. Diferentes autores possuem diversas noções sobre como as organizações e os profissionais de ensino podem promover o desenvolvimento profissional, existem: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos, capacitações, etc. Nesse ponto, observamos que alguns conceitos carregam significados da evolução do trabalho industrial e mercadológico, tais como: capacitações, treinamentos, cursos de reciclagem. Por isso, optamos não utilizar esses conceitos, pois não correspondem às descrições mais refinadas das práticas no contexto real do trabalho docente.

Embora não aprofundaremos a questão das dinâmicas ideológicas-culturais vinculadas a educação é importante considerar que existem discursos produzidos por certos grupos dentro das escolas que estão mais interessados nos interesses de mercado do que nos educacionais. De acordo com Apple (2013), existem outros grupos produtores de saberes com

interesses conservadores, ideológicos e materiais que podem submeter à prática dos profissionais da educação à reprodução das relações sociais vigentes e aos seus interesses econômicos. “A prática pedagógica representa determinada política da experiência ou, em termos mais precisos, um campo cultural em que conhecimento, discurso e poder interagem de modo a produzir historicamente, práticas de regulação moral e social específicas.” (APPLE, 2013, p.159).

O trabalho do professor não se assemelha com o modelo das indústrias e empresas onde o esforço coletivo tem a meta de acelerar o desenvolvimento das organizações, sendo o principal objetivo a busca por resultados. Quando transportamos esse modelo de trabalho para a educação corremos o risco de gerar a busca por resultados quantitativos e não a qualidade da educação. Isso pode ser visto quando as organizações escolares ficam presas pela busca numérica por melhores índices no IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) ou por rankings escolares, etc. O problema disso é mascarar as reais necessidades das escolas, pressionarem os professores, considerar apenas os rankings e achar que as escolas em posições inferiores são ruins, seus profissionais são péssimos e incompetentes, o ensino é fraco, etc.

Todavia a organização do trabalho escolar possui uma história marcada pelos “modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos componentes e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 24). A organização do trabalho escolar ligada historicamente ao processo da sociedade industrial e dos estados modernos refletem em controles internos rígidos, padronizados, dividido, planejado e controlado. Esse modelo de organização do trabalho impede a autonomia do professor, o currículo torna-se engessado e pesado, as obrigações burocráticas tomam tempo e sem sentido.

Existem “práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 25), que acima de tudo visa à eficácia do ensino assemelhando-o a um processo de informação controlada, dessa maneira podemos verificar que estão trabalhando para os fins das organizações econômicas e hegemônicas. Essa perspectiva, muitas vezes impede o professor de agir como um profissional.

2.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE AO LONGO DO TEMPO E DA CARREIRA

Existem vários fatores que interferem, direta ou indiretamente ao longo do tempo no desenvolvimento do profissional docente. Pressupõe-se que o desenvolvimento profissional se inicia desde a trajetória de vida do professor enquanto estudante, ele se aprimora com a formação inicial e com as formações contínuas e amplia-se com as experiências pessoais e profissionais.

Os elementos que compõem o desenvolvimento profissional docente podem ser analisados a partir da figura 2.

Figura 2 – Fatores que interferem no Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: da autora.

A motivação do sujeito com relação à carreira docente inicia-se pela observação de seus mestres, desde quando o futuro professor desempenha o papel de estudante. Segundo Formosinho (2008), o professor aprende o ofício desde o início da sua escolarização até durante as aulas dos cursos de formação de professores. A primeira formação prática do professor é representada pelo desempenho do ofício de estudante. Durante sua formação docente, o estudante pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, “pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício

para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino)” (FORMOSINHO, 2008, p.173).

A historicidade do sujeito diz respeito às suas crenças e valores, alguns são modificados durante o percurso do profissional e outros permanecem enraizados. Esses elementos constituintes do sujeito também vão refletir nas motivações e no desenvolvimento das práticas de ensino. Como por exemplo, existem situações para tomada de decisão que fazem parte da vida profissional, a autonomia do professor frente à possibilidade de decidir requer conhecimento sobre os próprios valores, princípios, normas e identidade. Esses princípios podem orientar a conduta do profissional e dar (novo) sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Para Garcia (1999), a construção do desenvolvimento profissional docente ocorre durante a formação inicial, as formações contínuas e na formação em contexto, ou seja, pelo desenvolvimento pedagógico para o aperfeiçoamento do ensino durante a própria prática profissional. As atividades centradas em determinadas áreas do currículo ou das competências institucionais ou da própria gestão escolar são essenciais para qualificação do profissional e, conseqüentemente para o ensino. Os outros fatores podem ser seguidos pelo conhecimento e compreensão de si mesmo (autorrealização), pelo desenvolvimento cognitivo que se refere à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores e pelo desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática. E por fim, podemos também considerar a adoção de novos papéis docentes mediante o desenvolvimento e a investigação da carreira.

Essa denominação de desenvolvimento profissional docente faz referência a continuidade e a evolução ao longo do tempo e da carreira. Nesse processo, o professor tem o potencial de aprender de maneira ativa e contínua ao se implicar nas atividades de ensino, de avaliação, de observação e de reflexão. Seu percurso profissional possibilita aprender ao longo do tempo experienciado no contexto escolar, permite a apropriação de novos conhecimentos e a incorporação de saberes docentes.

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

O desenvolvimento profissional docente pode ser planejado, organizado e proporcionado pelas próprias instituições de ensino, pactuado ou não pelas políticas públicas de educação. É importante que a organização e a cultura da escola tenham um olhar atento

sobre as atividades que podem aprimorar o desenvolvimento dos profissionais. Embora o professor já possua um conhecimento prévio sobre as teorias e as práticas de ensino, vale ressaltar que a construção do conhecimento não é estático e unilateral e, ocorre durante todo percurso da carreira.

A gestão escolar, ao propor atividades para o desenvolvimento do profissional docente, deve analisar os recursos e incentivos disponíveis para que o processo tenha continuidade e se torne bem-sucedido. De acordo com Garcia (2009), através da análise e do diagnóstico do contexto educacional, a gestão escolar pode identificar as lacunas existentes e deficiências do setor. A partir dessa avaliação, as escolas e os docentes podem adotar diferentes formas e em diferentes contextos, o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parecer mais benéfico. Por exemplo, a construção do trabalho em equipe pode ser desenvolvida através de capacitações e dinâmicas diversas, formação de lideranças, formações teóricas, etc. O autor deixa claro que, quando é proporcionado aos profissionais recursos para o seu desenvolvimento contínuo, é possível transformar as suas competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente (GARCIA, 1999; GARCIA, 2009).

O planejado e a construção de um processo contínuo, que aprimore o desenvolvimento dos profissionais dentro das escolas, decorrem do reconhecimento do papel do professor pela organização escolar e, segundo Garcia (1999), existem fatores importantes que as instituições escolares devem considerar no planejamento do desenvolvimento profissional docente. A tabela 2, construída a partir das contribuições de Garcia (1999), ajuda-nos a entender os fatores que favorecem e condicionam o desenvolvimento profissional docente dentro das instituições escolares.

Quadro 2 – Fatores que condicionam o planejamento do Desenvolvimento Profissional Docente

(Continua)

Fatores	Caracterização dos fatores
1º Cooperação e colaboração	Clima de apoio individual e mudança organizacional. O desenvolvimento do professor é coletivo e NÃO individual.
2º Capacidade de experimentar e aceitar riscos	O professor e a instituição devem estar abertos à mudança e aceitarem modificações nas salas de aulas.
3º Inclusão do conhecimento disponível	As atividades de desenvolvimento profissional devem estar embasadas nos conhecimentos oriundos de pesquisas, em modelos procedentes da investigação e da teoria.
4º Participação do docente nas instituições	Adequada participação dos professores nos estabelecimentos de metas, desenvolvimento, avaliação e tomada de decisões com objetivo de facilitar a participação democrática e a motivação inicial, ainda que não seja determinante.

Quadro 2 – Fatores que condicionam o planejamento do Desenvolvimento Profissional Docente

Fatores	Caracterização dos fatores
5º Tempo disponível para assimilar novas aprendizagens	Tempo disponível para o professor investigar, refletir e trabalhar suas atividades de desenvolvimento profissional e assimilar novas aprendizagens.
6º Liderança e apoio institucional	Liderança facilitadora para o grupo de professores poder dinamizar (pôr em ação), incluir iniciativas e dirigir o processo.
7º Incentivos e recompensas adequadas	Incentivos para motivação do profissional. Os incentivos podem ser econômicos, pessoais ou profissionais.
8º Aprendizagens do adulto e capacidade de mudança	Planejamento com base nos princípios de aprendizagens do adulto e dos processos de mudança.
9º Integração das metas individuais com as metas escolares.	Possibilitar a integração das metas e necessidades individuais com as metas da escola e com as políticas públicas do Estado e da Educação.

Fonte: GARCIA, 1999.

Nota-se, no quadro 2, que os fatores que condicionam o desenvolvimento profissional estão diretamente relacionados ao contexto escolar e ao próprio movimento do professor. Podemos encontrar, nas instituições escolares, diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes que, de maneira autoritária e controladora definem as regras do trabalho docente e impõem seus conhecimentos sobre como executar o trabalho do professor. Dessa maneira, ao analisar as atividades que podem ser desenvolvidas pelas organizações de ensino, é preciso também considerar os diversos contextos e ambientes.

Segundo Tardif e Lessard (2008), quando o espaço social de trabalho é fechado e separado dentro do qual os professores tem a função de submeter os estudantes a um longo processo de aprendizagem (socialização e instrução), estendido por vários anos, coloca os docentes numa solidão diante de seu objeto de trabalho (grupo de estudantes), “solidão que é sinônimo, ao mesmo tempo, de autonomia, de responsabilidade, mas também de vulnerabilidade (...)” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.64).

As organizações esperam que o trabalho docente seja executado de acordo com os conhecimentos que foram adquiridos em uma formação de nível superior, sejam motivados e que saibam lidar com as adversidades e conflitos dentro da sala de aula. No entanto, os docentes estão inseridos em um contexto sócio-histórico específico e as influências externas, interligadas ao ofício do professor, nem sempre favorecem o desenvolvimento profissional.

Segundo Day (2001), existe uma lacuna entre **ser um profissional** e **agir como um profissional**. A motivação e a autonomia dos profissionais têm sido afetadas negativamente por algumas situações como: a ampliação na prestação de contas burocráticas e contratuais, a

diminuição dos recursos, incluindo tempo e energia, os recursos mais preciosos de todos e o aumento do sistema administrativo. E ainda “o papel do profissional professor deve interagir, de forma diferenciada com uma adversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas para os quais as expectativas, em termos de resultado, devem ser apropriadas e aliciantes²⁶” (DAY, 1999, p. 20).

Em contextos favoráveis, as formações contínuas, planejadas e alinhadas às reais necessidades dos profissionais e aos objetivos educacionais, promovem a construção de novas aprendizagens docentes, seja pelo preparo científico, técnico, tecnológico e/ou pedagógico. Day (2001) salienta que as aprendizagens docentes devem qualificar o trabalho do profissional confrontando com as características e funções do seu trabalho, com os aspectos da cultura organizacional escolar, com o vínculo relacional entre pares e com a liderança da gestão escolar.

Para Nóvoa (1991) a formação inicial e as formações contínuas em contexto não podem ser construídas apenas pelo acúmulo de conhecimentos científicos, pelos cursos e técnicas didáticas prescritas, mas pelo trabalho reflexivo crítico sobre a prática e a (re)construção contínua permanente de uma identidade pessoal. As formações podem permitir a reflexão do pensamento e potencializar a resolução de problemas. Existem limitações na formação inicial e nas formações contínuas, mas é preciso avançar para além das tradicionais discussões sobre componente científico X componente pedagógico, disciplinas teóricas X disciplinas metodológicas, etc., sugerindo novas maneiras de se pensar a educação e o desenvolvimento da profissão.

De acordo com esse ponto de vista, as formações contínuas devem oferecer aos profissionais perspectivas para compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que interferem nas práticas de ensino, além de promover a reflexão crítica do próprio pensamento do profissional para tomada de decisões.

Segundo Pimenta (2012), as formações contínuas ultrapassam a compreensão que se tinha de educação permanente e não são reduzidas a treinamento ou capacitação. As formações contínuas devem permitir a reflexão da ação, “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Contudo, cada instituição nutre e socializa o processo de ensino e de aprendizagem de acordo com a ideologia e o saber científico considerado essencial. Existe um conjunto de

²⁶Aliciante = envolvente, sedutor, subornador. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aliciante/>.

saberes presentes nas determinações de comportamentos, nas tradições, nas inovações e nas relações sociais que podem, ou não, proporcionar o desenvolvimento do profissional docente, pautado na construção de novas aprendizagens.

2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UM CONTEXTO DE INCERTEZAS

O trabalho do professor comporta elementos potencialmente contraditórios e diversificados, permeado de desafios, dilemas, reflexões e indagações, sejam em contextos emergenciais ou não. Ao analisar o desenvolvimento do profissional docente, devemos atentar que durante a carreira ocorrem situações inesperadas e imprevisíveis, ou seja, o exercício da docência ocorre em um contexto de incertezas.

Neste ambiente, os profissionais da educação podem analisar as necessidades e motivações e aprimorar o desenvolvimento profissional. Segundo Tardif (2008) ensinar, de certa maneira, é sempre algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo onde existem aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc.

Entende-se que o professor não está estático, parado, indiferente aos acontecimentos sociais, históricos e políticos. A própria situação pandêmica impôs vários desafios e dilemas aos profissionais da educação, como: a escassez de tempo para adaptação do ensino remoto emergencial, a burocratização do processo, a falta de incentivos financeiros, o ambiente inapropriado, etc.

Segundo Freire (1974) os professores, não estão apenas ensinando na sala de aula, estão se constituindo (construindo) enquanto pessoas e se desenvolvendo profissionalmente; refletindo, caminhando com a sociedade e com as mudanças advindas através de um contexto sócio-histórico complexo. Segundo Garcia (2009) o desenvolvimento profissional docente é uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Tais reflexões podem ocorrer em contextos desafiadores através das dificuldades vivenciadas pelo docente, levando a dilemas e a necessidade de tomada de decisões urgentes. De acordo com Zabalza (2003), mesmo um bom planejamento (necessário evidente) não evitará que os dilemas e as incertezas da ação concreta apareçam. Adverte que cada pessoa é diferente, tanto em relação ao tipo de dilema que estabelece quanto à forma como os enfrenta.

A particularidade do trabalho docente não pode ser reduzida às estruturas organizacionais e planos de ação totalmente previsíveis, estáticos e técnicos para enfrentar toda a complexidade do trabalho docente.

Tardif (2008) aponta que é preciso diferenciar o trabalho docente de outras formas de trabalho. O ensino envolve interações humanas, nesse ambiente de trabalho podem ocorrer diversas situações de conflito e tensão que levam a uma série de decisões tomadas em situação de urgência. Esses dilemas internos vão estruturar a identidade dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis, que terão ocasião de analisar: autonomia e controle na realização das atividades docentes, burocratização e indeterminação da tarefa, generalidade dos objetivos educativos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade e individualidade dos estudantes, rotinas, imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os pares, com os estudantes e com as famílias, acompanhadas de um grande investimento afetivo e pessoal.

As situações dilemáticas podem trazer uma oportunidade para os profissionais refletirem sobre suas práticas, identificar quais questões que são dilemas para si e como ele vai enfrentá-los, sobretudo quando os professores passam por diversas experiências problemáticas. Assim, como Zabalza (2003), afirma que o perfil profissional do professor adapta-se mal ao de executor de tarefas e protocolos pré-estipulados. A capacidade de reflexão crítica unida a um planejamento aberto surge como uma condição profissional necessária.

Pode-se pensar que o professor com mais tempo de carreira ou mesmo com mais tempo de vida tenha mais experiência e saiba lidar melhor com as dificuldades e com os dilemas vivenciados no contexto escolar, todavia isso não pode ser afirmado absolutamente. Os professores que possuem mais tempo no magistério não são necessariamente os professores mais qualificados. Tanto o desenvolvimento profissional como as habilidades, para lidar com as adversidades, no dia a dia, não podem ser quantificados pelo tempo de experiência prática. Embora a qualificação profissional seja atravessada pela experiência, esta deve estar relacionada ao contexto de trabalho e ser capaz de promover uma reflexão crítica, qualificando positivamente as práticas de ensino, promovendo mudanças e melhorias. Segundo Garcia (2009), o desenvolvimento do professor em melhor mestre não se dá pelo quantitativo da atividade profissional, mas pela qualidade das suas reflexões e motivações.

O profissional ativo desenvolve-se profissionalmente quando ele busca, dentro das teorias pedagógicas e de outras áreas, promover ações dentro das escolas e atividades nas salas de aulas que o ajude nas reflexões de suas práticas e nas adversidades enfrentadas.

Essa reflexão da ação e na ação difere de certas ações concretas e imediatas que o profissional deve abordar frente aos dilemas vivenciados. A reflexão crítica vai sendo construída a partir do momento que o professor identifica e reconhece as situações dilemáticas, as dificuldades, os desafios, as fragilidades, etc., para que posteriormente consiga construir recursos, ações e possíveis adaptações a fim de transpô-las. Para que isso seja possível, é necessário que o professor tenha autonomia, tempo e espaço disponíveis.

Tardif (2017) salienta que para o profissional docente ao ser considerado o sujeito do conhecimento, ele precisa de tempo e espaço para que possam agir como profissionais autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

O profissional ativo e autônomo pode se apropriar de conhecimentos significativos e valiosos, sobretudo ao analisar sobre quais são os dilemas que mais o preocupa e como pode enfrentá-los, quais as dificuldades foram vivenciadas e em quais contextos.

De acordo com Day (2001), o profissional se desenvolve pelas experiências naturais e não planejadas (podemos pensar que tais experiências podem ser problemáticas ou dilemas), mas nem toda experiência de vida e experiência de trabalho podem ser consideradas desenvolvimento profissional docente. As experiências devem contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula e permitir aos docentes desenvolverem-se como agentes de mudança e renovar o compromisso intelectual, científico, social e moral do ensino, ou seja, as experiências possam se tornar novas aprendizagens e conhecimentos.

Em uma obra póstuma, publicada em 2002, com o título “A Escola Deve Ensinar a Pensar” do filósofo marxista soviético Evald Vasilievich Ilyenkov (1924-1979)²⁷ nos traz algumas considerações importantes sobre as aprendizagens docentes nos contextos institucionais.

Ilyenkon (2007) identifica que o ensino e a educação são constituídos por pessoas e para pessoas e percebemos que estas trazem consigo conhecimentos filosóficos, experiências de vida e aprendizagens de diferentes contextos. Os conhecimentos e as aprendizagens vão sendo construídos na lacuna existente entre o universal e o singular, entre o conhecimento teórico/especialista e os fenômenos empíricos e, conseqüentemente, modificar de maneira positiva suas próprias práticas de ensino.

No entanto, segundo Ilyenkon (2007) o docente precisa ser dialético no confronto com suas próprias concepções e ideias, entre os princípios teóricos e os fenômenos empíricos, levando-o a constante investigação sobre a verdade e o aprendizado.

²⁷ Artigo foi publicado pelo Journal of Russian and East European Psychology em 2007 o texto: “Nossas escolas devem ensinar a pensar”, traduzido para o português por Stephen D. Shenfield (2007).

Em suma, podemos dizer que a construção de novas aprendizagens e habilidades profissionais devem contribuir para uma postura crítica, ativa, questionadora e investigadora. Tais aprendizagens podem ser nutridas pelo estudo teórico, pela prática de ensino e pelas experiências sociais durante a trajetória profissional

Garcia (1999) considera importante, dentre outros²⁸tipos e modelos de desenvolvimento profissional, a postura do profissional investigativo, que questiona sua própria prática, aprofunda determinados temas a partir de suas próprias leituras, realizam cursos de especialização não diretamente destinados a formar docentes e são capazes de dirigir suas aprendizagens.

A partir da figura 3, podemos entender que existem diversos fatores interligados no processo da qualidade das aprendizagens profissionais.

Figura 3 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional



Fonte: DAY, 2001, p. 20.

A qualidade das aprendizagens apresenta características subjetivas e particulares de cada um, o processo de construção é individual, mas o objetivo é o mesmo, aprimorar a eficácia do ensino. Day (2001) considera que o processo reflexivo decorrente das aprendizagens docentes, pode ser feito de forma individual ou coletiva e tem como propósito

²⁸ Garcia (1999) a partir dos autores Sparks e Loucks-Horsley (1990) reconhece cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional: 1. Desenvolvimento profissional autônomo; 2. Desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão; 3. Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; 4. Desenvolvimento profissional através do treino; 5. Desenvolvimento profissional através da investigação (GARCIA, 1999, p.130).

adquirir e desenvolver conhecimentos, competências e inteligência emocional (IE) que são essenciais ao planejamento e à prática com os estudantes.

As experiências profissionais, não são vividas da mesma maneira e muitas vezes, independe da vontade do sujeito, pois nem sempre se sabe que tipo de experiência vai acontecer em um determinado contexto de trabalho, por exemplo, o professor ao trabalhar com o ensino remoto emergencial não vai necessariamente qualificá-lo para trabalhar com as tecnologias educacionais. A própria experiência com o ensino remoto emergencial foi algo imposto aos profissionais, não dependeu da escolha deles. Por isso, ser preciso verificar a “qualidade” dessas experiências, se as experiências pessoais e de trabalho foram transformadas em novas aprendizagens, incorporadas aos conhecimentos e saberes docentes.

Segundo Arruda et. al. (2012), as aprendizagens e os conhecimentos fora do ambiente escolar devem ser identificadas com cautela e cuidado, pois podem estar permeadas de representações sociais estereotipadas e ao mesmo tempo, romantizadas e ilusórias. Existem experiências e possíveis identificações que podem desconstruir os saberes e o conhecimento do docente. Experiências que podem tanto ajudar quanto prejudicar as práticas de ensino.

As experiências profissionais estão vinculadas a fatores dependentes das relações sociais e das experiências de ensino, elas vão sofrer impactos com o tipo de administração escolar (exigências curriculares, cultura escolar, etc.), com as relações do professor com entidades (sindicatos, grupos de professores organizados, etc.) e meios de comunicação.

A qualidade das novas aprendizagens vai depender do apoio por parte da direção, da escola e da qualidade dos relacionamentos com os colegas de trabalho. Isso pode ser identificado quando o profissional tem maior autonomia no trabalho e maior participação nos processos de decisão da gestão da educação.

Tardif (2014) afirma que as novas aprendizagens docentes vão ser incorporadas aos conhecimentos docentes quando os professores puderem transformar suas relações de exterioridade, com os saberes em relação de interioridade e com sua própria prática. As interações sociais que ampliam os conhecimentos e as experiências vividas pelos professores serão retraduzidas, “polidas” e submetidas às certezas construídas na prática e na experiência profissional.

Considerando o exemplo do ensino remoto emergencial durante a pandemia com os apontamentos de Tardif (2014), é possível compreender que houve a necessidade do uso da TDICs pelos professores. Obviamente que a pandemia demonstrou que as escolas precisam da implementação das tecnologias educacionais, porém não basta que elas sejam inseridas nas escolas, apenas por serem consideradas inovadoras e um maravilhoso veículo de apropriação

de novos conhecimentos. Tardif e Lessard (2008) apontam que a introdução de novas tecnologias da comunicação na escola não podem se assemelhar a um processo de “tratamento de informação”, aplicando os modelos racionais advindos do trabalho tecnológico dentro das escolas de ensino. A validade das tecnologias educacionais deve ser questionada, sobretudo é necessário avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos estudantes, além das condições para que a introdução de computadores, multimídias, internet, etc. nas escolas. Os saberes docentes devem ser incorporados ao uso das tecnologias educacionais.

As experiências de trabalho e as experiências de vida (interações sociais dentro e fora da escola, vínculos com os estudantes na sala de aula, reuniões com familiares, socialização dos saberes, interações com os próprios familiares do professor, etc.) podem potencializar a reflexão do professor sobre sua prática e proporcionar o desenvolvimento do profissional. No entanto, as experiências são inúmeras e devemos tomar cuidado ao afirmar que toda e qualquer experiência do docente, necessariamente, promoverá a apropriação de novas aprendizagens e o desenvolvimento profissional para uma educação de qualidade e igualitária.

2.4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS INTERAÇÕES SOCIAIS

O desenvolvimento profissional docente pode estar atrelado às novas aprendizagens propiciadas e construídas através das interações sociais, porém, nem sempre as experiências com o outro ocorrem de maneira tranqüila, uniforme e harmoniosa. Garcia (1999) afirma que as múltiplas experiências, trocas, leituras, reflexões que ocorrem durante o desenvolvimento do profissional não se estabelece de maneira linear através de um processo equilibrado. Todos os profissionais da educação passam por diferentes momentos, existem épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e outras épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também por acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e posições profissionais.

Os laços sociais que se formam através das interações e das relações sociais sejam elas de proximidade, de fluxos de informações, de conflitos e dilemas, ou suporte emocional fazem parte da constituição do sujeito. Tais relacionamentos, presentes e constantes na profissão dos professores, podem construir ou desconstruir os conhecimentos docentes. É preciso analisar que a socialização do conhecimento assume diversas formas, possuem natureza e importância diversas.

Segundo Tardif e Lessard (2008), as relações cotidianas entre os docentes podem assumir diversas formas e existem instituições de ensino, muito embora não seja comum, que se dedicam a realizar um projeto específico, destinado ao trabalho em equipe nas escolas. A filosofia orientada para o trabalho em equipe e a organização de projetos coletivos são difíceis de serem implementados e, muitas vezes, não fazem parte das prioridades das organizações. Além do tempo do professor ser escasso para participar de reuniões e ações de trabalho em equipe, pode ser mais fácil e mais comum acontecer a formação de subgrupos de professores, muitas vezes, através de encontros informais para a troca de informações, experiências e colaborações pedagógicas, de incentivos motivacionais.

Existem vários fatores que interferem no processo de colaboração entre os pares (tamanho da escola, organização física do espaço escolar, estabilidade da equipe, etc.).

De acordo com Tardif e Lessard (2008), a qualidade das relações sociais vai interferir diretamente no ambiente escolar. Os professores podem desenvolver verdadeiras amizades ou atitudes de resistência. Alguns professores evitam falar sobre suas dificuldades com medo de colocar em dúvida sua competência, essa insegurança é um grande obstáculo para o trabalho em equipe. Por outro lado, existem alguns professores, especialmente os mais novatos, que buscam suporte de um colega com mais experiência, apoio moral ou suporte de encorajamento. Os professores novatos parecem necessitar de um intercâmbio que lhes assegure e ajude a dominar as exigências da profissão. Pelo quadro 2, é possível identificar alguns dos fatores que influenciam a colaboração entre os pares.

Quadro 2 – Colaboração entre os pares

Fatores que influenciam o trabalho em equipe e a colaboração entre os professores	Formas de interação no trabalho
Tamanho da escola e organização física dos locais de trabalho.	Colaboração entre professores do mesmo nível de ensino.
Estabilidade da equipe escolar.	O trabalho em comum, apoio pedagógico dado e recebido de um colega de trabalho.
Qualidade das relações sociais.	Suporte emocional ou moral dos colegas com maior experiência no ensino.
Estabelecimento de um projeto coletivo no interior da escola, filosofia orientada para o trabalho em equipe.	Divisão das tarefas pedagógicas

Fonte: TARDIF; LESSARD, 2008, p. 184-187.

Verificamos, pelas contribuições das pesquisas de Tardif e Lessard (2008), que uma das formas de interação no trabalho docente é realizada por professores do mesmo nível de ensino. Segundo os autores, os professores do nível primário (correspondente ao ensino infantil e os anos iniciais do fundamental) pedem mais ajuda à direção escolar. Esse tipo de

atitude pode ser justificado pela sensação de insegurança dos mais novatos, para tanto, recorrem à direção escolar, até mesmo para evitar possíveis rivalidades com os outros professores mais experientes.

Os autores, Tardif e Lessard (2008), associam estas possíveis rivalidades com a falta de estabilidade da equipe escolar e com sentimentos alimentados pela sensação, ou pelo medo, que os professores mais experientes têm, em relação à possibilidade dos professores novatos quererem ocupar os seus postos de trabalho no próximo ano. Essa sensação pode ser experimentada de forma mais angustiante quando a distribuição de professores é feita pela direção. É mais difícil estabelecer vínculos quando mudam de colegas todo ano, com efeito, podem ocorrer resistências e até competitividades.

Considerando que o estabelecimento de um projeto coletivo no interior das escolas e a filosofia orientada para o trabalho em equipe nem sempre seja efetivamente implementado, entendemos que os encontros entre professores ocorrem de maneira informal através de espaços improvisados. Dessa maneira, a qualidade das relações sociais, das trocas de experiências e a colaboração entre os pares, podem assumir diferentes aspectos.

Para Tardif e Lessard (2008), o vínculo entre os professores diz respeito ao local em que os encontros ocorrem. A colaboração não se realiza no espaço comum da sala de aula, existem outros espaços de possíveis encontros em que os professores aproveitam para troca de experiências e colaboração. Os espaços podem ser formais (reuniões específicas entre profissionais e direção escolar, capacitação profissional, congressos, formações contínuas, jornadas pedagógicas, etc.) e/ou informais (conversa na sala de professores, partilha de ideias ou materiais pedagógicos durante o intervalo, projetos pessoais de um ou dois professores, na hora no almoço, etc.). Esses encontros nem sempre são fixados e podem sofrer variações, a problemática consiste na falta de tempo, pois várias vezes os professores devem fazer uma verdadeira manobra para possibilitar a partilha de informações.

Contudo, o trabalho em equipe não formalizado pelas organizações escolares, por causa dos fatores que já foram mencionados anteriormente, os vínculos afetivos e colaborativos sofrem variações. O trabalho em equipe entre todos os profissionais raramente ocorre, o trabalho em subgrupo é mais comum. De toda maneira, é importante entender que a colaboração entre os docentes não ocorre espontaneamente, existem interferências emocionais e motivacionais.

Tardif (2017) defende a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. As hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores dos diferentes níveis de ensino são inúteis, divide a profissão docente que luta, muitas vezes, contra si mesma e

promovem “muitas divisões internas, que geram lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorâncias recíprocas entre todas as pessoas que têm a missão de educar novas gerações” (TARDIF, 2017, p. 244).

Quando nos reportamos aos processos coletivos do desenvolvimento profissional, estamos nos referindo a todos os níveis de ensino e em articulação uns com os outros. Assim, para analisar amplamente o desenvolvimento profissional é preciso estar atento ao fato de que também se trata de um processo cognitivo, social e coletivo.

As vantagens do trabalho em equipe e a construção dos vínculos afetivos entre os pares consistem, para além de transformar o ambiente de trabalho em um local mais harmonioso e acolhedor, em construir uma rede solidária capaz de amenizar angústias e frustrações, compartilhar ideias, conhecimentos e saberes que estão relacionadas com as práticas docentes. Tardif (2014) considera que o trabalho em conjunto é uma das ações que permite a conscientização e sensibilização dos professores em relação às suas práticas.

Quando as pessoas participam de um grupo com uma finalidade específica (categoria de professores que tem por finalidade favorecer o ensino e a aprendizagem aos estudantes), ligadas por constantes de tempo e de espaço, tal processo permite criar e fortalecer vínculos afetivos e espaços para trocas e para a construção de saberes.

2.5 SABERES DOCENTES: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

De acordo com os estudos de Almeida e Biajone (2007), desde o final de 1980, os Estados Unidos e Canadá começaram um movimento para reforma da formação inicial de professores da Educação Básica. Os movimentos reformistas reivindicavam o “status” profissional para os profissionais da educação. A partir destes movimentos muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar a origem dos saberes docentes e como eles eram mobilizados pelos professores. Buscavam um processo de profissionalização legítima do professor que dessa forma, ultrapassasse a ideia, a concepção da docência ligada a um dom ou um fazer vocacional. Estas reformas na América do Norte influenciaram posteriormente vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se à América Latina.

Segundo Tardif e Lessard (1991) os movimentos da reforma apontavam diferenças significativas entre os países, porém tinham o objetivo em comum de estabelecer a atividade docente em um sólido e consistente repertório de conhecimentos; capaz de considerar os professores como práticos reflexivos e a prática enquanto um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos. Além de instaurar normas de acesso à profissão e

estabelecer uma ligação entre as formações inicial e contínuas, as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica.

Além disso, surgiram vários trabalhos com enfoques e metodologias teóricas e epistemológicas diferentes. Dentre as várias temáticas pesquisadas, estudadas e produzidas acrescentam-se os estudos e as abordagens sobre os saberes docentes. As categorias utilizadas muitas vezes, eram “categorizadas como crenças, concepções, competências, pensamento do professor, suas representações, entre outros” (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p 283).

Os estudos de Maurice Tardif e Antônio Nóvoa consideram os saberes docentes construídos através do desenvolvimento de ações formativas para além dos estudos teóricos e metodológicos na área da educação. Compreendem os saberes docentes construídos na e durante a prática, no confronto com as condições da profissão, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007)

Segundo Pimenta (1999), as experiências percebidas pelos docentes permitem fazer escolhas na prática e, a partir disso, os saberes vão sendo produzidos, uma vez que, na prática, estão contidos elementos extremamente importantes, como a “problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora” (PIMENTA, 1999, p.27).

Entendemos que os saberes docentes podem ser apropriados através de diferentes fontes. “Esses saberes são das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216)

Nessa configuração de fatores, entendemos que os saberes docentes são construídos nas atividades reflexivas e nas ações práticas durante a carreira profissional e que vão impactar positivamente as atividades educativas. Existem contextos adversos, durante o percurso profissional, que por vezes, podem ser considerados desfavoráveis à construção e incorporação de novos saberes docentes. Alguns exemplos de formações contínuas deficitárias, falta de apoio da equipe diretiva ou gestão escolar, conflitos políticos e o próprio contexto da pandemia com a escassez de tempo, burocratização do processo educativo, falta de incentivos financeiros, desvalorização profissional, ambiente inapropriado, etc. São situações que podem afetar a autonomia e a motivação do profissional.

Torna-se importante compreender como o profissional se posiciona diante das adversidades, conflitos, dilemas e desafios enfrentados durante o percurso profissional. Diante dos objetivos traçados na presente pesquisa, para compreender a percepção das professoras

sobre os saberes docentes mobilizados durante a pandemia, torna-se necessário entender quais são as fontes de aquisição desses saberes, como eles podem ser construídos, incorporados e mobilizados. Será que houve a possibilidade de aprender com a própria prática no ensino remoto emergencial?

As experiências dentro das escolas e na sala de aula ajudam o profissional construir os conhecimentos, o **saber-fazer** e o **saber-ser** do professor. Porém o professor durante a pandemia não estava fisicamente dentro das escolas e nem nas salas de aula. Considerando esse contexto, Tardif e Raymond (2000) nos ajudam entender que as fontes e a natureza dos saberes docentes são várias e existem experiências bastante diversificadas que fazem parte da vida pessoal e profissional dos professores e que podem propiciar a construção e/ou mobilização dos saberes docentes.

Através da tabela 4 abaixo, é possível identificar a classificação dos saberes docentes, propondo que vários saberes diretamente produzidos pelos educadores são “exteriores” ao ofício de ensinar e provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Quadro 4 – Saberes docentes: fontes sociais de aquisição e modos de interação no trabalho

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TADIF; RAYMOND, 2000, p. 215.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes podem ser compreendidos a partir das relações pessoais e profissionais. Os autores consideram que os saberes docentes podem ser construídos desde a socialização primária, pré-profissional e profissional e durante as práticas de ensino.

Pressupõe que, a partir da socialização com a família, o ser humano inicia a construção dos saberes morais, adquirir consciência moral, valores da cultura e conhecimentos dos princípios que regem a sociedade. Através da socialização estabelecida nos ambientes formais para a educação escolar, mesmo anterior a formação de professores, os futuros professores vão construindo os saberes sobre a docência. As identificações que vão sendo estabelecidas com os seus mestres, aquilo que consideram ser o ofício, as motivações necessárias, as habilidades que possuem para ensinar, etc.

Durante a formação de professor, o conhecimento técnico científico da profissão, os estágios, os cursos, a socialização com as instituições e com os profissionais do ensino e com seus colegas de classe podem construir novos conhecimentos, ressignificar crenças, preceitos e reconstruir os saberes. Os estudantes observam seus mestres, analisam a teoria na prática dos estágios, podem questionar e problematizar os conhecimentos anteriores e construir novos saberes para o futuro ofício.

Com a inserção do professor nas organizações de ensino, Tardif e Raymond (2000) apontam que os profissionais constroem seus saberes através das **experiências de trabalho** alicerçados pela prática cotidiana e pela competência profissional. No contexto em que ocorre o ensino é que o docente desenvolve certas disposições adquiridas na e pela prática real.

No contexto escolar, ocorre a socialização com os pares e com os estudantes, ou seja, seu objeto de trabalho fundamentalmente ocorre por meio da interação humana. As relações humanas, mediadas pelo trabalho, podem fornecer princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), os saberes são **heterogêneos** e indicam pelo menos cinco fontes provenientes desses saberes: história de vida e socialização primária; formação escolar anterior à formação de professores; formação profissional, programas e livros didáticos usados no trabalho e experiência prática do ofício de professor. Estes saberes são socializados através das interações vinculares (estudantes e familiares, colegas da profissão, etc.). Conforme Tardif (2014), o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem é social. A relação cognitiva do trabalho docente é acompanhada de uma relação social com os outros.

Os saberes docentes, embora provenientes de diversas fontes, devem estar articulados com a íntima relação do trabalho na escola e na sala de aula, ou seja, são os conhecimentos que vão compor o saber-fazer do professor. O saber docente não pode ser pensado como separado de uma prática dos diferentes significantes e significados que a marcam e que devem impactar significativamente na qualidade do ensino que é propiciado pelo professor.

Segundo Tardif (2014); Tardif e Raymond (2000), o saber docente traz implicações aos modos por meio dos quais esse saber é apreendido e incorporado em habilidades de saber-fazer e de saber-ser professor. A categoria de professores é identificada e caracterizada justamente pelas múltiplas articulações entre prática e saberes, os modos de pensar e agir.

De acordo com Pimenta (1997), os saberes da docência podem ser classificados em saberes pedagógicos, saberes do conhecimento e saberes experienciais. Os saberes dos professores se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos e apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas.

Podemos identificar que os saberes pedagógicos essencialmente fazem parte da formação inicial do profissional, os saberes do conhecimento estão relacionados ao conteúdo que será ensinado em sala de aula, são os conhecimentos apropriados e acumulados pela humanidade e os saberes experienciais são incorporados através da socialização da prática docente, a experiência prática pedagógica do “ser professor”.

Os saberes não estão descontextualizados da história de vida do professor, da sua carreira e do ambiente social em que vive. Tardif (2014) considera que os saberes docentes são **temporais**, ou seja, não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas reconhece a construção desses saberes através de um contexto sócio-histórico-cultural em que o profissional está inserido.

As relações sociais e a vida cotidiana sofrem alterações, existem momentos críticos e situações impostas à prática docente conforme ocorrem as variações históricas, sociais e políticas. Os saberes docentes e o saber-fazer não estão prontos, não são estáticos e genéricos. A prática docente, por ser uma prática para e com outros seres humanos, exige relacionamentos sociais, socialização do conhecimento e vínculos afetivos, aspectos que não estão dissociados do contexto e do meio em que os professores estão inseridos.

Constatamos que os saberes não são apenas produzidos pelos professores e não se originam apenas da experiência cotidiana. O trabalho do professor envolve as interações humanas que são marcadas pela existência de saberes comuns e implícitos nos discursos e atos. Os professores podem improvisar suas práticas e inventar outras a partir de suas interações experienciais cotidianas. Segundo Tardif (2014), as rotinas em sala de aula podem ser consideradas saberes-na-ação, proveniente do conhecimento experiencial da ação e transformados em formas de agir que permitem evitar uma reflexão demasiadamente longa.

Acreditamos que os professores possuem capacidade de racionalizar suas práticas, nomeá-las, objetivá-las e transformá-las em suas razões de agir. De acordo com Tardif (2014),

saber e elaborar razões, motivos que justificam as próprias práticas e orientam as ações dos professores podem ser criticáveis e revisáveis. As exigências de racionalidade é uma competência essencial dos atores sociais, cujas ações, em sua maioria, obedecem a certas exigências de racionalidade.

Além disso, as exigências de racionalidade não são ideias preconcebidas das ciências, transportadas para as ações cotidianas. Supomos que os saberes dos professores e, conseqüentemente, suas ações se apóiam em motivos que obedecem às exigências de racionalidade e aceitamos que essa racionalidade é fluida, instável e que não necessariamente estão todas atreladas ao pensamento lógico científico (TARDIF, 2014).

Existem limitações intrínsecas da racionalidade ao estudar os saberes e os fenômenos sociais que envolvem as práticas docentes. Nem sempre, as explicações que professores dão de suas práticas correspondem objetivamente às ações concretas que determinam seu comportamento e suas estratégias de trabalho. Para analisar e compreender suas ações é preciso avaliar o discurso que o próprio professor faz de sua trajetória profissional e situá-lo num quadro interpretativo, considerando vários elementos que dizem respeito aos fenômenos sociais e às situações práticas da profissão docente.

Contudo as pesquisas em educação²⁹ sobre a concepção dos saberes docentes não podem transformar tudo em saber, como se toda produção humana simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e toda forma humana de existência procedessem do saber. As pesquisas devem se orientar de maneira precisa e operatória em suas investigações empíricas para não se perderem em conceitos genéricos e amplos sobre a concepção de saber.

Os saberes docentes estão diretamente ligados à prática de ensino e podem ser desenvolvidos através das relações sociais. Outro aspecto importante a ser considerado é que os saberes docentes não podem estar dissociados completamente do conhecimento metodológico científico, tecido pela área da educação.

Segundo Tardif (2014), existem três maneiras, no âmbito da cultura da modernidade, de definir os saberes: a subjetividade, o julgamento e a argumentação. Neste trabalho, consideramos a concepção da argumentação e da discussão na proposição de uma ação, ou seja, os argumentos e as operações discursivas e linguísticas procuram validar uma proposição ou uma ação. Remete à dimensão intersubjetiva do saber, não se restringe ao conhecimento empírico (ciências naturais) e nem se limitam à adequação das asserções a fatos (reais e objetivos), “mas passam, antes, pela ideia de acordos comunicacionais dentro de uma

²⁹Tardif (2014) chama de abordagens etnográficas levadas ao extremo do cognitivismo promovendo um modelo depurado, quase computacional e estratégico do ator social.

comunidade de discussão (...) norma partilhada por uma comunidade e em relação à qual existe um entendimento mínimo” (TARDIF, 2014, p. 197).

A pesquisa procura analisar os saberes mobilizados pelas professoras durante a pandemia, no espaço com o outro e para o outro, e as possibilidades discursivas entre os atores sociais. O saber é justamente construído na interação coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, trocas discursivas, solidariedade compartilhada e socialização dos conhecimentos. Essa investigação possui limitações e estamos conscientes delas porque, “ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo o mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda a certeza, o que é um saber. (...) compreendemos o caráter relativo, discutível e, por conseguinte, revisável” (TARDIF, 2014, p. 193) ligados à nossa pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para analisar a percepção dos professores do EF-I do município de São Pedro da União acerca do trabalho experienciado no contexto pandêmico escolhemos a pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2002) a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser objetivamente quantificado respondendo às questões muito particulares. Nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para atingir o universo dos significados e da percepção dos professores acerca do seu trabalho durante o contexto pandêmico foram convidados a participarem da pesquisa todos os vinte professores que atuaram no ano de 2020 em pelo menos uma das duas escolas da rede pública do ensino fundamental-I (anos iniciais) existentes em São Pedro da União.

Desse universo de vinte professores, três não quiseram participar da pesquisa e uma professora não se enquadrava nos critérios, visto estar na docência a menos de três anos. Essa última havia iniciado sua carreira como professora do EF-I no ano pandêmico de 2020. Para se enquadrar nos critérios de inclusão, o docente deveria estar em exercício a pelo menos três anos, para que fosse possível dizer do tema abordado na realidade específica daquele município e daquele contexto emergencial. Contudo, para evitar o risco na contaminação das informações optamos excluir professores com menos de três anos em exercício, pois as possíveis dificuldades e dilemas vivenciados poderiam se relacionar com o início da carreira e não necessariamente com o ensino remoto emergencial no contexto pandêmico.

Também foram convidadas as duas diretoras das escolas municipais e a secretária municipal de educação, ambas aceitaram a participação. Nossa amostragem contou com dezenove participantes.

As convidadas aceitaram voluntariamente participar dessa pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram explicados os objetivos da pesquisa e que a qualquer momento poderia retirar o consentimento e parar com

a participação sem prejuízo ou sanção de qualquer natureza. Também foi disponibilizada uma cópia do TCLE.

As participantes seguiram os seguintes critérios de inclusão: a) estavam em exercício no EF-I em pelos menos uma das duas escolas da rede pública municipal de SPU no ano de 2020; b) estavam em atuação há mais de três anos no referido município; c) concordaram participar voluntariamente do estudo mediante assinatura do TCLE.

O acesso às escolas da rede pública e a articulação com os profissionais foi facilitado pela proximidade da pesquisadora com o município. A coleta das informações foi realizada no local escolhido pelas convidadas, sendo mais confortável para algumas na própria residência e para outras em um local da própria escola.

As informações foram coletadas através das entrevistas semiestruturadas no período de novembro de 2022 à abril de 2023. As dezesseis professoras atuaram em 2020 no EF-I, em pelo menos uma das escolas municipais de SPU. Todas as participantes se identificam mulheres, estão a mais de 10 anos em exercício profissional (entre 10 a 39 anos de atividade docente) e com idade entre 28 e 65 anos; considerando o maior percentual de participantes entre 42 e 61 anos. Portanto são professoras com mais tempo de carreira e também mais tempo de vida. Em 2023 uma professora já havia aposentado e cinco já haviam feito o pedido de aposentadoria.

3.1 ETAPAS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para analisar a percepção dos docentes acerca do seu trabalho durante a pandemia foi necessário encaminhar o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal Alfnas (UNIFAL-MG)³⁰, foi primeiro aprovado e depois seguimos com a pesquisa.

A pesquisadora tomou os devidos cuidados éticos com os participantes e com a pesquisa até mesmo para evitar possíveis interferências no processo de coleta e análise das informações e abster-se de informações inúteis ou enganosas. O respeito e a ética com o dado empírico evitam generalizações de dados que se baseiam em análises particulares e o risco de usar mais a intuição do que um quadro de referência teórico apropriado para analisar os dados (MINAYO, 2002).

³⁰Aprovado pelo parecer N.º: 5.184.767, CAAE: 53493421.6.0000.5142, conforme anexo D.

No que diz respeito à possível contaminação dos dados coletados em pesquisas qualitativas, Goldenberg (2004) orienta que estes deverão ser observados e criteriosamente minimizados ou, inclusive, analisados como dados da pesquisa uma vez que, a presença da pesquisadora pode afetar o grupo e causar interferências nos resultados por questões da sua própria personalidade e de seus valores.

A pesquisa qualitativa também estuda aspectos subjetivos e fenômenos sociais que ocorrem em determinado tempo e cultura e nesse sentido vai ao encontro do nosso objeto de estudo. Antes de iniciar a pesquisa, primeiro foi feito contato com a secretária de educação para o conhecimento, explicação das informações e solicitação de autorização. Após análise e compreensão a gestora municipal autorizou a pesquisa mediante assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI).

O contato com as participantes e agendamento dos encontros foi por ligação telefônica ou via *whatsApp*. Foram explicados os objetivos da pesquisa, procedimentos, os aspectos que seriam abordados e que a conversa seria gravada para posterior transcrição e análise das informações.

3.2 INSTRUMENTO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

O diálogo estabelecido com as dezenove participantes foi mediado por um roteiro semiestruturado formulado com questões abertas para orientação da pesquisadora e diálogo com as convidadas. As entrevistas foram agendadas, realizadas presencialmente e no local onde as participantes se sentiam mais confortáveis. O diálogo foi gravado mediante autorização e não teve uma duração pré-estipulada. As normas de segurança, higiene e protocolos sanitários foram respeitadas criteriosamente.

As gravações foram transcritas literalmente pela própria pesquisadora, analisadas e posteriormente descartadas tomando os devidos cuidados com o sigilo das informações e preservação do anonimato. Nesta etapa foram formulados os objetivos em relação ao material analisado, as informações foram postas em relevo e assim feitas inferências e interpretações, buscando desvendar o conteúdo subjacente ao manifesto e também realizada uma articulação das informações com o corpo teórico.

O roteiro semiestruturado buscou conhecer quais foram às orientações oficiais que ajudaram a professora no trabalho docente de 2020, compreender os desafios enfrentados, as possibilidades vivenciadas e os saberes construídos no contexto de restrições imposto pela pandemia da covid-19.

A escolha pela entrevista semiestruturada foi possibilitar obter do entrevistado indícios dos aspectos mais relevantes do problema, bem como suas descrições da situação em estudo. Mediante a conversação guiada obtemos informações detalhadas para análise.

De acordo com Goldenberg (2004) a técnica de entrevista semiestruturada permite maior liberdade e espontaneidade ao passo que não precisa e não se deve obedecer a uma sequência rígida na forma de realizar as perguntas. A maneira de conduzir a investigação e a formulação das questões pode ser alterada, adicionada ou modificada à medida da necessidade e do fluxo da conversação.

Minayo (2001) concorda que dentre as várias vantagens desta técnica estão incluídas a possibilidade da obtenção de dados sobre diversos aspectos da vida social e a profundidade acerca do comportamento humano. Esta técnica possibilita a maior obtenção de respostas e oferece maior flexibilidade.

O planejamento das entrevistas buscou captar informações necessárias para atingir os objetivos da pesquisa, “o pesquisador deve ter em mente que cada questão precisa estar relacionada aos objetivos de seu estudo. As questões devem ser enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista.” (GOLDENBERG, 2004, p.86). Não houve nenhuma questão de resposta obrigatória e nenhuma questão que fazia alusão a algum tipo de identificação do sujeito, as participantes foram identificadas por pseudônimos. Foram orientadas também que poderiam encerrar a participação em qualquer momento da entrevista ou posterior a ela, sem nenhuma sanção.

3.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise dos dados foi através da metodologia construtiva-interpretativa fundamentada pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa. Essa abordagem considera que o sujeito se constrói e se reconstrói pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas. De igual maneira, entendemos os docentes como sujeitos situados num contexto sócio-histórico-cultural e político específico, sendo influenciado, orientado e identificado por diversos outros sujeitos.

Rossato e Martínez (2018) nos mostram que a metodologia construtiva-interpretativa exige uma postura ativa do pesquisador, a interpretação dos dados ocorre ao longo da trajetória e vai alimentando novas construções no processo.

Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015), a análise interpretativa construtiva visa à apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade. Assim Alves

e Dias da Silva (1992) afirmam que a análise qualitativa se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador.

O modelo construtivista permite uma multiplicidade de significados, considera o contexto histórico-social do sujeito e possui uma metodologia indutiva. Esses pressupostos estão de acordo com a visão de sujeito e de mundo que nós temos e atende aos objetivos propostos da pesquisa.

Para a análise e interpretação dos dados foram utilizados núcleos de significação. Para se chegar aos núcleos foi preciso categorizar os temas abordados e organizar pré-indicadores, que posteriormente foram categorizados e nos deram subsídios para a elaboração dos indicadores, esses indicadores recebem mais um tratamento, resultando nos núcleos de significação. Enfim, conforme Aguiar, Soares e Machado, (2015) os elementos seguiram as etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

Essa pesquisa de caráter qualitativo descreve a experiência e percepção das professoras e suas atividades durante a pandemia covid-19. As informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas passaram pelas seguintes etapas: 1) trabalho de análise. 2) interpretação (síntese dos elementos abstraídos da análise). 3) etapa final: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Os resultados do processo de análise e interpretação permitiram a construção de quatro núcleos de significação, a saber: 1) A reorganização das atividades educativas; 2) O ensino remoto emergencial; 4) Vínculos afetivos e 3) Socialização dos saberes docentes.

As professoras desenvolvem suas atividades em uma das escolas públicas da rede municipal de São Pedro da União para o EF-I (1º ao 5º ano). O município possui duas escolas, uma localizada na zona rural e a outra na zona urbana. A primeira escola (zona urbana) contou com a participação de 13 professoras e na segunda (zona rural) participaram 3 professoras. Também participaram as duas diretoras das escolas e a secretária municipal de educação. No total foram realizadas dezenove entrevistas sem tempo de duração pré-determinado, durante os meses de novembro/2022 a abril/2023.

O questionário para a realização das entrevistas semiestruturadas foi composto por dezessete questões, abordando à percepção das professoras sobre suas práticas de ensino e de aprendizagem no contexto pandêmico. As conversas foram desenvolvidas a partir do agendamento do dia e horário com cada docente. Para a realização desse procedimento a pesquisadora levou uma folha contendo as questões e um celular para gravação de voz com a função de captar o áudio para posterior transcrição.

Diante do objetivo inicialmente proposto nessa pesquisa em analisar as percepções dos professores do EF-I do município de SPU acerca do trabalho desenvolvido pelo ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19, do ano de 2020, foi possível construir e articular os núcleos de significação. Estes foram estruturados nos resultados e nas discussões no capítulo 4 sob título de “reflexões sobre os fazeres e os saberes docentes construídos durante a pandemia.

4 REFLEXÕES SOBRE OS FAZERES E OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS DURANTE A PANDEMIA

Através das informações obtidas durante as entrevistas com as dezenove participantes compreendemos que as orientações oficiais que nortearam as ações dos docentes para o ensino remoto emergencial, foram de natureza técnica. As professoras não realizaram aulas síncronas, elas gravaram as videoaulas e disponibilizaram nos grupos de *whatsapp* aos estudantes e famílias. Os docentes também foram orientados pela secretaria municipal de educação a confeccionarem suas próprias apostilas e outros materiais necessários (vídeos, apostilas impressas, textos, etc.) aos estudantes e a àqueles responsáveis (geralmente mães/pais ou irmãos mais velhos) que se disponibilizaram a “mediar”³¹ o ensino.

As professoras e as dirigentes escolares acreditam que disponibilizar materiais impressos e digitais além de apostilas com instruções do que deve ou não ser feito para alcançar o aprendizado de certos conteúdos aos estudantes, não foram suficientes para garantir uma educação de qualidade, igualitária e homogênea.

De acordo com Tardif (2014), o ensino não consiste na transmissão de conhecimentos cognitivos, isso reduziria a prática docente numa visão tecnicista, instrumental e intelectualista. Os professores competentes e detentores de saberes específicos sobre o seu trabalho, conseguem articular, a partir da própria atividade docente e dos significados que lhes são atribuídos, constroem conhecimentos e um saber-fazer que os estruturam e os orientam.

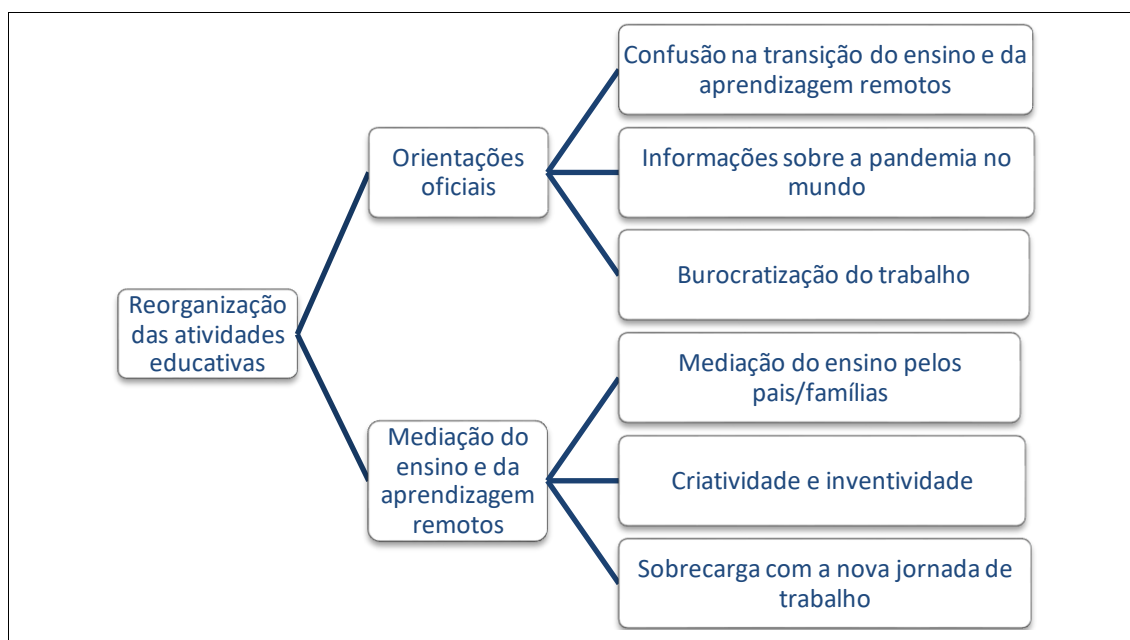
Para a realização da análise das informações, organizamos os dados em quatro núcleos de significação. A sistematização dos núcleos foi construída a partir do levantamento de informações que foram recorrentes nas diversas leituras realizadas de todo o material. O primeiro núcleo de significação diz respeito à reorganização das atividades educativas; o segundo faz referência ao ensino remoto emergencial; o terceiro núcleo corresponde aos vínculos afetivos estabelecidos pelas professoras com seus estudantes, com a equipe da gestão escolar e o manejo entre a vida profissional e a vida pessoal; o quarto núcleo considera a socialização dos saberes docentes através da solidariedade compartilhada entre os pares e a incorporação de novas aprendizagens.

³¹A mediação pedagógica se refere à ação do professor nos contextos educativos e pode assumir distintas definições, a depender da concepção teórica adotada. Aqui não estamos nos referindo a definições técnicas, com ênfase nas metodologias e nos recursos didáticos da prática profissional, mas ao responsável que recebeu apostilas com instruções para ajudar o estudante nas atividades escolares durante a pandemia.

4.1 REORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS

Neste primeiro núcleo consideramos a reorganização das atividades educativas a partir de dois indicadores, a saber: “orientações oficiais” e “mediação do ensino e da aprendizagem para modalidade remota”, no interior dos quais foram construídos os pré-indicadores – “confusão na transição do ensino e da aprendizagem remotos”, “informações sobre a pandemia no mundo”, “sobrecarga com a nova jornada de trabalho”, “burocratização do trabalho” “mediação do ensino pelos pais/famílias” e “criatividade e inventividade”.

Quadro 5 – Processo de estruturação do 1º núcleo



Fonte: da autora.

4.1.1 Orientações oficiais

As orientações oficiais vieram a partir da portaria nº 343 do dia 17 de março de 2020, autorizando a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020g). Essa portaria estabelecia 30 dias de paralisação das atividades educativas, foi prorrogada por mais 30 dias (BRASIL, 2020h) e depois se estendeu durante o ano todo.

As escolas do município de SPU, assim como a maioria das escolas do Brasil, cessaram as aulas presenciais desde o dia 17 de março de 2020, pois não havia nenhuma garantia que assegurasse a saúde das crianças e muito menos dos trabalhadores. Desde o dia em que as escolas fecharam suas portas até o final do mês de abril as professoras, as

dirigentes escolares e a secretária de educação tiveram que esperar as orientações oficiais para posteriormente organizar os procedimentos que deveriam ser adotados na educação básica, pois a portaria nº 343 não estabelecia normas para a educação infantil, nem para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

No dia primeiro de abril de 2020 foi publicada a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020d) que estabelecia normas excepcionais para o ano letivo da educação básica. Já o parecer oficial do MEC nº 5/2020 somente foi publicado em 28 de abril do mesmo ano e estabelecia a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Então as professoras e as dirigentes escolares sabiam que as aulas seriam ofertadas de maneira não presencial, mas não sabiam ainda como organizá-las.

As profissionais da educação ficaram do dia 17 de março e todo o mês de abril daquele ano sem contato nenhum com as escolas e com os estudantes. Somente após a publicação do parecer do MEC nº 5/2020 que as escolas puderam pensar na organização das atividades educativas. No final de abril a secretária municipal organizou uma videoconferência com as dirigentes escolares e com todos os professores da rede municipal. A partir dessa data as atividades educativas foram retomadas, a prioridade não foram aulas gravadas, ainda não era obrigatório esse procedimento, mas a construção de materiais impressos que seriam entregues na casa dos estudantes da zona rural e aos pais e responsáveis na escola da zona urbana.

As professoras ressaltaram a confusão inicial, os sentimentos de impotência e insegurança diante do mundo e do novo na transição do ensino remoto. O espanto frente às mudanças e as informações divulgadas sobre a pandemia, as transformações aceleradas e a agitação inicial provocaram medo, angústia e preocupação com as crianças, especialmente com aquelas que não tinham internet.

No início foi uma insegurança muito grande porque a gente estava com todo aquele medo... tremendo assim, sabe, do que estava acontecendo na verdade, o que vinha pela frente, que até o momento era tudo novo, desconhecido e até sem querer, você acabava procurando informações e ficava mais angustiada. A gente tentando alguma coisa que nunca tinha visto, tentar esse ensino à distância, a gente em um lugarzinho tão distante, tão simples, na roça, quem tem e quem não tem internet (...) (Rosa, 1º ano).

A gente teve que da noite para o dia se virar, como diz minha chefe [secretária de educação] a gente teve que trocar a roda do carro com o carro andando (Renata, 5º ano).

Com a reorganização das atividades educativas, inicialmente as professoras ficaram extremamente preocupadas com relação à qualidade do ensino que seria ofertado pelos meios digitais e/ou pelos materiais impressos. Essa transformação em 2020 exigia uma adaptação

rápida dos profissionais, pois a sala de aula não era mais o espaço físico e habitual das escolas.

(...) a gente teve poucos dias para preparar esse material porque de imediato seriam preparar o material impresso para 15 dias porque até esse momento a gente não sabia quem tinha e quem não tinha internet (...) você iria imaginar dentro da sala de aula, aquelas 4 horas, o que você iria trabalhar naquele dia, aí você preparava algumas atividades, aí colocava as orientações naquela folhinha antes de começar, para orientar os pais ou quem fosse ajudar a criança (Rosa, 1º ano).

As informações sobre a pandemia no mundo através dos meios de comunicação foram aspectos acentuados pelas professoras. As informações geravam insegurança, angústia e mesmo dúvidas com relação às perspectivas futuras da educação e do ensino. O adoecimento e a morte de pessoas próximas e familiares e as modificações ocorridas no trabalho foram duas realidades com as quais tinham que saber lidar.

(...) eu parei de assistir televisão, foi até um hábito que eu deixei de ter, principalmente jornal, nessa época lá na pandemia eu parei de ver notícias porque eu fui ficando muito preocupada (...) tinha dias que eu estava lá preparando as atividades, principalmente à noite, [eu pensava] será que vale a pena, porque do jeito que está indo, pelo que eu estou vendo, vai chegar dezembro e talvez nem vivo vamos estar mais (Rosa, 1º ano).

(...) eu não saía porque eu tinha muito medo (...) fiquei um ano praticamente dentro de casa (...) eu via aquelas coisas horróricas na televisão, portanto eu comecei a ver: eu vou parar, não vou assistir televisão mais. (Francisca, 2º ano).

(...) com a pandemia aconteceu de tudo, eu perdi pessoas muito próximas [nome das pessoas] deixou a gente muito triste com isso tudo (...) e o mais triste é não ter velório, você não poder ir (Edna, 1º e 2º anos).

Contudo, novos hábitos de higiene e conduta também foram adotados nas escolas para prevenção da transmissão do coronavírus. As dirigentes escolares organizaram em grupos os professores, cada dia da semana um grupo deixaria as atividades do próximo mês e pegariam as atividades do mês anterior para as correções. As atividades que as famílias deixavam nas escolas ou àquelas atividades que os motoristas buscavam na zona rural e deixavam nas escolas, ficavam dois dias sem contato para depois as professoras buscá-las. Acreditava-se que assim seria menor o risco de contaminação. A saber, aquelas famílias que moravam na zona rural, as dirigentes ou as secretárias da escola junto com os motoristas da prefeitura entregavam nas casas. As outras famílias da zona urbana deixavam os materiais na própria escola e já pegavam as atividades do próximo mês. A princípio as atividades foram confeccionadas para 15 dias, depois passaram para 30 dias.

Entendemos que as adaptações nesse período e as exigências aos profissionais da educação demandavam uma postura mais efetiva das esferas governamentais, mas o Estado foi frágil e não houve nenhuma ação efetiva do MEC para a condução pedagógica durante o contexto pandêmico.

Apesar das disparidades sociais, regionais e econômicas, as redes de ensino tiveram que buscar formas particulares de minimizar os impactos trazidos pela pandemia e, com a ausência aparente de ações articuladas da gestão federal central, os sistemas de ensino só puderam contar com um eixo normativo legal a partir da atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 05/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual [...].
[...]. Que modalidade de educação é essa que se desenvolve mediante tamanha desigualdade socioeconômica no Brasil, em que apenas 67% dos domicílios possuem acesso à internet, sendo que 93% deles acessam pelo celular. (SILVA; SILVA, 2021, p.1610).

Verificamos que a preocupação inicial das professoras também foi com relação àquelas famílias em situação de vulnerabilidade econômica sem acesso à internet e/ou às tecnologias ou falta de dispositivos adequados. As famílias da zona rural quando tinham aparatos tecnológicos e acesso à internet, tais recursos eram de baixa qualidade o que fazia a conexão ficar comprometida. Essa realidade já era conhecida pelas professoras bem como pelo Estado, mas quanto a isso não houve ações governamentais efetivas e articuladas. A alternativa foi enviar às famílias os materiais e as atividades impressas.

[no início] foi muito complicado (...) muitas crianças não tinham internet em casa, então o que tínhamos que fazer... atividades impressas xerocadas, escrevia detalhe por detalhe o que cada criança tinha que fazer (...) eu tinha um aluno que era o que mais necessitava que demorou muito pra ter [internet] (...) eu tinha outro ali do [nome do bairro rural] que ao mesmo tempo tão perto, mas eu não podia ir lá explicar (Lúcia, 2º ano).

A gente tem aluno de todo tipo, de todo jeito e nem todo mundo tinha acesso à internet, acesso à celular! Tinha aluno que não tinha internet, não tinha celular... você tinha que preparar atividades para ele, você tinha que especificar tudo o que ele tinha que fazer ali. (Regina, 5º ano).

Segundo Nogueira (2021, p.312) “a Educação ocorre num contexto cultural e social, e não num vazio social abstrato”. Devemos nos atentar para as variáveis que intervêm no processo educativo, sendo a desigualdade um dos grandes problemas que a pandemia desvelou. O ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. A autora ainda acrescenta que já sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo.

A reorganização da nova jornada de trabalho foi um momento desafiador para as educadoras, tiveram que tomar novas medidas para continuar o ensino, como a confecção de apostilas, novas agendas de trabalho e o novo cronograma de aula com o qual as dirigentes escolares e as professoras tiveram que saber lidar. A prática docente foi abruptamente modificada assim como as metodologias utilizadas, as ferramentas de aula e o espaço para o ensino. Diante de tantos desafios acrescentam-se a esse cenário o aumento do estresse no trabalho e às incertezas quanto ao futuro da educação.

(...) foi muito difícil, um desafio, que não é fácil paranguém, eu acredito, foi difícil, mas eu peguei aquela responsabilidade, muito sofrimento, muito estresse... (Ana, 3º ano).

(...) a gente ficou muito preocupada de como a informação estava chegando, se era da mesma forma que na sala da aula (...) a gente chorou muito, ah... eu chorei bastante, viu, por não saber como e querer passar (...) eu ficava praticamente o dia inteirinho nisso (Renata, 5º ano).

O trabalho remoto, teletrabalho ou *home office* são atividades de trabalho ou prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do espaço físico de trabalho com o uso de tecnologias de informação e de comunicação, praticada na residência do trabalhador. A organização do trabalho em casa precisa de uma estruturação adequada para não comprometer as atividades domésticas, a privacidade e os momentos de descanso e lazer.

Todavia, as professoras não estavam preparadas e não sabiam exatamente a melhor maneira que deveriam estruturar e organizar o trabalho em casa, elas relataram que não tinham hora para pausa e gastavam muito tempo para gravar e baixar os vídeos, algumas famílias pediam explicações mesmo após postagem do vídeo, algumas dúvidas eram enviadas pelas famílias nos grupos de *whatsapp* ou no número particular das professoras, às vezes fora do horário de trabalho e mesmo assim eram respondidas.

(...) a gente trabalhou triplicado. Eu não tinha hora para almoçar, eu ficava quase que o dia inteiro fazendo vídeos (...) o editor de vídeos demora, o negócio fica rodando, rodando e não vai. E aqui [nome da cidade onde mora] o sinal de celular é péssimo, o dia que chovia então não tinha sinal nenhum (Renata, 5º ano).

(...) expunha muito dar aula em casa, é muito invasivo, expõe nossa intimidade, eu esperava meus filhos dormirem, era 2 horas da manhã eu estava lá gravando os vídeos (Tereza, AEE).

(...) então eu achava difícil gravar vídeo e mandar e não ter uma resposta. Porque a gente ia uma vez por mês ou mais na escola (...) você tinha que preparar as atividades para quem tinha e para quem não tinha celular (...) o trabalho não foi dobrado, foi triplicado e nem sei por quantas vezes. (Regina, 5º ano).

O momento que deveria ser para o descanso, as professoras aproveitavam para gravar as videoaulas e organizar as atividades. Nesse momento as professoras não haviam apropriado do saber-fazer sobre o uso das técnicas de gravação de vídeoaulas. A gravação demandava tempo e espaço, tentativa e erro.

À noite quando ele dormia [filho de 1 ano] eu gravava as aulas. Tinha dias que era 1 hora da manhã eu estava preparando todo aquele material porque era a hora que eu estava ali sozinha (Rosa, 1º ano).

As dirigentes escolares e a secretária de educação orientavam para que as professoras estivessem disponíveis aos estudantes e suas famílias somente dentro do horário de trabalho, o mesmo período habitual em que estariam na sala de aula presencial. No entanto, estipular e manter esse horário a rigor foi quase impossível para as educadoras, pois nem sempre correspondia ao horário que as famílias também estavam disponíveis e/ou ao horário que enviavam suas dúvidas. Percebemos que o desejo de ensinar se sobrepôs ao acúmulo de trabalho, ou seja, as educadoras queriam ajudar as famílias a ensinar as crianças e propiciar suas aprendizagens mesmo que para isso trabalhassem fora do horário de trabalho. Segundo a professora Edna, com relação ao trabalho realizado fora da carga horária e a utilização dos recursos próprios:

(...) isso as professoras fizeram e acho que ninguém nem reclamou por conta disso sabe... porque a gente estava muito preocupada e até hoje a gente preocupa muito com os alunos. (...) às vezes acontecia assim, da mãe durante o dia estar trabalhando e aí, ia entrar em contato comigo para tirar uma dúvida só à noite, eu nunca me importei com isso (...) sabe... a gente entendia o lado das mães, não dava tempo mesmo. (Edna, 1º e 2º anos).

(...) tinha criança que pedia explicação era 10 horas da noite, 9 horas da noite (...) porque de repente estava lá uma mensagem no grupo: olha... estou em dúvida de tal coisa. Você não consegue ignorar aquilo, entendeu? Falar assim: Não! Agora não é meu horário (...) (Carol, 3º ano).

Além de não conciliar os horários disponíveis das professoras com os pais/famílias, outro aspecto evidenciado foi à ambientação das famílias com o novo espaço de aprendizagem de seus filhos. As novas formas de comunicação e o relacionamento através dos meios digitais foram adaptações difíceis para as professoras e também para as famílias. O sentimento de exposição, a vergonha e a timidez das famílias em compartilhar suas dúvidas nos grupos de *whatsapp* demandou muita paciência e compreensão por parte das professoras e da direção escolar.

(...) a gente estava no grupo dos professores também [as dirigentes escolares], os professores postavam as aulas lá no grupo e embaixo tinha um tanto de joinha

[emotiondowhatsapp], mas não tinha um que falava assim: “olha eu estou com dúvida nessa atividade”. Ia tudo no particular [celular] do professor. Às vezes o professor estava respondendo outro pai no particular, porque ele também tinha vergonha de postar no grupo e os outros não entendiam. Então ligava na secretaria: “eu estou ligando para o professor e ele não atende”. Eu falava: “olha... o professor não atende porque está respondendo outro pai em particular”. Eles não entendiam que como ele não queria colocar suas dúvidas no grupo o outro também não queria. Para ajudar o professor, porque era muito puxado para eles, estavam corrigindo dever, explicando as crianças, atendendo os pais no particular e preparando as atividades do próximo mês, eu corria lá no grupo, via a atividade e o que eu conseguia explicar, eu explicava (Sarah, dirigente escolar).

Sobretudo, pensar a educação e a tecnologia, especialmente considerando o ensino remoto emergencial, não é questão de simples adaptação ou mudança de hábito, não é “transformar” o trabalho presencial da sala de aula em ensino virtual. Conforme Boell e Arruda (2021), para a construção de novos espaços de aprendizagem, no contexto da cultura digital é fundamental tecer reflexões acerca da concepção de educação e do saber e fazer docente, de forma que a inserção tecnológica, no cenário educativo mobilize novas maneiras de estruturar o conhecimento.

Assim, conforme apontado pelo relato de experiência das educadoras de SPU é possível entender que as novas maneiras de estruturar o conhecimento através do digital não são unilaterais, não depende somente dos professores, mas de todos envolvidos no processo educativo, como pais e familiares, além dos aspectos sociais e culturais em que estão inseridos.

Segundo Nóvoa (2022) a covid-19 impulsionou claramente à impossibilidade de pensar a educação sem o intermédio das tecnologias e do digital. Mas não é apenas uma tecnologia instalada nas escolas, mas a instauração de uma nova relação com o conhecimento e, por isso, uma nova relação pedagógica, ao redefinir o lugar e o trabalho docente. Nesse sentido, não é apenas incorporar as TIC's ao trabalho docente, mas reconhecer as reflexões provocadas pelos novos modos de ser, agir e pensar construídos pelos docentes com o uso da esfera digital no trabalho. Assim, bem como as escolas não podem ser pensadas enquanto espaços destituídos das dimensões públicas e pautadas pelo “consumismo pedagógico” e pelo “solucionismo tecnológico”, a educação fica impossibilitada sem os professores se reportarem às tecnologias e a “virtualidade” (NÓVOA, 2022, p. 35).

Mesmo que sejam disponibilizadas ferramentas virtuais, materiais digitais e vídeoaulas de alto desempenho e tecnologia serão apenas informações disponibilizadas eletronicamente se estiverem desarticuladas do conhecimento, do saber e do fazer docente e descontraídas com as reais necessidades dos estudantes.

A despeito disso, identificamos que o Plano de Estudo Tutorado (PET) disponível na plataforma do site oficial do governo de Minas, com diversos conteúdos digitais para cada etapa de ensino (infantil, EF-I e II e ensino médio), em que estudantes poderiam acessá-los e os professores mediar o ensino, foi pouquíssimo efetivo para o EF-I de SPU. As próprias professoras consideravam o PET difícil de ser compreendido pelas crianças e não poderiam ser entregues e executados objetivamente sem a familiaridade de outros conteúdos.

(...) o PET já vinha pronto, você pegava e só trabalhava, mas a gente não seguiu o PET, a gente conheceu sim, a gente teve acesso, eu mesma xeroquei várias atividades do PET (...) mas pra você trabalhar isso, isso e aquilo com o aluno, você tem que dar um ensino antes, porque senão não adianta nada. Você chegar e entregar, fica muito fácil, né. (...) eu achava que aquilo não ia resolver em nada com meus alunos, então nós trabalhávamos além (Regina, 5º ano).

A secretária municipal, após ouvir muitas queixas dos professores com relação ao PET, especialmente por não atender a realidade dos estudantes, oficialmente não fez a adesão ao plano. Os professores tinham autonomia para orientar suas atividades através dos materiais do PET, mas obrigatoriamente deveriam montar um material próprio.

Apesar de toda dificuldade demandada para confecção desses materiais e a reorganização de suas atividades, as professoras relataram que um dos fatores que mais interferiram em suas motivações foi à questão burocrática. As questões burocráticas se sobrepõe à práxis pedagógica.

Segundo Tardif e Lessard (2012), existem diversas situações que interferem diretamente nas motivações profissionais. Os fenômenos do campo de trabalho podem ser analisados pelas questões como o número de estudantes dentro da sala de aula, suas diferenças e dificuldades para o ensino, os recursos disponíveis para o ensino, os conhecimentos dos agentes escolares, o uso e domínio das tecnologias nas salas de aula, a escassez de recursos digitais disponíveis, a ausência de capacitações direcionadas para utilização das ferramentas digitais direcionadas para o aprendizado, o controle da administração, a burocracia, a divisão e especialização do trabalho, etc.

Dessa maneira, o profissional da educação, antes mesmo da pandemia, já se deparava com as questões burocráticas, fora da sala de aula, eles possuem planilhas, registros, relatórios e tabelas que precisam ser preenchidos, e, que muitas vezes consomem uma boa parte do seu tempo.

Durante a pandemia, estas questões foram acentuadas com a obrigatoriedade da adaptação da nova BNCC. De acordo com a nova lei, cada atividade ministrada às crianças

tinha que indicar a unidade temática, o objetivo do conhecimento e as habilidades trabalhadas. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, o que nem sempre todas as atividades realizadas pelos professores são localizadas neste código. A adaptação foi muito difícil e exaustiva, pois as planilhas de preenchimento vinham na forma de “anexos” e deveriam ser enviadas mensalmente às dirigentes escolares para posteriormente enviar por e-mail para a superintendência regional de ensino de São Sebastião do Paraíso. Todo o material, seja impresso ou digital tinha que ser arquivado na escola.

(...) essa nova BNCC a gente ainda estava estudando, não tinha implementado direitinho, né. Vieram muitos decretos, resoluções, nossa muita coisa (...) muitos professores não sabiam trabalhar a multidisciplinariedade, não trabalhava com jogos, porque ele aprendeu desse jeito, tem que ensinar desse jeito e que o aluno não vai aprender de outro jeito (Sarah, dirigente escolar).

(...) junto com a pandemia veio a nova BNCC, eu vou ser sincera com você, lógico que tem que ter atualização e mudanças, mas o que você tinha que preencher desses anexos de acordo com essa tal BNCC, toma um tempo precioso (...) esses anexos foram de matar! Cada atividade você põe um código desse tamanho, aí você tem que ficar procurando, às vezes o exercício que você deu não encaixa em nada do que está lá, aí você põe qualquer coisa no desespero (Renata, 5º ano).

Foi uma coisa nova pra todo mundo que ninguém imaginava, mas o que eu achei mais difícil na pandemia foi a papelada que a gente teve que ficar fazendo (...)Mas por fim eu estava com vontade de fazer igual o pet pra não ter que ficar preenchendo tanta coisa, porque o pet já vinha pronto, mas se eu seguisse, meu aluno não ia aprender nada (...)(Regina, 5º ano).

Segundo Tardif e Lessard (2008) as condições de trabalho dos professores estão sendo caracterizadas cada vez mais pela codificação e burocratização do trabalho. As regras administrativas que regem as relações de trabalho, o controle interno, impactam significativamente o trabalho docente. Além do trabalho dentro da sala de aula, o professor não raras vezes, utilizam do período noturno, dos fins de semana ou das próprias férias para se ocuparem com diversas outras atividades ligadas a seu trabalho (preparação de aulas, atividades, documentação, material pedagógico, provas, correção dos trabalhos...) e precisam também utilizar desse tempo para familiarizar-se com as preferências e os gostos das crianças e adolescentes para atrair o interesse dos estudantes. As horas e a energia empregadas nessas atividades não podem ser excessivas, pois pode comprometer a saúde física e emocional do profissional.

Verificamos que isso não é mera reclamação, e sim, um desabafo das professoras que mesmo antes da pandemia já se deparavam com uma enorme burocracia que, como nos disse Renata: “coisa que não vai levar a nada”, ou seja, siglas e códigos para ser preenchidos não

modificam a qualidade das aulas, pelo contrário, desmotiva o profissional e o pior, pode comprometer negativamente o ensino, de acordo com Regina (5º ano): “(...) eu estava com vontade de fazer igual o pet para não ter que ficar preenchendo tanta coisa (...)”.

O aumento dos controles e da burocratização da escola e do trabalho escolar, segundo Tardif e Lessard (2012, p.150), “trata-se de racionalizar ao máximo o ensino, de torná-lo eficiente e instrumental”. No entanto, o ensino não é desenvolvido mecanicamente, é um processo complexo mediado pelas relações afetivas e vinculares.

A complexidade do “material humano” é que torna extremamente difícil a racionalização do trabalho segundo os modelos tradicionais de outras organizações estáticas. Os componentes instrumentais ou burocráticos, as autoridades governamentais e escolares interferem necessariamente na gestão e no controle do trabalho visando atingir fins educacionais. No entanto, o controle do ensino acentuado desconsidera as “dimensões ambíguas, indeterminadas e variáveis do “humano”, que está no coração do trabalho escolar” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.107).

Assim como apontado por Nóvoa (2022), consideramos que durante a pandemia os professores, através das tecnologias e de seus saberes salvaram as escolas. Enquanto os governos e as próprias escolas deram respostas frágeis para manter o vínculo das escolas com os estudantes, as melhores respostas foram dos professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram trabalhar com estratégias pedagógicas significativas. Os ministros e as autoridades públicas ficaram dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não sendo sequer capazes de assegurar o acesso digital a todos os estudantes.

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas (NÓVOA, 2022, p.27).

Nesse ínterim, o professor somente atingirá os objetivos educacionais através de estratégias pedagógicas significativas levando em conta que tem apenas um controle parcial sobre as aprendizagens e o ensino, ou seja, existem ações muito difíceis de serem mensuradas ou impossíveis de avaliar. Sabemos que a organização do trabalho escolar é estruturada pelas regras institucionalizadas e burocráticas estabelecidas pelo poder político em sistemas de padrões locais e nacionais. A estruturação escolar precisa de elementos regulares, de modelos pedagógicos eficazes e de estabilidade de funcionamento, no entanto, o trabalho docente não é

denominado por uma lógica do tipo instrumental, com resultados previsíveis e estruturas rígidas (TARDIF; LESSARD, 2008).

O professor trabalha com pessoas, cada estudante tem necessidades diferentes e o profissional precisa privilegiar certas ações em detrimento de outras e, ao mesmo tempo, deve seguir padrões gerais. De acordo com Tardif e Lessard (2008, p.109), “em suma, vê-se que ensinar é assumir todas essas exigências juntas e tentar satisfazê-las, sem jamais ser capaz de fazê-lo plenamente”.

4.1.2 Mediação do ensino e da aprendizagem no contexto remoto

“É preciso refazer o contrato social em torno da educação, tendo como referência já não sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre eles mesmos, mas um espaço público da educação que é mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*” (NÓVOA, 2022, p.28).

O novo contrato social descrito por Nóvoa (2022) deve reconhecer que existem muitos espaços e lugares para construção de processos educativos e de aprendizagens. A pandemia revelou essa importância através do vínculo com as famílias dos estudantes e da compreensão da educação que vai muito para além do espaço escolar. A escola precisa ser um espaço democrático, participativo, verdadeiramente um espaço público não apenas um local onde se dão e recebem aulas.

As professoras reconhecem que a aproximação da família com a escola é fundamental no processo educativo e a pandemia evidenciou mais ainda essa importância: “*Engraçado [a pandemia] veio para agregar, as famílias se aproximaram muito da escola e a gente dependia da família (...) a família teve que mergulhar na escola e a gente mergulhar nas redes sociais*” (Renata, 5º ano). A aproximação da família com a escola é maior nos anos iniciais do EF-I.

Esse mergulho na escola é a forma como se projeta a presença dos familiares na mediação dos estudos das crianças em casa. Contudo, não é possível realizar a substituição por completo do professor, pois existem várias questões envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem que requer formação adequada e manejo pedagógico adequado.

É necessário compreender a limitação dos pais enquanto mediadores, uma vez que eles nunca tiveram a necessidade de se envolver tão diretamente no processo de ensino e eles não estavam, assim como não estão, preparados para saber lidar com a especificidade didático pedagógica do ensino.

Como foi apontado por Ana (3º ano): “(...) *as mães também, coitadas, por mais que a gente fale, elas não tem essa bagagem que nós temos, não tem a didática e nem a paciência que nós temos*”. A professora Edna (1º e 2º) também entendia as dificuldades das famílias “*a gente entendia o lado das mães que trabalhavam o dia todo ou até 5 horas, não dava tempo mesmo de ajudar muito o filho*”.

Outro empecilho que dificultou a mediação do ensino remoto foi à própria vulnerabilidade das famílias. Existiam, em sua minoria, àquelas famílias sem nenhum recurso tecnológico e digital sendo impossível aos filhos assistirem as videoaulas e interagirem com os professores pelos grupos de *whatsapp*. Em outras situações, apenas os pais tinham celulares com internet, e não podiam disponibilizar os aparelhos para os filhos, pois o horário das aulas era o mesmo que o do trabalho, ou ainda possuíam apenas um celular para os filhos revezarem. Essas crianças ficaram muito prejudicadas.

Através do relato da diretora da escola na zona rural foi possível perceber que existem muitas famílias em situação vulnerabilidade, que além da falta de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas, algumas crianças não tinham nem mesa em casa para fazer as atividades impressas. A diretora passou a compreender mais a situação dessas famílias e reconhecer todo o esforço que a criança fez para continuar estudando.

(...) claro que a gente ficava chateada porque a professora preparava tudo direitinho com tanto carinho e quando chegava [as atividades feitas pelas crianças] às vezes estava sujo, tudo bagunçado... às vezes chegavam partes das atividades, às vezes nem voltava, mas aí eu falava para elas [as professoras]: gente está bom! A dificuldade que é, do jeito que é. Porque as professoras não tinham contato com os alunos na casa deles, era a gente que ia, as secretárias, as diretoras e eu via que às vezes a criança não tinha nem uma mesa em casa para fazer a atividade. Então, pela realidade que é, estava bom” (Cristina, diretora zona rural).

As famílias em situação de extrema vulnerabilidade, de acordo com o relato de experiência das professoras, eram minoria. As professoras afirmaram que a maioria das famílias tinha acesso à internet e aos recursos tecnológicos, no entanto mesmo com esses aparatos, não foram todos que conseguiram mediar o ensino.

Com relação às famílias que conseguiram participar e se empenharam em ajudar seus filhos, as crianças ficaram menos prejudicadas. Na fala das professoras, existem famílias que por inúmeros fatores não participam do processo educativo de seus filhos, seja pela própria falta de instrução dos pais, falta de paciência e valorização dos estudos ou mesmo pela crença do ensino depender única e exclusivamente do professor e obrigação da escola. As professoras acrescentam que tem famílias que não participam nem quando o ensino é

presencial e somente comparecem nas escolas quando são convocadas e, geralmente o assunto é o comportamento ou aprendizagem de seus filhos.

No relato de Regina (5º ano) percebemos que o ensino dependia muito do empenho dos responsáveis na mediação do ensino em casa. A falta de compreensão desses mediadores e a falta de capacidade em ajudar os filhos, afetaram tanto a aprendizagem do estudante como as motivações das docentes. A ausência de retornos positivos gera um sentimento de frustração.

Tinha mãe que não incentivava porque ela achava que não ia virar em nada, como mãe falava assim: ahh... eu sou mãe, eu vou querer que reprove meu filho porque não está passando de nada! E a gente que já sabia de todas as orientações que a gente tinha que fazer, que querendo ou não, você tinha que dar seu jeito. Isso foi muito difícil para mim (Regina, 5º ano).

Vale ressaltar que o interesse dos pais difere como compreendem o que é participar da vida escolar dos filhos, em algumas situações falta informação e esclarecimentos. Outras situações que contribuem para o afastamento dos pais do ambiente escolar podem ser ocasionadas pelas próprias escolas, pois não divulgam os meios oficiais em que os pais podem participar e outras vezes somente chamam as famílias por causa do comportamento inadequado de seus filhos. De toda maneira, pesquisas sobre essa temática requer maiores aprofundamentos, por ora, acreditamos que a participação das famílias no processo educativo é fundamental para o desempenho dos estudantes e afetam as atividades docentes. Durante a pandemia verificamos que o envolvimento familiar motivava as professoras que acima de tudo, dependiam dessa mediação.

De acordo com a percepção das professoras, aquelas famílias que mais valorizam o trabalho do profissional da educação são as que se envolvem no processo, conforme apontado por Mara (alfabetização): *“quem ajuda os filhos a estudar, valoriza mais o professor”*. Essa valorização reflete na motivação das profissionais *“(...) as mães dedicadas, que se preocupavam, foi muito bom, porque aos poucos eu vi que estava dando certo aquilo que eu estava fazendo”* (Rosa, 1º ano).

Por outro lado, teve àquelas famílias que não participaram e as crianças não aprenderam, e ainda, *“o aluno ficou parado e teve que passar de ano e foi carregando essa dificuldade”* (Edna, 1º e 2º ano). As professoras reconhecem que o ensino remoto possui limitações e os mediadores, no caso as famílias, devem se empenhar para que o processo educativo seja possível.

[os estudantes] (...) *adoram o celular, adoram, mas pra eles jogarem, pra eles brincar, mas não pra eles fazerem as atividades, ficar quatro horas ali não chamava a atenção deles (...) eu falo isso pelo meu filho [filho de 13 anos]. Ele dava trabalho para mim, se eu não sentasse ali do lado dele, com ele, ele não fazia nada (...)* (Ana, 3º ano).

Outra questão evidenciada pelas professoras foram os pais que queriam apresentar um material muito bem feito pelos filhos, assim tinham atividades que os pais faziam para as crianças.

Quando eu via o dever tudo certinho, a letra bonitinha, eu pensava, mas não é o aluno que fez, mas também como saber? (Érica, 4º ano).

As crianças não copiavam, não treinavam como na sala de aula. Eles perderam o hábito de escrever (...) a coordenação motora ficou muito prejudicada, os pais recortavam para eles e assim não praticava o recorte, o colar. (Edna, 1º e 2º ano).

Os pais/responsáveis que estavam mediando o ensino nunca tiveram que se envolver tanto nos processos educativos como nos anos da pandemia. Não podemos afirmar que os pais não estavam dispostos a ajudar, pois este fenômeno não foi nosso objeto de pesquisa. Podemos considerar que o trabalho docente, embora possa ser mediado pelos pais/responsáveis, baseia-se em complexos conceitos práticos e pedagógicos (necessidade, personalidade, desenvolvimento, projeto de vida, orientação, inserção, aprendizagem, desenvolvimento humano, saúde, autonomia, etc.) que os profissionais assumem e que outras pessoas não são capacitadas a ocupar este lugar. O profissional docente capacitado e competente é capaz de propiciar o ensino e a aprendizagem e de inserir o sujeito na cultura através das mediações linguísticas e simbólicas. O lugar do profissional não pode ser transferido aos pais/responsáveis, mesmo que estes últimos tenham boa vontade e disposição em ajudar.

Outro aspecto importante a ser considerado são as relações que se estabelecem no ambiente escolar, as professoras apontaram que na escola elas podem acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Porque além de você ter que ficar gravando o vídeo e enviar e fazer no papel, você só ia saber se o aluno fez dali um mês, porque dali um mês você iria entregar as atividades do outro mês, aí que o responsável vinha na escola te entregar o material feito do aluno, aí você via se ele tinha feito ou não. Aí, você via aquele que estava com mais dificuldade, aí você envia mais explicação, mas você também não sabia direito... (pausa) Ahh... o contato é diferente, o concreto é diferente! Você está ali, é diferente de você saber se o aluno estava fazendo ou não. Porque também muitas atividades você percebia que não era o aluno que fazia, a letra vinha diferente. Mas você não tinha como questionar, porque você não viu se ele fez! Você não estava lá. Como ia questionar com o aluno? Como você ia questionar uma coisa que você não viu? Agora na sala de aula você vê. (Regina, 5º ano).

Tardif e Lessard (2008) apontam que as interações entre os estudantes e os professores não ocorrem de qualquer forma. Elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os estudantes. A socialização e a educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. A importância dessas relações de trabalho foi evidenciada na fala da professora, além das dificuldades enfrentadas para a condução do ensino remoto, o processo de aprendizagem também não podia ser efetivamente avaliado.

De acordo com Nóvoa (2022) muitos fenômenos foram enfrentados pelos docentes durante a pandemia, revelaram tanto os aspectos negativos, como a desmotivação, o empobrecimento pedagógico e as desigualdades, como positivos, por exemplo, em relação à inventividade de muitos professores para manter suas relações vinculares com as famílias e estudantes e com relação às reflexões inevitáveis para o futuro da educação.

Essa inventividade, conforme apontado por Nóvoa (2022) foi um aspecto estimulado pela pandemia. As professoras afirmaram que pensavam e tentaram fazer vídeos mais interativos e engraçados, enviavam mimos e outros materiais para motivar às crianças e suas famílias.

Eu me reinventei, eu falei: como que eu posso fazer assim... uma aula interessante para os meus alunos? Aí eu comecei a usar meu lado artístico (risos), eu gravava, eu ia pra escola à noite, levava aquele monte de roupa, as coisas tudo... e meu marido ia junto e ficava filmando (risos). Aí eu comecei a gravar minhas contações de histórias, porque eu faço contação todos os dias na minha sala de aula e aí meus alunos não podiam ficar sem na pandemia (Carol, 3º ano).

Às vezes eu mostrava o meu rosto porque eles [os estudantes] não me conheciam, tentava deixar o mais leve possível, quando eu entregava o material eu mandava um espelhinho, um doce, um chocolate, uma régua nova, uma forma de criar um vínculo. E quando voltou foi engraçado... ah..é você o fulano de tal... (Renata, 5º ano).

Nossa eu pensei, vai ser impossível eu continuar o ensino somente através de papel, eu peguei um quadrinho desses de criança da minha sobrinha, que é pequena, emprestado, aí a cada dia era uma letra nova, eu ia ensinando todo o traçado da letra e pedia: mãe faça com a criança! Para mãe trabalhar em casa, eu mandava um giz no pacotinho para ela fazer no chão e pedir para a criança andar em cima da letra, passar o dedo por cima...(Rosa, 1º ano).

Considerando especificamente o ensino remoto emergencial, existem vários fatores que dificultam a participação das famílias. As professoras relataram que tinha o cansaço dos pais que trabalham o dia todo e quando eles chegavam a casa ainda precisavam cuidar dos afazeres domésticos. Em outras situações, os familiares relatavam não ter paciência de ensinar

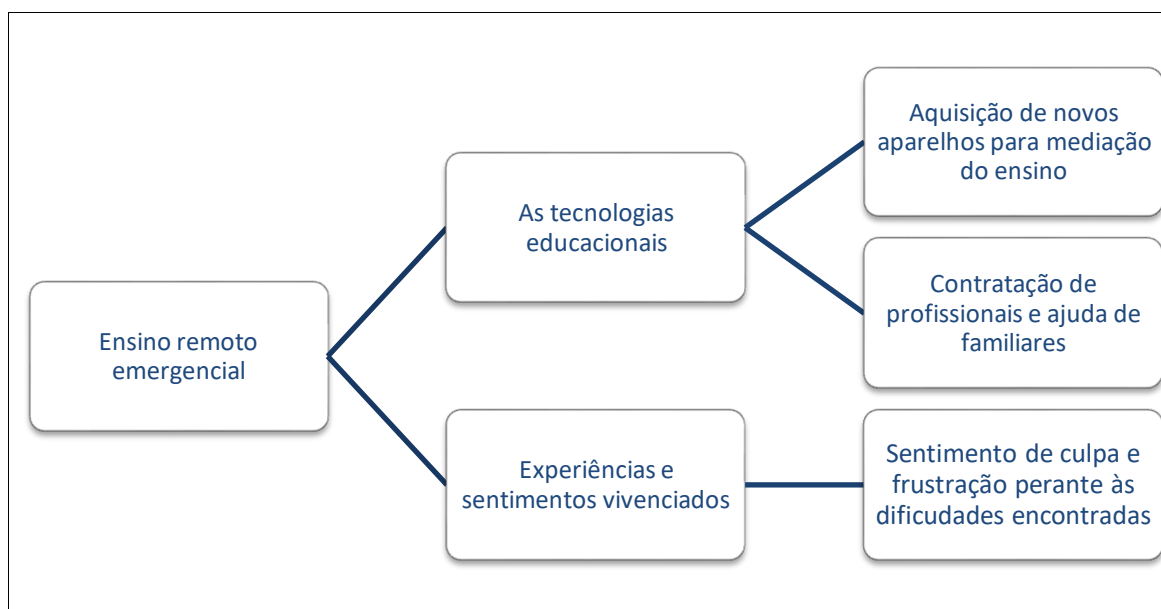
ou simplesmente não acreditavam ser possível a aprendizagem na modalidade remota. Todavia os docentes dependiam das famílias e mesmo reconhecendo e compreendendo as dificuldades dos pais, tentaram manter o vínculo com eles e com os estudantes através do empenho, da dedicação e de muita criatividade.

4.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste núcleo, foram considerados os aspectos envolvidos na percepção das professoras para transição do ensino e da aprendizagem remotos mediados pelas tecnologias e pelo digital. De acordo com a análise realizada, construímos dois indicadores sendo: “as tecnologias e o digital” e “experiências e sentimentos vivenciados”.

No interior desses indicadores encontramos os seguintes pré-indicadores enquanto elementos estruturadores da nossa análise, a saber: “aquisição de novos aparelhos para mediação do ensino”, “contratação de profissionais e ajuda de familiares” e “sentimentos de frustração e culpa perante as dificuldades vivenciadas”.

Quadro 6 – Processo de estruturação do 2º núcleo



Fonte: da autora.

4.2.1 As tecnologias educacionais

A aquisição de materiais e aparelhos eletrônicos, de acordo com as professoras, foi necessária para conduzir o ensino remoto. Muitas professoras tiveram que comprar novos

aparelhos de celular, pois os seus aparelhos não suportavam vídeos que os sobrecarregavam. Todas as videoaulas deveriam ser guardadas e armazenadas pelas professoras, sobre isso, podemos afirmar que a pandemia ocasionou maior habilidade com o uso das ferramentas digitais. No início não sabiam como guardar no drive ou na nuvem e acabavam sobrecarregando os celulares. Algumas professoras compraram celulares novos e depois começaram a passar os vídeos para o computador da escola.

Esse gasto foi com recurso próprio das professoras, não receberam incentivos financeiros do governo. Dentre os materiais que relataram comprar estão, celulares, suportes como tripé, painéis e lousas. Outros gastos que tiveram foram com o aumento da energia elétrica, contratação de profissionais para ajudar na gravação das videoaulas e plano de assinatura do *Google one* para mais espaço de armazenamento no *google drive*, *gmail* e *Google* fotos.

(...) o whatsapp só suporta vídeos de 3 ou 5 minutinhos, eu falo muito e ficava aquelas aulas todas cortadas, aí eu comecei a fazer o link das minhas aulas, eu assinei o Google fotos para poder caber no meu celular (Carol, 3º ano).

(...) eu montei tudo no quarto do meu moleque, eu comprei quadro, tripé, nossa tudo... (Elaine, 4º ano).

(...) foi preciso comprar outro celular porque o meu já estava lento, foi preciso comprar outro porque senão não dava conta. E a gente acabou que gastou mais, não é... mais força [energia elétrica].(Olívia, 1º ano).

(...) Quando eu estava muito embananada eu vinha e pedia ajuda [aos colegas de trabalho], eu corria atrás, entendeu? E quando eu queria fazer um vídeo assim... mais elaborado, para chamar atenção deles [dos estudantes] eu chamava um menino que trabalha aqui, ele ajuda a gente, mas ele trabalha particular, eu pagava. Ele ia até minha casa e a gente montava as aulas, eu falando, ele cortava onde precisava, entendeu?(Ana, 3º ano).

Quando nos referimos à educação na esfera pública torna-se pertinente identificar elementos políticos, econômicos e culturais que interferem em seu processo. Atualmente, conforme apontado por Michael Apple (2013, p. 82), “o “público” tornou-se o centro de tudo o que é ruim; o “privado”, o centro de tudo o que é bom”. E mais, frequentemente tem exportado a crise econômica para as escolas públicas mascarando a culpa que cabe às políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes e às suas consequências. O neoliberalismo defende um Estado fraco, transferindo para o mercado o máximo possível de responsabilidades (APPLE, 2013).

Na educação não é diferente, assistimos cada vez mais a ênfase neoliberal em torno da privatização desses espaços num sentido mercadológico. O setor público é visto cada vez mais como ineficiente e os profissionais como incompetentes, ao passo que as empresas

privadas são eficientes e vigorosas. O neoliberalismo acaba tornando o mundo, em essência, um imenso mercado, as escolas rigidamente controladas e patrulhadas, recebendo poucas verbas e sem remuneração decente aos profissionais (APPLE, 2013).

Nesse sentido verificamos, através das entrevistas com as professoras, que elas acabam utilizando o próprio recurso, pois nem sempre podem contar com recurso financeiro do Estado, no caso da pandemia as despesas com novos equipamentos e até mesmo a contratação de profissionais de outras áreas para ajudá-las no manuseio das tecnologias foram custeados por elas. O Estado mínimo acaba minimizando custos administrativos e distribuindo recursos de forma mais ampla, seguindo um sistema de recursos engessado, desenvolvimento rigorosamente aquilo que está no plano, sem mudanças, mesmo percebendo que determinados pontos podem causar prejuízos à educação ou aos profissionais da educação.

De toda maneira, apesar da aquisição de novas ferramentas e materiais terem auxiliado às professoras com o ensino remoto emergencial, ainda havia desafios e dificuldades.

(...) o meu celular acabou, ele bichou, tive que comprar outro no final do ano porque eu guardava tudo no zap, estava com muita informação. Depois eu mandava tudo para o drive, mas ninguém sabia mexer nesse drive. Eu falava está tudo lá, guardado, não sei como, mas está (risos) (Renata, 5º ano).

(...) eu tive muita dificuldade porque eu não gosto, nossa isso ainda eu tenho que melhorar muito e tenho que aprender muita coisa, porque eu tenho muita dificuldade. (Ana, 3º ano).

(...) eu fiz vídeo simplesinho mesmo, bem caseiro, eu tinha que ficar escorando, às vezes ali atrás de mim na mesa, tinha um pacote de açúcar, arroz, farinha segurando, escorando o celular (risos). Aí às vezes escorregava, às vezes estava terminando o vídeo e a vizinha saía brigando com a filha dela, o cachorro latia... nossa era impossível na primeira tentativa dar certo... eu começava a rir... depois chorava diante daquilo, foi desse jeito, eu tive esse tamanho de dificuldade, pior que esse ano acho que vai ter não (Rosa, 1º ano).

Por outro lado, àquelas professoras que tinham mais facilidade com o manuseio das tecnologias e do digital, ajudaram as outras. Apesar de relatarem maior destreza nesse sentido, ainda sentiram dificuldades, especialmente no início com a nova adaptação do ensino remoto emergencial.

Eu ajudei muito os professores, eu marcava com cada uma de ir lá na escola ajudar. Aí quando eu chegava, elas falavam assim: ah... você veio dar o curso!? Eu falava: gente pelo amor de Deus, eu não tenho nem informática (risos). Mas no começo, até eu me adaptar foi muito difícil, para gravar, falei não queria mais, mas depois fui adaptando, tudo na vida a gente se adapta né? (Tereza, AEE).

Porque assim, trabalhar com aluno não é fácil e não foi, porque assim... você tinha que ficar gravando vídeo, mas até gravar vídeo... tem barulho do vizinho? Tem! Tem barulho do cachorro? Tem! Tem vez que você grava o vídeo, você está acabando de ensinar aquela matéria, você faz alguma coisa errada, você para tudo... o celular não suporta, você vai enviar o vídeo, a internet de repente não te ajuda (...)(Regina, 5º ano).

Nóvoa (2022) nos convoca a refletir sobre algumas ilusões e discursos que foram tecidos durante a pandemia com relação à educação e que devemos ter cuidado. A ilusão de que o ensino em “casa”, através das tecnologias e do digital, mediado pelos pais/responsáveis atingiu plenamente os objetivos educacionais.

Essa ilusão sobre o ensino através dos recursos digitais foi evidente no relato da professora Elaine (4º ano), pois ela acreditava que o ensino remoto emergencial se assemelhava ao EAD e que seria uma experiência parecida com os cursos que já havia feito nessa modalidade, mas, não foi bem assim.

Eu tive mais facilidade do que os outros colegas, mas mesmo assim foi difícil. Antes eu falava: nossa dar aula EAD deve ser gostoso, fazer tutoria... eu tinha vontade, sabe? Mas agora não quero mais, porque a coisa mais triste é você falar para ninguém, gravar olhando para as paredes. Eu achava que era bom sabe, antes, ai que vontade de fazer. Agora!? Nossa Senhora! Eu senti muito ruim, é um vazio, é horrível, a gente até se sente inútil. (Elaine, 4º ano).

Ao analisar o relato das professoras, verificamos que elas fizeram o possível para continuar o ensino, adquiriram novas ferramentas para o trabalho, contrataram profissionais para ajudá-las, compartilharam conhecimentos e tentaram estabelecer o vínculo com os familiares (chamados de “mediadores ou tutores”). Porém, apesar de todos os esforços, o que foi louvável, evidenciou que o ensino presencial nas escolas através dos vínculos afetivos estabelecidos com os estudantes jamais poderá ser substituído.

A colaboração entre a escola e as famílias é importantíssima, seja no presencial ou no ensino remoto. Conforme Nóvoa (2022), em casa estamos em lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa e por serem distintas, ganham, uma e outra, com esta complementaridade.

Outro ponto fundamental evidenciado na fala das professoras que vai ao encontro das reflexões de Nóvoa (2022) foi à queda das ilusões com relação ao poder das tecnologias e do recurso digital. As tecnologias devem ser utilizadas como mais um recurso no ensino e não como a solução.

Verificamos que tanto as professoras com mais destrezas no manuseio tecnológico quanto àquelas que não tinham habilidades, sentiram dificuldades. É uma ilusão acreditar que “com recurso ao digital e graças um acompanhamento por parte dos pais, ou de algum “tutor”, as aprendizagens

aconteceriam de modo natural ou espontâneo. É uma ilusão perigosa e errada” (NÓVOA, 2022, p 42). O professor tem seu lugar e seu valor e jamais poderá ser substituído.

4.2.2 Experiências e sentimentos vivenciados

Sentimento de frustração e culpa por não saber manusear corretamente as tecnologias e o digital foram aspectos acentuados por algumas professoras.

A gente é do século passado, fala sério... então é difícil para você do dia para noite... a gente estava no comodismo, àquelas aulas que desde o século 19 não mudaram, então a gente teve que dar uma guinada de 360 graus. (Renata, 5º ano).

(...) Eu não sabia mexer [com as tecnologias e com o digital] o que adianta as coisas na internet... eu não sabia, o que eu ia fazer?... não é! Eu tinha que ter procurado antes... eu acho que foi uma falha minha (Ana, 3º ano).

A reflexão da professora Renata (5º ano) nos faz pensar que desde o século XIX consolidou um modelo escolar tradicional, com traços essenciais de ensino e de aprendizagem. Grosseiramente ao pensar as escolas, imaginamos salas de aulas com grupo de estudantes de idades próximas, um local para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. De acordo com Nóvoa (2022) um ambiente adequado para dar aulas e não adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores.

Apesar das dificuldades que a pandemia impôs ao ensino durante o ano de 2020, permitiu às professoras algumas reflexões sobre suas práticas e as escolas podem modificar suas práticas a partir dessas reflexões. Conforme apontado por Nóvoa (2022), a reestruturação escolar tornou-se inevitável após a pandemia, “a metamorfose das escolas”, o contrato entre a escola e a sociedade, estabelecido no final do século XIX, tem de ser revisto. O autor reflete sobre escolas mais adaptáveis e flexíveis, com condições para estudo individual e em grupo, com lugares para pesquisa, para uso das tecnologias digitais, para uma relação de trabalho entre estudantes e entre estudantes e professores. Essa transformação com maior participação social e com essa nova distribuição da educação por diferentes espaços e tempos é designada por capilaridade educativa.

A capilaridade educativa, por sua vez, não será um processo automático e independente dos educadores, não surgirá espontaneamente. Os professores, através de seus conhecimentos e de suas experiências profissionais tem um papel essencial na sua criação.

“Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade” (NÓVOA, 2022, p 43).

De acordo com Simone Weil (1966, p. 80 *apud* NÓVOA, 2022, p.46), não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz. Em outras palavras, Nóvoa (2022) aponta que, a ausência de conhecimento não é o maior dos empecilhos, mas a ausência de reflexão. As experiências vivenciadas não podem nos emudecer ou empobrecer, mas nos dar a capacidade de elaborar uns com os outros, o sentido ou até mesmo, a ausência de sentido daquilo que é vivenciado e experienciado na prática educativa.

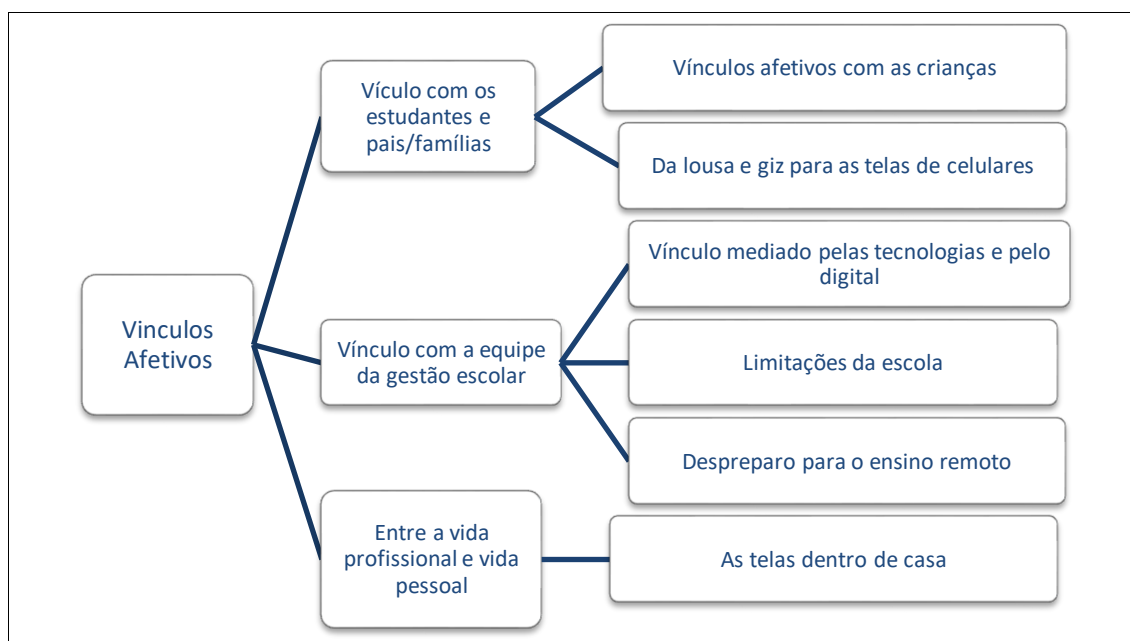
De acordo com as professoras, elas precisam aprender mais, construir mais conhecimentos sobre as tecnologias e o digital. Nesse ponto, verificamos que estão se tornando conscientes daquilo que sabem e daquilo que desejam avançar. Podemos dizer que estão refletindo sobre as possibilidades e os limites das tecnologias, sair do comodismo e identificar o que é possível na educação.

4.3 VÍNCULOS AFETIVOS

Com relação ao terceiro núcleo consideramos a importância dos vínculos afetivos entre as professoras e as crianças para o processo de ensino e de aprendizagem serem alcançados. Mesmo a gestão escolar fazendo o possível para mitigar as dificuldades na transição do ensino e da aprendizagem para modalidade remota, os recursos disponíveis eram limitados e o ensino mediado pelas tecnologias e pelo digital dificilmente pode favorecer os vínculos afetivos entre escola-estudantes-famílias.

Diante disso, consideramos três indicadores para orientar nossa discussão: “vínculo com estudantes e pais/família”, “vínculo com a equipe da gestão escolar” e “entre a vida profissional e vida pessoal”. No interior desses indicadores organizamos os seguintes pré-indicadores: “vínculos afetivos com as crianças”, “da lousa e giz para as telas de celulares”, “vínculo mediado pelas tecnologias e pelo digital”, “limitações da escola”, “despreparo para o ensino remoto” e “as telas dentro de casa”.

Quadro 7 – Processo de estruturação do 3º núcleo



Fonte: da autora.

4.3.1 Vínculo com os estudantes e pais/família

O exercício da docência é uma das ocupações contemporâneas mais antigas da humanidade onde o espaço tradicional de trabalho é identificado nas instituições escolares em contato direto com os estudantes. Tardif e Lessard (2012) apontam que o trabalho docente se baseia em complexos conceitos sobre o desenvolvimento humano, sobre o ensino e a aprendizagem e outros conhecimentos pedagógicos essenciais ao trabalho. O conhecimento docente é construído nas tradicionais formações iniciais e durante o exercício profissional através das relações sociais e das experiências vivenciadas. A relação dos professores com seu objeto de trabalho é, antes de tudo, uma relação afetiva. O amor pelas crianças é uma disposição favorável, e mesmo necessária, para orienta-se à docência.

As relações vinculares com os estudantes são aspectos apontados pelas professoras como essenciais para o ensino e aprendizagem. Elas consideram que o ambiente escolar propicia o vínculo, permite conhecer o estudante, acolher suas queixas e dificuldades. A afetividade e o contato presencial com a criança permitem a aproximação, o que não é possível pelo ensino remoto.

(...) o contato faz toda diferença, a criança precisa de um carinho, um abraço, isso faz a diferença até para ela aprender, isso é muito difícil no online (Mara, 1º ano).

Eu não conhecia os alunos, eles estavam em casa, não sabia o nível que cada um tinha chegado, aí eu pensei: Pronto! Vou ter que fazer uma coisa só para todo mundo. Como que ensina assim? (Luciana, 3º ano).

(...) A gente tem que ter empatia com a família também, eu fazia vídeos bem explicativos, no primeiro ano de pandemia eu não sabia quem era [o estudante] eu tinha o whatsapp dos pais, mas não da criança (Renata, 5º ano).

A relação afetiva com os estudantes, mesmo quando é positiva, depende de múltiplos fatores não afetivos, não se trata apenas das coisas sentidas subjetivamente, constitui também dos recursos utilizados pelos atores para chegar a seus fins durante suas diversas interações. Não se trata de um processo racional e faz apelo a emoções “positivas” ou “negativas” e pode ser suscitado de diversas maneiras (TARDIF; LESSARD, 2012, p.159). O relato de Jade reflete muito sobre a importância da afetividade com os estudantes e aponta que existem outros fatores que fazem parte do processo de ensino e da aprendizagem.

Eu senti muita falta da presença com os alunos, do carinho, da afetividade, porque eu gosto de abraçar, eu chego, eu beijo, eu abraço... do outro lado da tela a gente não tem esse vínculo, esse contato (...) A gente pode perceber a necessidade que as nossas crianças tem (...) a falta que faz a presença do professor, tanto na aprendizagem, tanto no social porque às vezes a gente... eles chegam, eles querem conversar, eles querem desabafar, contar alguma coisa (...) isso é importante (Jade, 2º ano).

Segundo Tardif e Lessard (2012) os profissionais que exercem suas práticas com outros seres humanos, com certeza não possuem contornos bem delimitados de suas atividades. As ocupações socialmente centrais (professores, terapeutas, psicológicos, assistentes sociais, trabalhos de enfermagem e médicos, policiais, etc.) onde os trabalhadores atuam na presença de pessoas, as relações constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana. “O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.20 – grifo dos autores).

A sala de aula é outra coisa, você está ali, na sala você pode ajudar muito mais o aluno... porque você grava o vídeo e manda, só que você não sabe a hora que esse aluno está fazendo, a dificuldade que ele vai ter, já na sala de aula você vai acompanhando (Cristina, diretora escola zona rural).

(...) uma coisa era dentro da sala, outra coisa é na tela, teve aluno que eu nem conhecia (...) Eu achei muito difícil a falta de contato com os alunos, as aulas eram gravadas, não eram aulas online, então eu não sabia como os alunos estavam aprendendo (Érica, 4º ano).

O exercício da docência se refere aos vínculos e as variações em torno desses, as professoras identificam que o vínculo e o contato direto com os estudantes são fundamentais para o planejamento do ensino e para a aprendizagem das crianças. As professoras se

esforçaram por manter uma ligação com os estudantes, quiseram saber deles e de suas famílias.

4.3.2 Vínculo com a equipe da gestão escolar

As professoras relataram uma ótima relação com a equipe diretiva das escolas, sentiam satisfação em trabalhar nas escolas e se sentiram amparadas. As professoras reconheciam que as diretoras, as secretárias, o apoio docente e a gestora municipal fizeram o possível para mitigar as dificuldades que elas tiveram. Foi apontado que o único meio de fazer contato com a equipe era através de reuniões *online* e que ajudou muito.

Eu amo trabalhar na escola que estou elas (equipe diretiva) deram todo suporte que estavam em seu alcance, faziam lives, reuniões online (...) (Renata, 5º ano).

Aqui na escola o suporte foi muito bom, tudo o que a gente precisava na medida do possível elas [a diretora e a gestora da educação] ajudaram (Amanda, 3º ano).

Tudo o que elas [a diretora e a gestora da educação] podiam fazer, o que estavam ao alcance delas, elas ajudaram (Érica, 4º ano).

Através do relato das professoras, entendemos que as iniciativas da gestão municipal da educação não pouparam esforços para ajudá-las no que fosse possível durante o ensino remoto emergencial. Esse posicionamento da direção escolar e da gestão municipal de educação reflete que muitas vezes, “a escola depende amplamente, se não exclusivamente, da vontade e da iniciativa locais, bem como de recursos que a comunidade se dispõe a investir nela” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.61).

Outra questão importante relatada pelas professoras foi saber que a gestão municipal e as dirigentes escolares estavam junto com elas, dispostas a compartilhar as informações de maneira transparente e ampará-las em suas angústias.

Eu lembro quando a gente estava muito afobada a [nome da gestora de educação] falava assim: calma, uma coisa de cada vez, cada coisa de uma vez. Isto me acalmava, porque é verdade, não vai adiantar você sofrer antecipadamente porque você não sabe o que vem pela frente. (Rosa, 1º ano).

Elas [a diretora e a gestora da educação] sabiam que tinham coisas muito burocráticas, elas concordavam com a gente, elas viam isso, mas elas tinham que seguir. Vídeio conferência a [nome da gestora da educação] sempre fazia com a gente para dar orientações e quando elas também eram pegadas de surpresa, por exemplo, a superintendência de Paraíso ligava e falava: Agora vocês tem que fazer isso. Então de imediato elas passavam (...) no começo eu também sofri muito nessas videconferências, eu apertava e aparecia (risos) ou então eu apertava um botão e saía. Todas tiveram muita paciência comigo (Regina, 5º ano).

A postura da gestão municipal, compreendendo a gestora e as dirigentes escolares de SPU, se relaciona com a atividade de impulsionar a escola atingir seus objetivos e cumprir suas responsabilidades sem desvalorizar o professor. De acordo com Saviani (1996), os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam. A gestão da educação significa ser responsável “por uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1996, p.130).

Referindo-se ao contexto da pandemia onde todos os atores da educação tiveram que se adaptar à nova modalidade de ensino, as professoras mesmo sabendo das limitações da gestão escolar, se sentiram amparadas em suas angústias e valorizadas, pois toda informação e orientação novas lhe eram repassadas.

4.3.3 Entre a vida profissional e vida pessoal

Dentre os depoimentos apresentados, pode-se refletir sobre a importância das interações sociais construídas a partir do ambiente escolar, que possibilitam ampliar os conhecimentos a partir das relações professor/aluno e aluno/aluno, além da afetividade construída nesse meio. Vale, ainda, destacar que a motivação e o interesse acabam comprometidos, por isso cabe ao professor cada vez mais buscar estratégias para que o aluno alcance o conhecimento de maneira satisfatória. As telas dentro de casa ameaçavam expor a vida pessoal das professoras.

“No começo é muito difícil a gente se expor, a gente não sabia quem mais ia ver esses vídeos. Por exemplo, falar para mim é muito fácil, mas pensar que os pais e outras pessoas vão ver... podem estar julgando do outro lado da tela a gente (Jade, 2º ano).

“Nossa... dar aula em casa e gravar vídeos eu achei muito invasivo, acho que expõe muito a nossa intimidade (Tereza, AEE).

“A gente [as professoras] escutou muito que não estávamos fazendo nada, que a gente estava ganhando para ficar em casa, que dar aulas desse jeito era muito mais fácil, mas essas pessoas não viam como era difícil se expor desse jeito... (Olívia, 1º ano).

“Eu ainda não gosto de tirar foto, não gosto de ser filmada e aí eu falava para o meu filho não filmar eu muito de perto para não aparecer minhas rugas. E além do mais a gente não sabia quem mais estava assistindo a gente, se era só as crianças e as mães. Se a gente estava em outros lugares sendo assistidas por outras pessoas, outros grupos (Lúcia, 2º ano).

Você estava sendo exposta... o vídeo da gente estava circulando. Você tinha que atingir 20 crianças, mas já estava atingindo no mínimo 60 pessoas, porque era o filho, o pai e a mãe, mais os irmãos. E era uma preocupação muito grande isso... você se preocupava com sua fala, com sua roupa, com as pessoas que estavam em casa (Amanda, 3º ano).

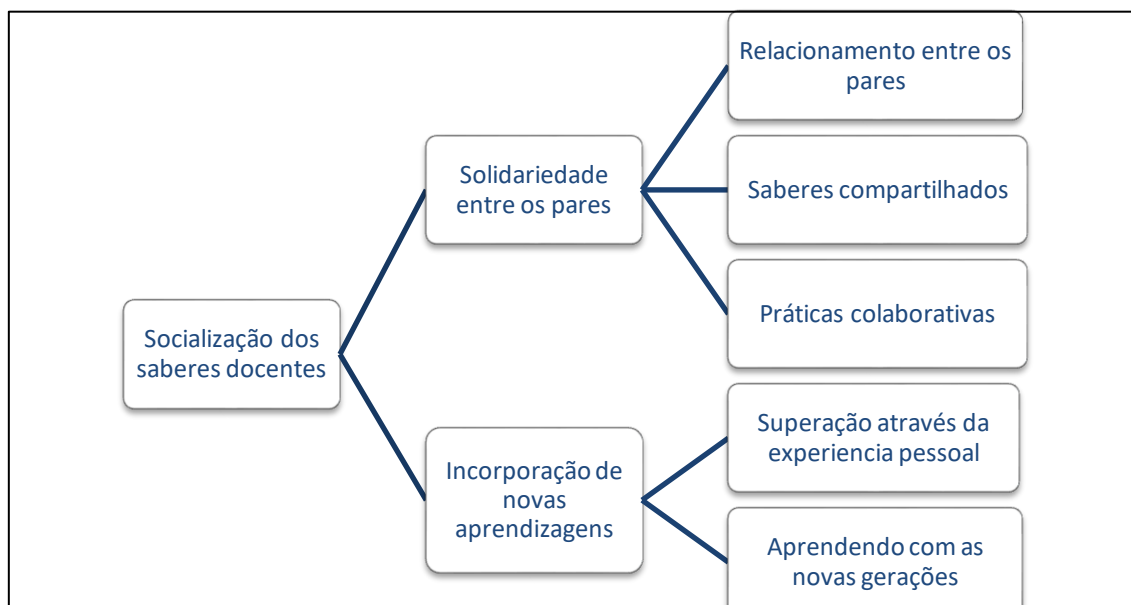
De acordo com Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) a inclusão da tecnologia de forma tecnicista tende a colocar a atividade docente na Era do 24/7 (vinte e quatro horas e sete dias por semana), sem a separação entre o trabalho e a atividade doméstica. Ademais verificamos que devido aos componentes emocionais da relação com os estudantes, nem sempre é fácil ou mesmo possível ao professor se desfazer da demanda do estudante completamente fora do tempo de trabalho.

Essa premissa aponta a necessidade de se considerar que a realidade do ensino remoto e as mudanças impostas durante a pandemia ao professor. Houve sobrecarga de trabalho, tornou-se um trabalho exaustivo no âmbito das exigências escolares e ainda afetou a privacidade das professoras. Evidencia o que Tardif (2008) nomeia como “o trabalho elástico e o trabalho invisível” dos docentes, ou seja, as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho do profissional, um trabalho que não é visto, muitas vezes, desvalorizado, onde os professores devem se desdobrar para atender as demandas escolares.

4.4 SOCIALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Referente ao quarto núcleo, as análises das entrevistas trouxeram elementos para discussão do vínculo estabelecido entre os pares através da socialização dos saberes. A partir da leitura e análise das informações foram organizados dois indicadores sendo: “solidariedade entre os pares” e “incorporação de novas aprendizagens”. No interior desses indicadores os seguintes pré-indicadores: “relacionamento entre os pares”, “saberes compartilhados”, “práticas colaborativas”, “superação através da experiência pessoal” e “aprendizagem com as novas gerações”.

Quadro 8 – Processo de estruturação do 4º núcleo



Fonte: da autora.

4.4.1 Solidariedade entre os pares

A solidariedade entre os pares possibilitou as professoras reconhecerem a importância da socialização dos conhecimentos. Este relacionamento com os pares proporcionou o trabalho em equipe, importante para organização das disciplinas, programas, matérias e conteúdos a serem transmitidos, e também para ajuda com o manuseio e utilização das tecnologias e do digital. As professoras sentiram que a adaptação diante da nova realidade de ensino foi fortalecida pela solidariedade, pois as mais experientes com as tecnologias não pouparam esforços em partilhar seus conhecimentos para tentar ajudar as outras.

Eu fazia mais [a gravação das vídeoaulas] na escola, porque eu e minha colega de sala [professora do outro 3º ano] ela me ajudou muito porque ela é mais prática, ela está mais acostumada, eu sou o básico com a internet. Então ela ia junto comigo lá na escola e gravava, ela compartilhava o que ia fazer com a turma dela e eu com a minha (...). Foi mais fácil a gente trabalhar em parceria (Luciana, 3º ano).

“(...) teve uma união maior entre as professoras porque uma ajudava a outra, sabe... trabalhei com uma equipe muito, mais muito boa mesmo. (...) a gente conversava, será que isso vai dar certo, será que não vai? Porque com a pandemia foi tudo muito novo, um ano atípico e que a gente precisava nos ajudar. Acabou que tudo mundo aprendeu” (Edna, 1º e 2º ano).

“Nós tivemos que aprender umas com as outras porque eu tenho colegas ali na escola que dão um show com a tecnologia. Agora eu? Eu falo que eu sou analfabeta mesmo em tecnologia” (Olívia, 1º).

A solidariedade entre os pares foi fortalecida para diferentes níveis de apropriação dos conhecimentos sobre o uso dos recursos tecnológicos. De acordo com Tardif (2014) a prática

da partilha de saberes entre os pares e a experiência profissional provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, permitindo reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los. Estes saberes apropriados pelo professor são temporais, ou seja, são utilizados e desenvolvidos no âmbito de uma carreira, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Nesse sentido, as professoras refletiram sobre a importância da integração, do trabalho em equipe e do trabalho cotidiano dentro da escola.

O trabalho presencial é muito diferente, eu aprendi a valorizar mais as aulas presenciais e também a nossa vida, não é... Em 35 anos de profissão eu nunca tinha vivido isso e agora eu aprendi a valorizar mais a vida da gente, a carreira da gente, os colegas junto com a gente... (Francisca, 2º ano).

As reflexões tecidas pelas professoras permitem uma retomada crítica com relação a prática cotidiana. A professora Elaine (4º ano) refletiu sobre suas ações ao enfrentar novos desafios. Segundo ela, geralmente as professoras na educação são temerosas às mudanças e nem sempre se dispõe a construção de novos conhecimentos. Para a professora este foi um grande aprendizado durante a pandemia e provocou uma mudança na sua maneira de pensar, os novos desafios impostos à educação nem sempre podem ser evitados e a abertura para o “novo” não deve ser temido e possibilidades podem ser construídas através da incorporação de novos conhecimentos.

Eu acho que a pandemia ensinou a gente receber o novo, porque eu acho que todo mundo tem medo da mudança (...) Eu acho que tudo o que é apresentado para a educação de novo, da medo (...) e o professor às vezes se acomoda muito (...) nós somos responsáveis, estamos na luta ali, só que a hora que aparece o novo, a gente se recolhe um pouco, eu falo porque eu sou assim, e a pandemia veio e não teve escolha. Ela foi imposta e todo mundo fez, então depois da pandemia eu falei assim: gente o novo pode vim que nós vamos receber ele, o que acontecer agora a gente consegue (...) eu acho que o que ficou da pandemia é a gente se abrir para novos conhecimentos para a gente mudar (Elaine, 4º ano).

Este aspecto mencionado pela professora Elaine (4º ano) diz respeito à dificuldade que os professores tem para se integrar as mudanças. Segundo Tardif (2008) essa mutação no ensino deve-se ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento que afetam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar”.

É importante compreender que essas mudanças ocorrem com frequência e constituem uma parte significativa do trabalho. Tardif (2008) ainda considera que no último século,

praticamente todos os outros campos de trabalho sofreram uma profunda reorganização devido à introdução constante de novos instrumentos e novas tecnologias e o ensino continua largamente idêntico ao que era.

Nesse ponto, a reflexão da professora Elaine (4ºano) aponta que é preciso ao profissional para além de preparar, construir e organizar seus materiais pedagógicos, textos, bilhetes, horários, desenhos, planos, etc., refletir sobre suas estratégias e se abrir a construção de novos conhecimentos e saberes profissionais.

Com relação aos saberes dos professores na escola, Tardif (2014) aponta que não podem ser confundidos com os saberes das disciplinas e/ou com os saberes curriculares. Os professores não são responsáveis pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Existem os saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. São produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente.

A apropriação de novos conhecimentos favorece a incorporação de novas aprendizagens e a construção dos saberes docentes. Os saberes para serem considerados saberes dos professores devem ser identificados e realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula.

Com relação aos saberes compartilhados entre os professores foram relatadas algumas práticas colaborativas entre os pares que trabalhavam na mesma escola e com outros profissionais de outras escolas.

(...) eu perguntava para as outras professoras de outras cidades, de outros lugares que são assim, minhas amigas: Gente, o que vocês estão fazendo? Ah a gente está fazendo assim olha...nessa plataforma, desse jeito (Carol, 3º ano).

Eu sabia um pouco [manusear as tecnologias e o digital], mas a minha irmã [nome da irmã] que também é professora, ela tem muita facilidade, aí ela me ajudou muito, e a gente trabalha juntas, no mesmo ano (...) ela ia lá na minha casa, a gente organizava tudo certinho, depois a gente passava, ela gravava o vídeo dela, depois eu gravava o vídeo meu... ela me ajudou muito. A gente montou o grupo de whatsapp com os pais, tanto eu fazia parte do grupo dela como ela fazia do meu (...) às vezes um pai perguntava alguma coisa no dela e ela estava gravando aula ou no médico, eu respondia no dela, a mesma coisa também ela fazia no meu grupo. Nós trabalhamos juntas durante a pandemia, os alunos sabiam e os pais também (Érica, 4º ano).

O presente trabalho não teve o objetivo pesquisar sobre a identidade do professor, no entanto, torna-se essencial considerarmos que a identidade do professor se relaciona com os saberes construídos durante a carreira. Ao analisar esses saberes encontramos no relato da professora Carol (3º ano) características da identidade do professor prático reflexivo.

Segundo Tardif (2014), pesquisas sobre os saberes docentes suscitam tensões e até mesmo contradições entre diversas concepções e, de maneira mais ampla, da função do professor tanto na escola quanto na sociedade. A identidade do professor, por meio da construção de seus saberes, oscila entre três modelos: o profissional tecnólogo, o prático reflexivo e o profissional enquanto ator social. O tecnológico possui competências de perito no planejamento do ensino, tem conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica. O prático reflexivo está ligado à imagem do professor deliberativo e reflexivo, inovador e capaz de se adaptar as situações novas de trabalho e conceber soluções originais.

O profissional cria soluções originais e ideais. O seu saber tem origem na reflexão e na experiência em contexto. Já o profissional enquanto ator social desempenha o papel de agente de mudanças, é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar.

A professora Carol (3º ano) observou que após a pandemia as crianças ficaram menos criativas e com dificuldades de estabelecer vínculos afetivos, pois o entretenimento proporcionado pela tecnologia as mantém horas e horas brincando com o celular, tanto na escola, como em casa e às vezes atrapalha o aprendizado e as interações sociais. Tudo em excesso faz mal, segundo Carol (3º ano). A partir dessas observações iniciou um projeto na escola com as crianças e os pais/responsáveis sobre o uso consciente das tecnologias.

Hoje eu estou fazendo um projeto com as famílias tudo vinculado a isso [o uso das tecnologias e seus efeitos pós-pandemia], a gente precisou da tecnologia. Ah... mas agora você está querendo tirar essa tecnologia? Não! Eu não estou querendo tirar, mas eu estou querendo explicar para eles que tudo o que é em excesso faz mal. Mostrar o que aconteceu. Como ficou aquela coisa muito focada na tecnologia, no celular, não sei o que, não sei o que... o que eles fizeram, acabou a pandemia, eles continuaram desse jeito. Então a gente achou assim, que ia ter olho no olho, mas não teve, piorou (...) às vezes eu vejo que tem alunos que não conseguem ficar parado ou então você está ali falando e está no mundo da lua (...) eu vejo que tem alunos que não conseguem criar, ficou muito assim, coisa de cópia. Eu não sei se porque agora, as redes sociais exercem uma influência muito grande... ah.. agora está na moda se espelhar em tal atitude que está assim, tal. Então as crianças copiam tudo, a gente sabe disso (Carol, 3º ano).

A professora possui vinte e cinco anos de experiência na docência, relata ser simplesmente apaixonada pela prática pedagógica e que, apesar dos sentimentos angustiantes que a pandemia impôs à humanidade e de seus próprios sentimentos de impotência e angústia, ela continua com o mesmo vigor no trabalho. A partir de suas observações em sala de aula pode construir novas reflexões, especialmente sobre o uso das tecnologias e do digital na escola. Em suas próprias palavras, ela tem o objetivo de refletir junto aos pais e as crianças

que as tecnologias podem ser grandes aliadas no processo educativo, mas não sobrepõe ao aprendizado junto aos pares e professores e muito menos aos vínculos afetivos construídos no cotidiano escolar.

4.4.2 Incorporação de novas aprendizagens

Num primeiro momento, as professoras relataram que o ensino remoto emergencial e o contexto pandêmico, as ensinaram ultrapassar os desafios impostos durante o trabalho. Aprenderam a valorizar mais a vida e a convivência afetiva, refletiram sobre suas próprias qualidades e muitas vezes se admiraram com a superação das dificuldades.

Eu acho que a pandemia me ensinou que nada é impossível. (Luciana, 3º ano).

A gente aprendeu a dar mais valor na vida social, na convivência social (Tereza, AEE).

“Tudo foi mais difícil para mim, mas eu aprendi que, como sempre desde lá da infância, a não desistir, mas a primeira coisa, controlar a ansiedade, porque quando eu ia lá gravar os vídeos, eu ficava com medo de errar, eu gaguejava, aí eu começava a chorar, eu não podia chorar porque senão eu não enxergava, porque eu tenho essa dificuldade, né. Eu não conseguia gravar a aula com aquela luz porque eu não conseguia abrir o olho (...) e como sempre, desde criança, eu sei que tenho que controlar a ansiedade e durante a pandemia com as vídeoaulas que a gente tinha que gravar, eu precisava controlar muito minha ansiedade. Eu não podia chorar, porque aí que eu não consegui enxergar mesmo [Amanda possui cegueira total de um olho e visão parcial do outro] (Amanda, 1º ano).

Eu aprendi muito com a pandemia, mas eu aprendi até me conhecer também. Porque tinha coisa que eu pensava assim: gente como é que eu consegui fazer isso? Nossa eu nunca parei para pensar que eu precisaria disso, usar a internet para o ensino, foi muito sufocante para o professor, mas eu venci (Carol, 3º ano).

A maior familiaridade com as tecnologias e com o digital permitiu a incorporação de novas aprendizagens e saberes profissionais. Atualmente, as professoras reconhecem que as tecnologias podem auxiliá-las no processo de ensino e de aprendizagem escolar, a inovação tecnológica, mesmo que limitada na escola, está sendo valorizada pelas professoras e incentivada pela gestão escolar.

Eu acho que eu estou mais preparada agora, os primeiros cursos online eu achei muito difícil. Hoje não! Aliás, preparada para outra pandemia não, acho que ninguém está, mas eu acho que eu estou mais preparada para lidar com as tecnologias. A escola também porque agora tem mais recurso, a escola tem uma televisão maior, se você quiser pôr vídeo para as crianças (...) agora na sala de recursos a gente pode levar o celular e usar o wifi, porque antes a gente não tinha a senha do wifi (Luciana, 3º ano).

Verificamos na fala das professoras que a incorporação de novas aprendizagens que permitiram resolver algumas dificuldades com o ensino remoto emergencial teve sua origem no aprendizado com as novas gerações. Algumas professoras também contaram com a ajuda dos familiares e, às vezes dos próprios estudantes.

Eu como professora, eu tinha que aprender muito, mas muita coisa, e quem foi meu professor naquele momento foi meu filho de 10 anos (...) foi um aprendizado de 2 maneiras, aprender a reinventar... reaprender a dar aulas e aprender que meu filho podia ser meu professor, imagina, meu filho de 10 anos!(Amanda, 1º ano).

(...) eu senti muita dificuldade, inclusive até hoje tenho muita dificuldade, eu sempre fui uma pessoa que não liga muito para internet, então na época, fala a verdade, eu não sabia nem gravar aula. Então eu tenho um menino de 13 anos, os adolescentes, eles adoram isso aí, aí ele me ajudou na época (...) (Lúcia, 2º ano).

Então muitas vezes os alunos ajudavam a gente, minha sobrinha, minha prima ensinou a fazer grupos, eu não sabia, quer dizer, eu nunca tinha me interessado, eu nunca precisei (Renata, 5º ano).

Mesmo que eu tenha mais facilidade eu contei com a ajuda de muitas pessoas, foi assim, minha sobrinha me presenteou com o suporte e as coisas, minha filha me ensinava um jeito de montar o link e assim foi indo (Carol, 3º ano).

Os processos de aquisição e incorporação de aprendizagem dos saberes docentes ficam subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Segundo Tardif (2014), estes novos conhecimentos bem como as interações que ocorrem num determinado meio onde os professores tentam adaptar-se e integrar-se a ele, são oriundos de diversas fontes. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou, da cultura pessoal, das universidades de ensino profissional, da própria instituição que trabalha, da interação com os pares, com os estudantes, nos cursos de reciclagem, etc. são fontes que convergem para a realização da intenção educativa do momento. “Essa lógica da produção parece reger também os saberes técnicos, bastante voltados, atualmente, para a pesquisa e para a produção de artefatos e de novos procedimentos” (TARDIF, 2014, p.34).

Outro aspecto reflexivo apontado por algumas professoras foi sua relação com o trabalho. O trabalho excessivo que às impediam de estar desfrutando de lazer junto aos seus filhos e familiares, o relato da professora Ana (3º ano) nos traz bem esse ponto reflexivo.

Eu acho que tudo tem o lado bom e ruim, a gente se aproximou mais dos filhos da gente porque eu não tinha esse tempo, eu vi a importância de ficar ali junto, o carinho (...) eu não posso mais trabalhar como há 19 anos atrás a gente não consegue e não pode mais trabalhar assim (Ana, 3ºano).

Em suma, as professoras apontaram possibilidades após a experiência pandêmica, construíram e compartilharam conhecimentos. Os saberes incorporados em suas práticas foram provenientes de diversas fontes: socialização entre os pares da mesma escola e de escolas diferentes, entre os estudantes e entre os familiares.

As professoras relataram que a prática do ensino remoto emergencial durante a pandemia no ano de 2020 foi uma experiência que levarão para a vida e esperam recordar das possibilidades ocorridas com essa experiência profissional. Compreendemos que mesmo em contextos adversos e situações excepcionais, é possível construir práticas reflexivas e apontar perspectivas para formações contínuas futuras que vão ao encontro das reais necessidades dos professores. Os docentes e demais atores do processo educativo não podem perder de vista a dimensão social, ética e política do ensino, bem como as discussões e reflexões sobre os objetivos da educação e sobre a importância da valorização dos profissionais de quem a propicia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo, em cada momento histórico, época e contexto social serão impostos novos desafios e dificuldades para o educador e demais atores do processo educativo (dirigentes escolares, gestores da educação, políticas públicas, etc.). O contexto pandêmico ficou marcado na história, excepcionalmente avesso a tudo que se esperava ou imaginava para o século XXI. De maneira genérica e sucinta, o início do século foi caracterizado pelas inovações tecnológicas e avanços científicos com indicativos de prosperidade. Entretanto, com início em 2020, a saúde pública sofreu com a emergência sanitária internacional, obrigaram as pessoas a se cuidarem para evitar a contaminação pelo vírus da covid-19 e o afastamento social tornou-se o imperativo nas orientações básicas da saúde.

Contudo, os trabalhadores, nas mais diversas áreas de atuação, sofreram modificações e adaptações em suas práticas especialmente àquelas áreas ligadas ao relacionamento direto com outras pessoas. No setor da educação não foi diferente, pois é uma área de atuação que lida diretamente com pessoas de maneira presencial. Para que fosse possível continuar com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, o trabalho docente sofreu com a adaptação das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial. Não foi apenas a adaptação dos conteúdos e das atividades pedagógicas para o ensino não presencial, mas toda uma reorganização do trabalho.

O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar as percepções das professoras de São Pedro da União acerca do trabalho desenvolvido pelo ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19, do ano de 2020. As professoras entrevistadas atuaram nessa época no Ensino Fundamental-I. Espera-se que o professor que exerce suas atividades com essa faixa etária, além das competências que são próprias da profissão docente, tenha aptidão no trabalho com crianças, promova ações que propicie as aprendizagens e o desenvolvimento humano, saiba trabalhar com entusiasmo, criatividade, habilidade e inovação nas situações cotidianas de ensino, em constante comunicação e interação com os estudantes e com as famílias.

Nesse sentido, as interações sociais com as crianças são os pilares do processo educativo nessa fase do desenvolvimento. O principal desafio foi continuar o ensino com as crianças e estabelecer interações vinculares mediadas pelas tecnologias digitais. Esse foi especialmente um desafio enfrentado pelas professoras, pois as aprendizagens com crianças estão centradas nos vínculos afetivos.

Para as professoras executarem suas atividades tiveram que reinventar suas práticas e se desenvolverem profissionalmente a partir de novos conhecimentos tecnológicos. Num primeiro momento, identificamos que as publicações fornecidas pelas políticas públicas e as orientações oficiais fornecidas pela secretaria de educação do município em causa para o trabalho docente durante a pandemia foram com relação à organização das atividades e orientações na utilização das tecnologias digitais. As professoras se sentiram amparadas pela gestão municipal, as informações eram repassadas pela direção escolar e pela gestora através de videoconferências e todas as orientações da Superintendência Regional de Educação de São Sebastião do Paraíso eram imediatamente compartilhadas.

As professoras relataram que tiveram amparo de cunho técnico pedagógico e afetivo emocional principalmente em momentos de ansiedade com relação às perdas ocorridas pela pandemia e dificuldades com o uso das tecnologias digitais. As escolas de São Pedro da União não contavam com muitos recursos tecnológicos e digitais, o acesso à internet era limitado e as professoras não estavam habituadas com o uso desses recursos em suas aulas. As professoras sabem e reconhecem essa limitação, perceberam que dentro das possibilidades a direção escolar ajudou a mitigar os efeitos da transição do ensino presencial para o remoto emergencial. As escolas municipais são limitadas, muitas ações dependem de investimento das políticas públicas de educação e de repasses financeiros da União que são redistribuídos aos estados e municípios.

As orientações repassadas às professoras foram com relação à organização do trabalho remoto e demais questões administrativas (o cômputo das horas, as normativas da BNCC que deveriam ser cumpridas, os relatórios que deveriam ser enviados, as videoaulas que deveriam ser arquivadas, etc.). Não houve uma formação específica para o uso das tecnologias articuladas ao conhecimento docente ou mesmo um curso de formação básica. Identificamos que o desenvolvimento do profissional na apropriação de novos conhecimentos não foi através de capacitações e formações que viesse ao encontro das reais necessidades das professoras.

As professoras sentiram que o governo Federal e o governo do estado de Minas Gerais não priorizaram ações mais efetivas aos municípios e professores da rede pública. Não houve destinação de recurso financeiro, capacitação ou formação para trabalhar com o uso das tecnologias digitais. As professoras com mais experiência no ensino apontaram que tinham experiências com os estudantes em sala de aula, mas não sabiam nem o básico de informática ou como gravar vídeos, criar grupos no celular, participar das reuniões *online*, que dirá acessar as plataformas do governo do estado.

Entendemos que pela urgência da situação não era mesmo possível um planejamento completo e eficiente que preparasse as escolas e todos os profissionais das organizações públicas de ensino existentes no território nacional para oferta das atividades remotas. Porém o Estado se isentou de certas responsabilidades e ações que já poderiam ter sido planejadas e executadas pelas esferas públicas.

Outra questão é o uso das tecnologias dentro das escolas e pelos professores em sala de aula. Considerando os avanços tecnológicos e todas as implicações que as tecnologias estão tendo em nossa vida em sociedade e no desenvolvimento das crianças, a inserção das tecnologias digitais articuladas aos conhecimentos dos docentes e dos estudantes já deveria ser uma realidade, porém isso não foi priorizado anteriormente pelas políticas públicas de educação. As professoras de São Pedro da União também não haviam participado antes de nenhuma capacitação ou formação contínua destinadas a uma abordagem metodológica que utilizasse a tecnologia como auxiliar do processo educativo.

Verificamos que, se não fosse pela própria iniciativa do professor na busca de novos conhecimentos para ajudá-lo na superação das dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial os estudantes seriam muito prejudicados em suas aprendizagens e motivações. O profissional deve ser ativo e ter autonomia para promover seu desenvolvimento profissional, a questão é quando o profissional do serviço público se culpa pelas ações e direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado.

Diante do uso e do manuseio das tecnologias digitais algumas pedagogas alegavam serem leigas, sentiam culpa por não saber, por não ter buscado esse conhecimento muito antes da pandemia e por nunca haver pensado que algum dia isso seria crucial em seu trabalho nas escolas. Realmente não esperavam por isso, pois não fazia parte do seu cotidiano nas salas de aulas.

O governo do estado de Minas Gerais disponibilizou alguns materiais digitais e plataformas de ensino para estudantes e para os docentes poderem orientar suas atividades. No entanto, para as professoras de São Pedro da União isso foi insuficiente. Elas foram amparadas pela gestão municipal de educação e buscaram o desenvolvimento do conhecimento com as pessoas de seu convívio (outros professores, estudantes, membros da família, etc.). O desenvolvimento profissional através da incorporação de novos saberes esteve mais atrelado as interações sociais do que diretamente relacionados a capacitações e formações disponibilizadas nas plataformas digitais.

Acreditar que por sua culpa ou pela falta de iniciativa própria não estavam capacitadas para o ensino remoto emergencial é uma maneira de isentar o Estado de sua responsabilidade,

a iniciativa deveria ser pública e não privada. Há muito tempo poderia ter sido investido recursos tecnológicos nas escolas, como formações para o uso e manejo desses recursos articulados aos conhecimentos pedagógicos, aos saberes docentes e aos conhecimentos dos estudantes. Somente quando houve a emergência da situação pandêmica que as políticas públicas começaram a ter iniciativas, conforme as professoras relataram, houve a compra televisores com acesso à internet e disponibilização da senha do *wi-fi* nas escolas. O que também é mínimo diante das possibilidades que atualmente o avanço tecnológico dispõe.

Nesse sentido, torna-se importante o professor também exercer reflexões de cunho político-pedagógico em seu trabalho e ter o direito de participação nas decisões que afetam o seu trabalho. Existem ideologias e microrelações de poder e de controle da vida social que ditam os conhecimentos que o professor deve ensinar. Porém, é o professor que deveria ter autonomia para isso, através de suas práticas em sala de aula o professor tem a possibilidade de identificar as reais necessidades e os elementos que deveriam ser aprimorados e incorporados aos seus saberes para o desenvolvimento da profissão.

Todavia, não estamos falando da simples introdução de aparatos tecnológicos nas escolas. A utilização tecnológica nas escolas deve permitir aos docentes um diálogo com os estudantes com o objetivo de construir o conhecimento. Os recursos tecnológicos são uma possibilidade para o professor permitir a motivação dos estudantes com o estudo. As tecnologias enquanto mediadoras do ensino podem ser recursos valiosos no engajamento dos estudantes em discussões sobre a realidade em que estão inseridos, promover o pensamento crítico sobre os conhecimentos/informações que estão dispostos nos meios digitais e favorecer a leitura crítica de mundo.

Ao analisar os aspectos do cotidiano do trabalho das professoras e os principais desafios enfrentados no trabalho seguramente envolve o ensino mediado pelas tecnologias digitais. A dificuldade que as professoras tiveram para propor metodologias de ensino através do conhecimento de formas e ferramentas tecnológicas. Além do desafio em estabelecer vínculo com os estudantes, identificar as restrições e necessidades de aprendizagem e das atividades a serem cumpridas.

Enfrentaram dilemas com relação ao novo espaço para o ensino (a casa da professora), organização do tempo entre a vida doméstica e o trabalho, exposição de suas vidas e de seus vídeos, exaustão na reorganização das atividades educativas (aumento da carga horária de trabalho) e dificuldades com o uso das tecnologias digitais (gravação de videoaulas, acesso à plataformas de estudo, participação nas reuniões pelo Google Meet, etc.). As professoras

reconhecem suas limitações com o uso das tecnologias, a carência da tecnologia inclusiva nas escolas e a escassez de recursos.

As professoras, mesmo àquelas com mais facilidade no uso das tecnologias, perceberam que o ensino à distância tirou completamente a autonomia do professor, as videoaulas poderiam ser compartilhadas e acessadas por outras pessoas, interpretadas e julgadas. As atividades foram mediadas pelos pais/responsáveis e não sabiam como as informações eram repassadas para as crianças, como àquelas crianças estavam se desenvolvendo, pois mesmo que as atividades chegassem prontas para correção não sabiam como e por quem eram feitas.

Os sentimentos das professoras de angústia e impotência frente ao mundo externo e as perdas vivenciadas estiveram presentes durante o ano de 2020, mas a preocupação com as crianças não deixou que desistissem. Elas se preocupavam com o futuro das crianças, com os pais/responsáveis que não sabiam (por alguma limitação cognitiva, falta de paciência, etc.) ou não podiam (falta de tempo, situações de vulnerabilidade, etc.) mediar os estudos.

Ser professor não se trata de dom ou vocação, é um campo de conhecimento científico e requer profissionalização para atuação profissional. O professor é aquele profissional comprometido com o estudante. A prática exige ética profissional e postura para o ensino, pressupõe que ele sabe o que ensinar e como ensinar. Os seus saberes são construídos durante a carreira, na formação inicial e através de experiências anteriores e posteriores à formação profissional.

Durante a carreira o profissional vai se desenvolvendo, aprimorando suas práticas e construindo os seus saberes. Existem diversas fontes que constrói os saberes docentes e são provenientes das relações humanas. Durante a pandemia, verificamos que a socialização dos saberes docentes e a solidariedade entre os professores foram experiências que aprimoraram os seus conhecimentos através de novas aprendizagens. O docente, sujeito inserido na cultura e na linguagem é capaz de estabelecer laços sociais tanto na escola quanto na sociedade. As relações sociais podem favorecer novas aprendizagens para o contexto dentro das salas de aulas e a reflexão de suas ações, podendo modificá-las ou adaptá-las ao contexto real de ensino.

O profissional docente se desenvolve a partir da prática e da reflexão crítica, pela formação pedagógica contínua em ação e na ação. O desenvolvimento durante a carreira pode ser planejado, organizado e proporcionado pelas próprias instituições de ensino, pactuado ou não pelas políticas públicas de educação. Por outro lado, o profissional ativo que tem autonomia e motivação em seu trabalho pode aprimorar o desenvolvimento profissional

independente de existir um planejamento formalizado. O professor pode buscar formações dentro das teorias pedagógicas e de outras áreas, promover ações dentro das escolas e atividades nas salas de aulas que o ajude nas reflexões de suas práticas de ensino e aprimore o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional está diretamente relacionado à identidade do profissional. As professoras dessa pesquisa apontaram que a imagem do profissional também foi afetada durante a pandemia. Algumas famílias valorizaram a atuação e o esforço das professoras para continuar com o ensino e outras não compreendiam as dificuldades e o amplo esforço realizado pela professora e dirigentes escolar e se ainda acreditavam que estavam ganhando para não realizar trabalho educativo algum. Essa última representação imaginária afetou negativamente a identidade do profissional e suas motivações para o ensino.

As professoras e as diretoras das escolas afirmaram que o trabalho aumentou substancial e significativamente durante a pandemia, mas a verdadeira sobrecarga de trabalho foi invisível aos olhos de quem não estava atuando na educação ou para àqueles que não acompanharam de perto toda a reestruturação que elas tiveram que fazer para encontrar soluções, ideias, motivação e criatividade para continuar com o ensino. Além do tempo disponível para lidar com as questões burocráticas.

As aprendizagens relatadas pelas professoras foram com relação ao uso das ferramentas tecnológicas, a valorização das relações afetivas e presenciais com os estudantes e com os pares e a superação das dificuldades. Estas aprendizagens fazem parte dos saberes docentes construídos através das experiências adversas e das relações com o outro. O saber docente não é apenas técnico, tão pouco advindo apenas da experiência no tempo de magistério, eles são provenientes de diversas fontes e das relações sociais estabelecidas durante a carreira.

Durante a pandemia, o saber das novas gerações com relação ao manuseio das tecnologias digitais foi uma fonte de conhecimento. As professoras mais jovens, os estudantes ou as pessoas da própria família do professor, foram os seus professores. A troca de experiência, a solidariedade compartilhada e a socialização dos saberes através das diversas relações e interações sociais foram um verdadeiro suporte às professoras.

A pesquisa não teve como identificar se efetivamente esses conhecimentos foram incorporados em todas as práticas das professoras. Percebemos pelos relatos que as aprendizagens foram no campo pessoal e profissional. Identificamos apenas no relato de uma professora a identidade do profissional reflexivo e possivelmente a incorporação de novas aprendizagens. Atualmente, em 2023, depois da experiência pandêmica, ela desenvolve um

trabalho voltado para pais/familiares sobre o uso consciente das tecnologias e do digital no século XXI.

Concluimos que o saber-fazer docente está fundamentado pela teoria e atravessado pelas experiências dentro do contexto de trabalho e pelas relações sociais. Os saberes docentes vão sendo construídos ao longo da carreira e a socialização dos conhecimentos são essenciais para possibilitar reflexões da prática do profissional.

O trabalho deixa questionamentos para futuras pesquisas com relação aos saberes apropriados pelos professores considerando todo o avanço tecnológico existem nos tempos atuais. A educação não pode mais ser pensada sem as ferramentas tecnológicas, essas devem estar a serviço de auxiliar o trabalho, não é o cerne da questão. No contexto de desigualdade em que vivemos como o professor pode atuar significativamente e utilizar das ferramentas tecnológicas que existem no seu local de trabalho. Quais são os saberes docentes que podem ser construídos através dos novos conhecimentos tecnológicos? Quais os saberes necessários para o ensino mediado pelas tecnologias? Como eles são construídos e qual a relação entre os saberes docentes edificados com as novas tecnologias digitais?

O profissional docente durante a pandemia se desenvolveu a partir de seu próprio movimento, na busca por alternativas e na construção do conhecimento com as pessoas. A pandemia evidenciou que os conhecimentos compartilhados são validados das relações sociais e podem ser incorporados aos saberes docentes. A pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto, o anseio, talvez, foi muito mais deixar indagações e aspirações para pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos designificação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45 n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri et al. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 2021.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes Docente e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, mai. 2007.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jan. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/#>. Acesso em: 10 dez. 2021.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 59-91.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 18 jan. 2022.

ARRUDA, Sergio de Melo; PASSOS, Marinez Meneghello; FREGOLONE, Alexandre. Focos da aprendizagem docente. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734/29158>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BOELL, Márcia; ARRUDA, Arlene Aparecida de. Narrativas docentes e discentes no ensino superior: ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19 e a relação com a cultura digital. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 9963-9977, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23799>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã-3). Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020. Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembléia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005. 2020b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2020b.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020c. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mar. 2020c.1, seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, atualizada pela Lei 12.485 de 2011. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências, 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em 7 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, 2020a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2020a, seção 1, p.1.

BRASIL. Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mai. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020d. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 abril. 2020d.

BRASIL. Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2020e. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Comitê de Emergência do MEC define primeiras ações contra o coronavírus**. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/33381-noticias/notas-oficiais/86341-comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-acoes-contra-o-coronavirus>. Acesso em 27 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP nº5/2020, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2020k. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas em cursos presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus [...]. 2020g. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020f. Seção 1, p.39.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020. Dispõe sobre a prorrogação do prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020h. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 2020g. Seção 1, p.55.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17/03/2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020h. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2020i. Seção 1, p.62.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**, 2020j. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2020/boletim_epidemiologico_covid_40-1.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma operacional básica de recursos humanos do Sistema Único da Assistência Social**. Brasília, DF: MDSCF, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política nacional de Assistência Social**. Brasília, DF: MDSCF, 2004.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa, Portugal. **Comunicações**. Lisboa, 2007, p. 133-148. Disponível: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001.

DOMINGOS, Susana Caetano. Crise pandêmica: incidente crítico potenciador de mudança. *In*: **Bem-estar, educação e direitos da criança**. Porto: Porto Editora, 2021. Edição coleção co-construir comunidades.

DUBLANTE, Carlos André Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Democratização da gestão do ensino público em sistemas municipais de educação no Maranhão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 37-55, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000100037&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Pesquisa analisa o impacto da pandemia entre profissionais de saúde**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-analisa-o-impacto-da-pandemia-entre-profissionais-desaudef#:~:text=Os%20dados%20indicam%20que%2043,a%20necessidade%20de%20improvisar%20equipamentos>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Ciências da Educação**, Sísifo (Universidade de Servilha), n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança significativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, Bruna Maria Vieira; LIMA, Francisco José de. Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 34, n. 68, p. 1056 -1076, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n68a11>. Acesso: 10 abr.,2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Suely Ferreira Deslandes, MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pequisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Reflexões e proposições construídas no evento on-line do GIQE: Queixas escolares e atuação das/os psicólogas/os em tempos de pandemia: vamos construir parâmetros?** São Paulo, SP: GIQE, 2021. Disponível em: https://www.queixaescolargiqe.com/_files/ugd/37b405_fc285616bee2412994b5f9931be9c93c.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

ILYENKOV, E.V. Our Schools Must Teach How to Think! **Journal of Russian and East European Psychology** (published online), v. 45, n. 4, p. 9-49, Jul./Aug., 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405450402>. Acesso em: 09 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/sao-pedro-da-uniao.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de São Pedro da União**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-pedro-da-uniao/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF: IPEA, 2020, v. 1. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Geografia da educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/geografia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE SAÚDE DA MULHER, DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE FERNANDES FIGUEIRA & FIOCRUZ. **Covid-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro, RJ: IFF/FIOCRUZ, 2020. Disponível em: < <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LANDIM VILELA, J. L. et al. Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência: uma análise no contexto da pandemia de covid-19. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3115>. Acesso em: 12 jan. 2022.

LEÃO, Marcos Lorrán Paranhos; OLIVEIRA, Maria Tereza Damasceno de; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. Educação escolar na pandemia: políticas públicas do estado de MG, Brasil, no enfrentamento da crise do novo coronavírus. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS* , 2020, São Carlos. [**Anais...**]. São Carlos: CIET, 2020. p. 1-9. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1648>>. Acesso em: 9 abr. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.254, de 18 dez. 2019**. Estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2020. Belo Horizonte, MG: 18 dez. 2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4254-19-r-%20Public.%2019-12-19%20.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 113, de 12 de março de 2020**. Declara situação de emergência em saúde pública em razão do surto da doença respiratória coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fev. 2020. Belo Horizonte, MG: 12 mar. 2020a. Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/Decreto_113-de-12.03.2020-declara-Situacao-de-Emergencia.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário covid-19 nº 15, de 20 março de 2020.** Dispõe sobre a suspensão das atividades educacionais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: 20 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-detalha-regime-de-estudo-nao-presencial-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.310, 22 de abril de 2020.** Dispõe sobre as normas para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de educação básica e de educação profissional, em decorrência da pandemia coronavírus [...]. Belo Horizonte, MG: 22 abr. 2020c. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL;
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.
Relatório: levantamento junto aos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam trabalhadoras e trabalhadores de instituições que ofertam educação infantil. Brasília, DF: MIEIB; São Paulo: ANPED, 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_levantamento_entidades_sindicais_gt07_e_mieib_-_2020_1.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador.** Cascavel, PR: 2012.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Ainda tempos estranhos. **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, n. 111, p. 311-314, abr. 2021. Acesso em: 20 jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/m6wmfrnj3QvcT8mYmXwzHjP/?lang=pt#>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar e valorizar [colaboração de Yara Alvim]. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMÉRICA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de covid-19.** Brasília, DF: OPAS/OMS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). Desafios da educação em tempos de pandemia. *In:* ARAÚJO, Marcus Vinícius Neves; MURCIA, Josy Helena; CHAVES, Thayná Miranda. **A formação de professores no contexto da pandemia do covid-19.** Cruz Alta: Ed. Ilustração, 2020. p. 169-178.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

POISSON, E. (org.). Série Educar, Prática Docente. *In*: SILVEIRA, Sidnei Renato *et al.* **O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia por Covid-19**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020.

PORTAL QEDU. **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020**. [S. l.: S.n.], [2020]. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

QUINTANA, Mário. **Canções (1946)**. São Paulo: Globo, 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Contribuições da metodologia construtivo interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005005/html/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Tradução de Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Joedson Brito dos; CORREIA, Maria Ap. Antero. Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 195-220, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121802>. Acesso: 13 jan. 2023.

SÃO PEDRO DA UNIÃO (MG). **Lei Orgânica Municipal nº 01/2010**. São Pedro da União: Câmara Municipal, 2010.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em 21 jan.2023.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso. et al. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 12, p. 6117-6128, 2021 . Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232021001206117&lng=en&rm=iso. Acesso em: 01 jan. 2023.

SILVA, F. T. .; SILVA, A. P. da . Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1604-1628, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300>. Acesso em: 9 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000. p. 209-244. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em 10 abr. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991. p. 215 - 233.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. **O mundo não é e não será o mesmo depois da pandemia**. Brasília, DF: UNA-SUS, 2021.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAÚJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ANPED*, 25., 2020, Fortaleza. **Anais [...]**, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2020>. Acesso em: 26 nov. 2022.

VIEIRA, A. C.; DE ARAÚJO, M. E. Como o estado de Minas Gerais está trabalhando para alcançar o objetivo “Educação de Qualidade”, no contexto da pandemia de COVID-19. **Educação Sem Distância - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2021. Disponível em: <https://educacaosemdistancia.unyleya.edu.br/esd/article/view/119>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**, São Paulo, n. 27, ago./out. 2003.

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: RELATOS DE APRENDIZAGENS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: JOICE DE PAIVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53493421.6.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.184.767

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado, com financiamento próprio (conforme dados constantes na folha de informações básicas); não há indicação de conflito de interesses. O nome da mestranda consta na folha de informações básicas como pesquisadora responsável e a orientadora da pesquisa como equipe de pesquisa.

De acordo com o destaque da pesquisadora, o projeto de pesquisa pretende “analisar as aprendizagens profissionais construídas pelos professores no exercício da docência no contexto da pandemia, e como essa forma de trabalho colaborou para (re)pensar sua prática.” A pesquisa será desenvolvida com professores do ensino fundamental I, em duas escolas da rede municipal de ensino do município de São Pedro da União – MG. A coleta de dados ocorrerá de modo presencial, por meio de entrevista semiestruturada que será previamente agendada com os participantes. A pesquisadora destaca que, para a realização das entrevistas, serão respeitadas as normas de segurança e protocolos sanitários exigidos por conta do contexto da pandemia de COVID-19.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral (constante no projeto detalhado)

Analisar como os professores dos anos iniciais, de um município de pequeno porte, reconhecem e

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 5.184.767

nomeiam as aprendizagens por eles construídas no exercício da docência, durante a pandemia.

Objetivos específicos (constante no projeto detalhado)

- Conhecer as orientações oficiais fornecidas pela Secretaria de Educação do município em causa para o trabalho docente neste período de pandemia;
- Identificar as possibilidades de trabalho construídas pelos docentes no cotidiano experienciado de sua prática educativa neste contexto pandêmico;
- Compreender quais foram os principais desafios enfrentados pelos docentes do ensino fundamental I durante a pandemia para “cumprir” o que oficialmente foi traçado para esse período;
- Identificar e analisar as aprendizagens profissionais reconhecidas e vivenciada pelos professores no contexto pandêmico.

Análise CEP

Os objetivos estão claros e bem definidos, são exequíveis, e estão coerentes com a proposta geral do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

“ Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de nível mínimo como provocar certo desconforto, vergonha, cansaço ou constrangimento; nesse sentido os participantes serão acolhidos através de uma abordagem humanizada, garantindo um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, optando obter informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Será garantida uma abordagem cautelosa considerando e respeitando os valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro. Também são considerados como riscos mínimos a quebra do sigilo e do anonimato e até mesmo o medo dos participantes que ocorra tais situações, sendo essencial garantir a não identificação nominal no formulário, nem no banco de dados, esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos ou prejuízos. Pode haver risco de exposição de dados, gravação da entrevista (caso haja consentimento para tal)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**

Continuação do Parecer: 5.184.767

que possam resultar na sua identificação e ou divulgação de dados confidenciais, desta forma, é imprescindível garantir local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não divulgar e não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Outros riscos mínimos possíveis são os participantes sentirem-se invadidos na privacidade, apresentarem ou sentirem algum desconforto emocional relacionado à presença do pesquisador e alterações de visão de mundo e de comportamentos em função de reflexões sobre sua experiência e prática pedagógica durante o ano de 2020. Esses riscos serão minimizados com o compromisso de garantir a confidencialidade e a privacidade das informações fornecidas, garantindo explicações necessárias para responder as questões com direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados na entrevista) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

Nesse sentido também será assegurado ao participante, caso necessite, a assistência de outros profissionais, como, por exemplo, da área de Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Terapia Ocupacional, entre outros. A Resolução é clara em afirmar que o pesquisador deve prestar assistência integral, e não apenas em uma determinada área, e se responsabilizando pelos recursos financeiros da assistência.

Os participantes deverão disponibilizar de tempo para responder a entrevista sendo necessário garantir que a qualquer momento pode retirar seu consentimento prévio, ou simplesmente interromper a entrevista, tendo total liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte da pesquisadora, da equipe de pesquisa (professora Helena Maria dos Santos Felício) e da Universidade de origem (Unifal). Outro aspecto essencial que deve ser considerado durante a realização das entrevistas são as medidas sanitárias que rigorosamente serão adotadas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da pesquisadora. As medidas a serem tomadas serão: o local para realização das entrevistas será ventilado e amplo permitindo o afastamento físico de 1,5m entre pesquisadora e participante, serão utilizadas máscaras e usado para desinfecção o álcool gel entre cada procedimento.

Benefícios:

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 5.184.767

“Ao participar da pesquisa os participantes contribuirão com a construção de conhecimento sobre as aprendizagens profissionais construídas no exercício da docência no contexto da pandemia, e como essa forma de trabalho colaborou para (re)pensar sua prática. Nesse sentido torna-se fundamental ouvir as professoras/es pois são as/o protagonistas na implementação de mudanças que se fazem necessárias na prática e nos currículos escolares. Do ponto de vista do município o estudo possibilitará identificar elementos que possam contribuir na reflexão das reais necessidades dos profissionais possibilitando conhecer os desafios e as possibilidades de atuação em tempos de pandemia e conseqüentemente aprimorar o ensino fundamental. E, do ponto de vista social, contribuirá para analisar as possibilidades do profissional desenvolver-se em situações de conflitos e incertezas fornecendo material para a própria formação do profissional, como fonte de pesquisa, de reflexões e de reelaboração de sua prática. Não apenas diante desse cenário atípico, mas posterior a ele também.”

Análise CEP

- Os riscos estão bem avaliados e as medidas minimizadoras estão destacadas. Os benefícios justificam os riscos apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a. A metodologia do projeto – está adequada aos objetivos apresentados e atende aos aspectos éticos necessários. A pesquisadora indica de modo claro e detalhado as etapas da metodologia, destacando o processo de assinatura do TCLE pelos participantes, os objetivos e o procedimento para a realização das entrevistas, que ocorrerão de modo presencial.

b. O referencial teórico – atualizado e adequado à proposta do projeto de pesquisa.

c. Cronograma de execução da pesquisa – conforme apresentado pela pesquisadora, o primeiro contato com os participantes ocorrerá em abril de 2022 e a coleta de dados em maio de 2022. O cronograma está adequado ao tempo de tramitação do projeto no CEP.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.184.767

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – presente e adequado
- e. Termo de Anuência Institucional – presente e adequado
- f. Folha de Rosto – presente e adequada.
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado – presente e adequado
- h. Termo de Compromisso para desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia do coronavírus (COVID-19) – presente
- i. Declaração de compromisso do pesquisador responsável – presente.
- j. Formulário de encaminhamento de projeto ao CEP-UNIFAL/MG – presente.
- i. Roteiro de entrevista para professores – presente (o roteiro consta no projeto detalhado).

Recomendações:

O CEP recomenda que no TCLE que será enviado aos participantes, a pesquisadora substitua a numeração de páginas “24 a 28” por “1 de 5, 2 de 5, 3 de 5, 4 de 5, 5 de 5”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1862204.pdf	08/12/2021 23:15:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	08/12/2021 23:13:26	JOICE DE PAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	08/12/2021 22:57:37	JOICE DE PAIVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	08/12/2021	JOICE DE PAIVA	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.184.767

Cronograma	cronograma.pdf	22:53:54	JOICE DE PAIVA	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	08/12/2021 22:49:42	JOICE DE PAIVA	Aceito
Outros	tae.pdf	19/11/2021 16:23:09	JOICE DE PAIVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	19/11/2021 16:22:02	JOICE DE PAIVA	Aceito
Outros	TCUD.pdf	19/11/2021 16:16:27	JOICE DE PAIVA	Aceito
Outros	compromissocovid.pdf	19/11/2021 16:15:22	JOICE DE PAIVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromissopesq.pdf	19/11/2021 16:14:11	JOICE DE PAIVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	orientadora.pdf	19/11/2021 16:09:25	JOICE DE PAIVA	Aceito
Folha de Rosto	folharostoassinada.pdf	19/11/2021 15:48:55	JOICE DE PAIVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 22 de Dezembro de 2021

Assinado por:
DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro **CEP:** 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br