

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA SUELÍ PERIOTTO BERTOLIN

**Os saberes docentes e o Ensino Remoto Emergencial: reflexões de professoras do Ensino
Médio sobre transformações e aprendizados**

São Paulo

2023

PAULA SUELÍ PERIOTTO BERTOLIN

Os saberes docentes e o no Ensino Remoto Emergencial: reflexões de professoras do Ensino Médio sobre transformações e aprendizados

Versão original

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Cristina Garbin

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

BB546s Bertolin, Paula Suelí Periotto
Os saberes docentes e o Ensino Remoto
Emergencial - reflexões de professoras do ensino
médio sobre transformações e aprendizados / Paula
Suelí Periotto Bertolin; orientadora Mônica Cristina
Garbin. -- São Paulo, 2023.
88 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Saberes docentes. 2. Ensino Remoto
Emergencial. 3. Tecnologias Digitais da Informação e
da Comunicação. I. Garbin, Mônica Cristina, orient.
II. Título.

BERTOLIN, P. S. P. **Os saberes docentes e o Ensino Remoto Emergencial**: reflexões de professoras do Ensino Médio sobre transformações e aprendizados. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedicatória

A José de Paiva Netto, meu maior professor, pela generosidade de me ensinar que educação — dentro e fora da escola — se faz com *cérebro e coração*.

Agradecimentos

A Jesus, que me comove há milênios, ao empenhar a Sua vida para provar que todas as pessoas são dignas de amor e respeito, e todas, sem exceção, são capazes de ensinar e de aprender.

Ao meu filho Benjamim, professor de mil coisas e melhor aprendiz de “espertalidade” que alguém poderia ter.

Ao meu marido Josué, amigo e companheiro de tantas horas, cuja coragem sempre me inspira, especialmente nos dias mais difíceis.

À minha mãe, minha primeira educadora, apoiadora incondicional e exemplo de excelência e resistência no Bem.

À minha irmã Clara, cuja vida transforma a minha, e ao meu também irmão Giovanni: a confiança de vocês me honra profundamente.

Aos meus avós Eunice e Ademar, Magdalena e Walter, cuja integridade, amizade e valentia são um privilégio que eu jamais poderei devidamente retribuir.

Aos meus primos-irmãos e tios, uma família que me ensina a amparar sem distinção e medida.

Às minhas cunhadas-irmãs Raquel e Rosana, aos meus sogros Alcione e Gilberto, que tanto me têm ensinado sobre bondade e acolhimento.

Aos professores extraordinários que tenho tido por todo o caminho, aqui referenciados na minha gratidão pública à professora Mônica Cristina Garbin, pela orientação irretocável, às professoras Rita de Cássia Gallego e Célia Maria Haas, pelas contribuições tão valiosas desde o exame de qualificação, aos professores Marta Fernandes Garcia, Edson Trombeta de Oliveira e Gabriely Cabreste Amorim, também componentes da banca examinadora, por suas contribuições à essa pesquisa e dissertação.

Aos meus Irmãos do coração, aos meus companheiros de Ideal, aos amigos tantos que tornaram esta conquista possível — tão numerosos que não seria justo nomear alguns deles, correndo o risco de deixar de reconhecer alguém: que eu possa merecer um dia a bondade desse reencontro. Pela reeducação em que cremos, que faz um mundo justo e solidário para todos, avante!

RESUMO

BERTOLIN, P. S. P. **Os saberes docentes e o Ensino Remoto Emergencial**: reflexões de professoras do Ensino Médio sobre transformações e aprendizados. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Este trabalho visa apresentar possíveis transformações nos saberes docentes, reconhecidas por professoras do Ensino Médio que viveram o processo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, nos anos de 2020 e 2021. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi construída a partir de revisão bibliográfica sobre o tema e de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de três docentes de uma escola filantrópica, na região central de São Paulo (SP), buscando fazer das professoras a principal fonte dos dados utilizados na análise e reflexões expostas nesta dissertação, que buscou: a) analisar como as professoras lidaram com limitações, oportunidades e dificuldades nos processos de adequar sua prática para o Ensino Remoto, b) verificar se buscaram incorporar, na volta ao ensino presencial, aspectos dessa transformação em sua prática pedagógica, e c) identificar suas considerações a respeito do impacto da experiência do ERE em seus saberes docentes. O estudo se posiciona, no campo teórico, nas investigações de Maurice Tardif (2014) sobre os saberes docentes, além de dialogar com outros autores do campo, como Jorge Larrosa Bondía (2002) e Michaël Huberman (2000).

Palavras-chave: Saberes docentes. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

BERTOLIN, P. S. P. **Teaching knowledge and Emergency Remote Teaching**: reflections of high school teachers on transformations and learning. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This work aims to present possible transformations in teaching knowledge, recognized by High School teachers who experienced the Emergency Remote Teaching (ERT) process during the period of social distancing imposed by the Covid-19 pandemic, caused by the SARS-CoV-2 virus, in the years 2020 and 2021. With a qualitative approach, the research was constructed from a literature review on the subject and semi-structured interviews with a sample of three teachers from a philanthropic school in the central region of São Paulo (SP), seeking to make the teachers the main source of data used in the analysis and reflections exposed in this dissertation. This study aimed to: a) analyze how the teachers dealt with limitations, opportunities, and difficulties in the process of adapting their practice for Remote Teaching, b) verify if they sought to incorporate, upon returning to face-to-face teaching, aspects of this transformation into their pedagogical practice, and c) identify their considerations regarding the impact of the ERT experience on their teaching knowledge. The study is positioned, in the theoretical field, in the investigations of Maurice Tardif (2014) on teaching knowledge, in addition to dialoguing with other authors in the field, such as Jorge Larrosa Bondía (2002) and Michaël Huberman (2000).

Keywords: Pedagogical Knowledge. Digital Information and Communication Technologies. Emergency Remote Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —	Instrumento de pesquisa utilizado para as entrevistas.....	15
Quadro 2 —	Professoras participantes da pesquisa.....	18
Quadro 3 —	Trabalhos identificados e descartados.....	20
Quadro 4 —	Lista de trabalhos identificados na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	21
Quadro 5 —	Lista de artigos selecionados na base de dados DOAJ.....	23
Quadro 6 —	Lista de artigos selecionados na base de dados Periódicos da CAPES.....	23
Quadro 7 —	Lista de artigos selecionados na base de dados SciELO.....	25
Quadro 8 —	As dimensões dos saberes docentes, segundo a classificação dos autores de referência.....	34
Quadro 9 —	Categorias para análise dos dados.....	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	CAPÍTULO 1: PERCURSO DA PESQUISA.....	11
2.1	Contexto da pesquisa.....	12
2.2	Construção do instrumento de coleta de dados.....	14
2.3	Escolha da população.....	16
3	CAPÍTULO 2: PESQUISAS SOBRE OS SABERES DOCENTES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	20
3.1	Descrição e breve análise das abordagens encontradas na produção científica sobre o tema, entre 2020 e 2023.....	25
4	CAPÍTULO 3: OS SABERES DOCENTES.....	32
4.1	Ponderações sobre os saberes da experiência, no saber docente.....	34
5	CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA PESQUISA.....	44
5.1	Descrição das professoras entrevistadas.....	45
5.1.1	<i>Professora Anita Malfatti — professora de Arte e Cultura Ecumênica no período de ERE.....</i>	45
5.1.2	<i>Professora Hipácia de Alexandria — professora de Matemática no período de ERE.....</i>	47
5.1.3	<i>Professora Jewel Cobb — professora de Biologia no período de ERE.....</i>	48
5.2	Análise das categorias.....	50
5.2.1	<i>Saberes da formação profissional — transformações identificadas pelas professoras.....</i>	50
5.2.2	<i>Saberes disciplinares — transformações identificadas pelas professoras.....</i>	55
5.2.3	<i>Saberes curriculares — transformações identificadas pelas professoras.....</i>	59
5.2.4	<i>Saberes da experiência — transformações identificadas pelas professoras.....</i>	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS IMPACTOS DO ERE SOBRE EDUCADORES E SEUS SABERES.....	76
	REFERÊNCIAS.....	79
	ANEXO A — EXCERTO DO REGIMENTO ESCOLAR, APRESENTANDO O MÉTODO UTILIZADO PELA ESCOLA.....	86

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, impôs à educação formal novos desafios, na medida em que as atividades escolares presenciais precisaram ser suspensas e imediatamente transpostas para mediações digitais. As escolas foram fechadas e, em março de 2020, 84% dos estudantes de 172 países não podiam mais frequentar presencialmente as aulas, uma medida excepcional que, em alguns casos se estendeu por quase dois anos, como no Brasil, onde a necessidade de distanciamento social pelos altos índices de contaminação e mortalidade se prolongou por 78 semanas (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi então adotado, com aulas e atividades educacionais realizadas, pela incorporação de novos suportes tecnológicos, como aplicativos de mensagens instantâneas e diversas ferramentas de captação e edição de áudio e vídeo, para produzir as aulas em formato audiovisual, além de outros recursos adotados para possibilitar interação entre educandos e educadores, embora sem uma adaptação curricular ou, mesmo, metodológica para essa nova (e incomum) condição da dinâmica pedagógica. Esse contexto diferencia o ERE da Educação a Distância (EaD), uma modalidade de ensino arquitetada — do currículo às estratégias e ferramentas —, segundo princípios e condições de formação específicos, destinados a promover aprendizagem, por meio dos recursos tecnológicos digitais e de comunicação (Garbin; Oliveira, 2021).

Embora ágeis, múltiplas e com amplas oportunidades conectivas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram adotadas de improviso durante o ERE, revelando desafios antigos que, no período, se tornaram, em muitos casos, impedimentos graves para o acesso às oportunidades educacionais. Para o uso pedagógico eficaz, as TDIC dependem de condições específicas, algumas estruturais, como o acesso à internet, computador ou *smartphone*, e outras formativas, como a inserção de componentes curriculares que contemplem, durante os cursos de Pedagogia e Licenciatura, o estudo dessas ferramentas para finalidade educacional.

Tal cenário não foi equânime no mundo, tampouco no Brasil. No que se refere às condições digitais para atividades escolares, em 2020, no mundo, 2,2 bilhões de crianças e jovens de até 25 anos (dois a cada três) não tinham acesso à internet (The United Nations Children's Fund, 2020). Esse dado dialoga com o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” (O Enfrentamento..., 2020), divulgado pelo The United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância — UNICEF), o qual aponta que mais de 5,5 milhões

de crianças e adolescentes no Brasil não tiveram acesso a atividades escolares naquele ano, sendo mais prejudicados os que vivem na pobreza, portanto, com menos acesso a recursos básicos (o que a internet se tornou nesse período, se já não o era nos anos anteriores).

Quanto à preparação dos professores para essa transposição tecnológica específica, não raro, estudos disponíveis sobre o tema revelam nos docentes a sensação de absoluto estranhamento em relação a esses recursos, por falta de oportunidades formativas com esse foco, durante a graduação inicial. Um deles, produzido em 2020, a partir de pesquisa realizada com professores da rede pública de um município paulista sobre a importância de aprender a usar a tecnologias no processo formativo dos educadores, divulga sua unanimidade quanto à ausência do tema ao longo da trajetória acadêmica (Garbin; Oliveira, 2021).

Outro, de 2021, centrado no letramento digital dos professores da Educação Básica de 66 municípios de todas as regiões do Brasil, apresenta a insegurança com que eles próprios se percebem, no que se refere a habilidades e competências inerentes à produção, manipulação, organização e uso de diferentes formatos midiáticos indispensáveis ao cenário de ERE a que foram expostos em 2020 (Milliet; Duarte; Carvalho, 2022). É verdade que a formação dos professores para o uso de TDIC é questão já antiga, implicando na necessidade de se problematizar os efeitos do desconhecimento e do decorrente uso inadequado desses suportes tecnológicos na educação, que tende a descredibilizar a inserção de TDIC na dinâmica escolar, sendo imprescindível o aprofundamento sobre os usos no contexto educacional, a fim de professores terem oportunidade de compreender as especificidades, para então alcançarem os objetivos pretendidos (Kenski, 2012). A necessidade do ERE trouxe essa discussão para o primeiro plano, provocando docentes e formadores a encararem o tema com mais urgência. Por um lado, o período foi marcado por incertezas, ansiedades e frustrações; por outro, criou condições para observar as TDIC de forma mais direta e cuidadosa, sendo aceitas em cenários educacionais até então muito resistentes a suas contribuições.

O contexto favoreceu também a reflexão sobre outros saberes docentes mobilizados, ressignificados e transformados durante o ERE, diante do confronto dos professores com situações extremamente adversas, sem o preparo considerado mínimo para isso. Porém, nem tudo foi dificuldade ou perda. Talvez seja esse mesmo estado de inconstância (e, nesse caso, de urgência) uma marca frequente dos cenários em que se estabelecem grandes transformações na educação.

Freire (2022) associa o fazer escolar justamente ao movimento de readequação, de reinterpretção de relações e circunstâncias de cada sociedade. Portanto, no fazer social, na necessidade de recriar e refazer o que se sabia, os professores aprendem a ensinar. Muitas

mudanças e mesmo melhorias do ensino se deram justamente no aprendizado social desse ofício, quando educadores e educandos foram expostos a condições adversas (nem sempre previsíveis ou compreendidas integralmente por quem a enfrentou).

Não são justamente as transformações sociais em grande medida as responsáveis pelos inúmeros impulsos de mudança na constituição da escola, ainda que em muitos casos sem a urgência e a apreensão de um contexto pandêmico? De qualquer forma, se os alunos eram os aprendizes evidentes da escola até o início da pandemia, os educadores, que também deveriam ser, viram-se desafiados a essa posição, indispensável ao exercício das responsabilidades educativas.

Por isso, este trabalho busca refletir sobre o conhecimento adquirido pelos educadores nesse período em que seu ofício foi amplamente alterado, revisto, discutido e ressignificado. Para responder a tal questão, primeiramente adota-se como base pesquisas que assumem os professores como autores, e não apenas como receptores das teorias pedagógicas. Crescentes desde a década de 1980, esses estudos respondem ao anseio de ouvir diretamente os educadores acerca dos temas das Ciências da Educação, na medida em que colocam em primeiro plano o interesse pelos saberes experienciais, a atenção à história de vida, a análise da dinâmica educacional, a partir de seus articuladores diretos: os professores (Gauthier *et al.*, 2006; Nóvoa, 1992; Pimenta, 2012; Shulman, 1986; Tardif, 2014).

Gauthier *et al.* (2006), Pimenta (2012) e Tardif (2014) são alguns dos pesquisadores que se dedicam a essa abordagem de grande interesse para a formação dos professores. Esses autores apresentam um relativo consenso no que se refere à necessidade de dar evidência aos saberes docentes, ampliando a compreensão sobre eles e possibilitando que as práticas escolares sejam revisitadas, com a devida fundamentação teórica e a necessária observação das práticas educativas. Isso busca atualizar a formação dos professores, para que não se torne obsoleta, diante das condições de cada tempo e contexto sociocultural.

Assim, apresenta-se a necessidade de estudar alterações, ampliações e ressignificações que aconteceram durante o processo de ERE. Esta pesquisa assume a hipótese de que geraram transformações nos saberes tradicionalmente construídos pelos professores, com potencial para lançarem luz não apenas às práticas pedagógicas excepcionais adotadas nas condições extremas do distanciamento social generalizado, mas contribuir para a superação dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação básica no ensino presencial (Tardif, 2014).

Diante desse contexto, esta dissertação tem o objetivo geral de analisar como o ERE transformou os saberes de professoras do Ensino Médio de uma escola filantrópica, na perspectiva delas próprios. A partir disso, estabeleceram-se os objetivos específicos:

- a) analisar como as entrevistadas lidaram com limitações, oportunidades e dificuldades nos processos de adequação de sua prática para o ERE;
- b) verificar se as docentes buscaram incorporar, na volta ao ensino presencial, aspectos dessa transformação na prática pedagógica;
- c) analisar as entrevistas das professoras, identificando suas considerações a respeito do impacto da experiência do ERE em seus saberes docentes.

Para alcançar esses objetivos, o trabalho se organiza em cinco capítulos que apresentam: o percurso da pesquisa; um panorama das produções científicas publicadas no Brasil sobre os saberes docentes durante o ERE; uma breve apresentação teórica a respeito dos saberes docentes; os resultados da pesquisa, organizados a partir das categorias de saber docente propostas por Tardif (2014); e as Considerações Finais.

2 CAPÍTULO 1: PERCURSO DA PESQUISA

Esta dissertação busca analisar o que os professores podem ter aprendido devido ao ERE. Logo, interessa compreender como perceberam essa experiência: quais aprendizados reconhecem e como afetaram suas práticas diante da incorporação das TDIC, assim como suas estratégias didático-pedagógicas, seus processos de avaliação, sua visão sobre o próprio saber profissional.

Alguns questionamentos ajudaram a desenhar as linhas iniciais desta pesquisa: as professoras entrevistadas consideram que, na Universidade, foram preparadas para a inserção das TDIC em seu ofício? Existem heranças positivas desse período que possam ser incorporadas à dinâmica do ensino presencial, sob a hipótese de a inserção de novas práticas enriquecer a experiência de alunos e educadores? E como essa experiência transformou os saberes docentes?

Essas questões remetem à experiência de indivíduos expostos a determinado fenômeno social — neste caso, professoras do Ensino Médio inseridas na realidade do ERE, convivendo com adolescentes e famílias em contexto de risco e vulnerabilidade social. Logo, optou-se por uma abordagem qualitativa, a fim de descrever e compreender esse fenômeno, a partir de uma perspectiva de extrema relevância: a dos próprios educadores.

A escolha metodológica foi motivada pelo desejo de explorar e compreender o significado que coletividades e indivíduos conferem a determinado problema ou processo humano ou social. Assim, tomaram-se as decisões metodológicas, considerando as possibilidades oferecidas pela abordagem, quando se pretendem compreender os significados atribuídos por sujeitos ou coletivos a determinado problema, especialmente quando adotado um desenho que possibilita a imersão na experiência dos indivíduos pesquisados, a partir de relatos para produzir uma interpretação de determinado fenômeno humano ou social (Creswell, 2021).

Para esse objetivo, Creswell (2021) aponta a possibilidade de o pesquisador estudar um grupo que compartilha padrões culturais e comportamentais, para procurar, a partir do ponto de vista dos integrantes, estabelecer o significado atribuído ao fenômeno que os conecta. Nessa abordagem e desenho, geralmente adotam-se entrevistas, com perguntas abertas, em torno de um fenômeno central, a fim de conhecer o contexto ou o ambiente dos participantes, dos quais se coletam dados, de maneira direta. Por sua vez, o pesquisador interpreta os dados, concentra-se na atribuição de significados pelos entrevistados, e declara os valores e o posicionamento sempre que possível, visando a transparência sobre o processo de pesquisa e de análise dos dados. Esse foi o caminho adotado para a pesquisa sobre a qual discorre esta dissertação.

2.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolve com professoras de uma escola no bairro do Bom Retiro, na região central da cidade de São Paulo (SP), onde a desigualdade social se manifesta em ampla vulnerabilidade socioeconômica, atingindo diferentes grupos sociais e que

repercuta nos estados de saúde desses grupos, gerando um perfil epidemiológico complexo no qual estão presentes as doenças crônicas, os problemas de saúde mental, os efeitos da violência urbana e os hábitos de vida pouco saudáveis (Barata, 2015, p. 15).

A escola integra uma rede de ensino particular, de finalidade filantrópica, vinculada à Legião da Boa Vontade (LBV), que é uma associação civil brasileira de direito privado, sem fins econômicos, com ações humanitárias, de assistência social e educacional. Foi criada, em 1950, pelo radialista e jornalista Alziro Zarur e presidida pelo jornalista e educador José de Paiva Netto (Quem..., 2023).

Mantida pela Associação Educacional Boa Vontade, a escola, chamada Instituto de Educação José de Paiva Netto, informa no Plano Escolar que atende a 1.355 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, dos quais 93% são bolsistas: 77% integrais, em virtude de suas famílias terem renda *per capita* inferior a um salário-mínimo e meio, e 13% parciais, também em razão de dificuldades socioeconômicas constatadas com o acompanhamento da equipe de Assistência Social da escola. Os demais bolsistas compreendem estudantes filhos de educadores da escola (2%) e alunos que alcançaram bolsa-mérito (1%), mediante desempenho acadêmico demonstrado em processo de seleção realizado pela escola com a comunidade. Quanto ao público de interesse direto deste estudo, a instituição conta com 24 docentes atuando no Ensino Médio, onde estão matriculados 244 alunos. A escolha da escola não foi aleatória e envolve os fatores expostos nos parágrafos a seguir.

À pesquisadora, interessa especialmente o tema e o cenário, por ter atuado durante o período em questão, como professora de História do Ensino Médio, nessa equipe de educadores. Essa foi uma experiência de grande impacto em sua compreensão sobre as práticas pedagógicas e os desafios da educação contemporânea brasileira, especialmente no que se refere à manutenção dos adolescentes pobres (maior parte dos alunos dessa escola) no ambiente escolar e seu preparo para o acesso ao Ensino Superior.

A vivência estabelece profunda conexão com o fenômeno estudado e, mesmo com facilidade no acesso às professoras entrevistadas, apresenta desafios importantes, considerando que o viés interpretativo da pesquisa é, em grande medida, moldado por uma professora da

educação básica ouvindo pares, pessoas com as quais compartilha experiências históricas e institucionais.

Entretanto, o reconhecimento, por parte do pesquisador, de seus próprios vieses e da influência de sua perspectiva pessoal sobre a escolha do tema, do cenário e do recorte de sua pesquisa é um recurso capaz de reduzir as deformidades de percepção decorrentes da observação sobre a realidade que pretende pesquisar (Gil, 2008). Ainda, pesou para a escolha da escola o fato de a maioria dos alunos serem provenientes de famílias em situação socioeconômica bastante vulnerável. Durante a pandemia de Covid-19, isso representou desafios de maior impacto: insegurança alimentar e de moradia, acesso limitado ou inconstante à internet, espaço de estudo improvisado ou inexistente, sobrecarga de responsabilidades familiares.

O contato com essa realidade transformou a experiência pedagógica da pesquisadora, o que motivou a direcionar o esforço de pesquisa a possíveis transformações que poderiam ser percebidas por professores de outras disciplinas (além da História) expostos ao mesmo contexto social, educacional e profissional. Em alguma medida, essa experiência pode ter favorecido a reflexão crítica dos próprios docentes sobre as práticas e os saberes envolvidos no ofício pedagógico.

Esta pesquisa parte do pressuposto de ser imprescindível voltar a atenção das Ciências da Educação à vida cotidiana da escola. Isso se pretende demonstrar nos próximos capítulos desta dissertação, construídos considerando quanto se pode avançar nos temas inerentes à vida escolar, com a produção acadêmica mais próxima do espaço onde a Educação Básica é construída diariamente:

[...] Pode-se perguntar se o corpo docente não ganharia em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida de modo a submetê-los a um reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, impondo-se, desse modo, enquanto produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo. [...] Os saberes da experiência passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que o(a)s professore(a)s manifestarem suas próprias ideias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e, sobretudo, sobre sua formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola do(a)s professore(a)s profissionais para aprender como ensinar o que é o ensino? (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 232).

Os benefícios dessa perspectiva em que a pesquisa se desloca da Universidade para a Educação Básica, observando-a não apenas como objeto, mas como sujeito e fonte, evocam a oportunidade de acessar “uma subjetividade rica e complexa”. Isso permite uma análise das possíveis transformações sobre os saberes e o entendimento corrente das fases da carreira dos

educadores, diante de “acontecimentos sociais marcantes (crise, guerra, epidemia, desastre natural) que desorganizam uma sequência ‘normal’ numa ou em várias gerações” (Huberman, 2000, p. 53-59). No caso, a noção de que muito se pode conhecer a respeito de um fenômeno, a partir de sujeitos que o experienciaram, inspirou este trabalho, pois busca enfrentar as questões éticas inerentes a esse contexto, a fim de dar visibilidade a perspectivas de docentes da Educação Básica — considerando-os desde a construção do instrumento de pesquisa até a análise dos resultados.

Para reduzir os riscos possíveis aos participantes e o comprometimento dos dados obtidos na pesquisa, tendo em vista a proximidade da pesquisadora em relação à instituição de ensino, aos educadores e ao tema, utilizam-se os seguintes recursos: a preservação da identidade das participantes, a descrição minuciosa dos procedimentos utilizados para coleta, tratamento e validação dos dados, assim como a declaração dos comentários da pesquisadora. Isso permite clareza ao leitor sobre o viés utilizado ao longo de toda a análise (Creswell, 2021).

2.2 Construção do instrumento de coleta de dados

Diante da abordagem desta investigação, desenvolveu-se o instrumento de pesquisa para ser aplicado na forma de entrevista presencial, semiestruturada, a fim de usufruir dos principais atributos desse recurso. Dentre eles, estão: uma técnica de coleta de dados para aprofundar as percepções e os comportamentos humanos, com vantagens importantes, em comparação à aplicação de questionários, como a oportunidade de esclarecimento do sentido das perguntas aos entrevistados, e a leitura mais abrangente de suas respostas, pela observação das diferentes entonações e ênfases (Gil, 2008).

Dos desafios inerentes à aplicação de um instrumento dessa natureza, consideraram-se três como possíveis ou prováveis nesta pesquisa: a apresentação de respostas imprecisas ou falsas, por diversos motivos, como a dificuldade de recordar minuciosamente fatos que ocorreram há dois ou três anos ou a preocupação sobre avaliações externas a respeito de seu desempenho profissional, a influência exercida pela pesquisadora, considerando seu convívio prévio com as entrevistadas, e opiniões ou experiências previamente compartilhadas. Porém, Gil (2008) apontou também essas limitações e que podem ser contornadas, desde que se dedique a devida atenção à preparação das entrevistadas e da própria entrevistadora.

Assim, a pesquisadora, ao aplicar as entrevistas, explicou às participantes que os documentos de apoio à pesquisa ou a dissertação não revelam as identidades. Além disso, esclareceu que o objetivo é compreender a sua perspectiva da experiência, e não avaliar o

conhecimento ou o desempenho enquanto professoras. Logo, não há resposta certa ou errada em uma pesquisa como esta, pois a finalidade é dar voz às diferentes interpretações de um mesmo fenômeno educacional.

O instrumento de pesquisa é um roteiro de entrevista com seis perguntas abertas, organizadas em função dos seguintes objetivos: identificar informações gerais da entrevistada (faixa etária, gênero, formação acadêmica, disciplina que leciona); conhecer a perspectiva das professoras sobre as atividades que desenvolveram durante o período de ERE e possíveis mudanças em relação à experiência docente anterior à pandemia (assim como as principais dificuldades e ganhos reconhecidos nessa experiência excepcional); analisar se essa vivência causou transformação em sua prática no retorno às aulas presenciais; e indicar possíveis impactos do ERE sobre sua percepção a respeito dos saberes docentes (Quadro 1).

Quadro 1 — Instrumento de pesquisa utilizado para as entrevistas.

n°	Questões
1	Fale um pouco de você (idade, gênero, onde se formou, tempo de formado(a), tempo de docência, sua escolha pela profissão docente).
2	Considerando sua formação profissional, como você avalia o preparo que tinha para aplicar TDIC em suas atividades pedagógicas, quando iniciou o ERE?
3	Como era sua prática docente antes do ERE?
4	Como foi sua prática docente durante o ERE?
5	Que transformações você identifica em sua prática docente após o ERE?
6	O fato de você ter sido aluna dessa escola impactou de alguma forma sua experiência?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A fim de medir a efetividade do instrumento de coleta de dados para a análise da validade das perguntas elaboradas com a intenção de ouvir as professoras participantes, a pesquisadora optou por realizar uma entrevista piloto. Esses primeiros dados foram considerados apenas para tal finalidade, e descartados posteriormente. Portanto, o escopo da pesquisa não os considerou (Gil, 2008).

Assim, após a consulta aos referenciais metodológicos desta dissertação e a elaboração do roteiro de entrevista, realizou-se esse piloto com uma professora que reúne as características gerais do grupo pré-selecionado. Ela cursou a maior parte da Educação Básica na escola onde leciona e atuou como professora do Ensino Médio durante o período de ERE nos anos de 2020

e 2021, quando o distanciamento social foi imposto pelos riscos à saúde da comunidade escolar, devido à pandemia de Covid-19.

A entrevista piloto foi conduzida por meio de plataforma digital, e o seu registro por gravação em vídeo, além de anotações da pesquisadora, com duração de aproximadamente uma hora. Realizaram-se as perguntas na sequência inicialmente imaginada pela pesquisadora, que contemplava, em linhas gerais: uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa, dos cuidados relacionados ao sigilo e ao uso dos dados; o perfil da entrevistada; o contato com abordagens tecnológicas durante a formação acadêmica; os saberes docentes; as atividades desenvolvidas durante o período de ERE; aprendizados e transformações da experiência pedagógica remota e, posteriormente, presencial, a partir do uso intensivo de TDIC durante o período de ERE.

A partir da entrevista piloto e das observações durante o exame de Qualificação, o instrumento passou por revisão. Das 17 questões inicialmente testadas, optou-se por manter apenas seis questões centrais para este estudo. Outra alteração relevante foi no formato de coleta dos dados: as entrevistas passaram a ser realizadas presencialmente, em espaço reservado na própria escola, segundo preferência das participantes, ouvidas informalmente pela pesquisadora e escolheram o mais confortável e prático para elas.

Assim, as entrevistas para a coleta dos dados foram conduzidas individualmente, durante o mês de maio de 2023, com a utilização do instrumento de pesquisa apresentado no Quadro 1 da dissertação. A mais curta teve duração de 58 minutos, e a mais extensa, de 1 hora e 48 minutos. Informaram-se as participantes dos cuidados éticos observados no tratamento dos dados, a exemplo da preservação de sua identidade, e elas se mostraram satisfeitas com o método utilizado para referenciá-las no texto. Além disso, demonstraram compreender a informação de que poderiam abandonar não apenas a entrevista, mas retirar os dados a qualquer momento, sem qualquer prejuízo próprio.

A pesquisadora buscou fazer poucas anotações, de maneira a demonstrar atenção no descrito pelas professoras, e obteve autorização para gravar as entrevistas. Esses arquivos de áudio foram amplamente consultados durante todo o processo de tratamento dos dados e a análise.

2.3 Escolha da população

Em sua pesquisa sobre os saberes docentes, Tardif (2014) procura demonstrar que, a fim de serem compreendidos em profundidade, devem se considerar não apenas os saberes da formação profissional, os curriculares e os disciplinares dos professores, mas também os

inerentes à sua história de vida. Em suas considerações sobre as fontes desses saberes, surge como extremamente relevante a experiência escolar do professor: o que ele aprendeu quando era aluno sobre ser professor repercute sobre seu ofício com tanta força, que nem mesmo a exposição à formação acadêmica pode reverter essas marcas completamente (Tardif, 2014).

Observando que, dos 24 professores do Ensino Médio da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, 14 eram alunos egressos, a pesquisadora estabeleceu esse histórico como um dos critérios para identificar voluntários para a pesquisa. Logo, identificou professores que cursaram, se não toda, ao menos a maior parte da Educação Básica na escola, sob a hipótese de serem capazes de identificar se o fato teve relevância ou não para a experiência específica vivida por eles durante o ERE e sobre a constituição e a transformação de seus saberes docentes.

Um segundo critério empregado foi a escolha de professoras de diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma análise mais abrangente a respeito dos saberes docentes diante da realidade excepcional do ERE, a fim de comparar interpretações das educadoras sobre as possíveis transformações vivenciadas. Então, por se enquadrarem nos critérios descritos convidaram-se as professoras (Quadro 2):

Quadro 2 — Professoras participantes da pesquisa.

Identificação do participante na pesquisa	Idade; gênero com o qual se reconhece	Níveis da Educação Básica cursados na escola	Disciplina(s) que lecionou durante o ERE	Formação Superior	Tempo de docência em 2020, início do ERE
<p>Anita</p>  <p>Em homenagem à artista plástica brasileira, pessoa com deficiência, Anita Catarina Malfatti (1889 – 1964).</p>	32 anos; feminino.	Do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.	Artes e Cultura Ecumênica (componente curricular próprio da escola).	Licenciatura em Artes Visuais, pela Faculdade Santa Marcelina; Graduação em História da Arte, pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP).	8 anos
<p>Hipácia</p>  <p>Em homenagem à matemática e filósofa egípcia, primeira diretora da biblioteca africana de Alexandria, Hipácia de Alexandria (? — 415 d.C.).</p>	29 anos; feminino.	Da Educação Infantil ao Ensino Médio.	Matemática.	Graduação em Pedagogia, pela Universidade de São Paulo (USP); Licenciatura em Matemática, pela Universidade Nove de Julho; Especialização em Educação para Surdos, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pós-Graduação em Neurociência, pela Universidade Anhembi Morumbi; Pós-Graduação em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas; Pós-Graduação em Psicopedagogia, pela Faculdade Anhanguera.	6 anos
<p>Jewel</p>  <p>Em homenagem à bióloga negra estadunidense Jewel Plummer Cobb (1924 – 2017).</p>	33 anos; feminino.	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.	Biologia.	Graduação em Ciências Biológicas, Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade São Camilo; Pós-Graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Pós-Graduação em Neurociência aplicada à Educação, na Santa Casa de São Paulo.	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Optou-se por colorir cada participante com uma cor diferente, assim as respostas durante a análise também se relacionam a essas cores. As falas da professora Anita se apresentam com amarelo, as falas da professora Hipácia em roxo, e as da professora Jewel, em verde.

3 CAPÍTULO 2: PESQUISAS SOBRE OS SABERES DOCENTES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Para construir o referencial teórico, desenvolveu-se uma revisão da produção científica sobre o tema, utilizando quatro bases de dados de acesso aberto: a) Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); b) Periódicos da Capes; c) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e d) *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Realizou-se essa busca nos quatro bancos, com os termos: “saberes docentes” e “Ensino Remoto Emergencial”, no período de 2020 a 2023. Na terceira base, SciELO, usaram-se os filtros “*Education*” e “*Educational*”. Na quarta base de dados, o DOAJ, também utilizaram-se os filtros: “*Education (general)*”, “*Theory and practice of education*” e “*Special aspects of education*”.

Com a primeira identificação, eliminaram-se os trabalhos repetidos e, em seguida, os que não se concentravam nos seguintes critérios de inclusão: a) trabalhos científicos empíricos, em formato de artigo, dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado; b) realizados no Brasil; c) publicados entre 2020 e 2023; d) com divulgação autorizada; e e) com abordagem no aprendizado dos docentes da Educação Básica durante o período de ERE. O quadro 3 apresenta a quantidade de trabalhos identificados e eliminados, com organização conforme as consultas às bases de dados:

Quadro 3 — Trabalhos identificados e descartados.

Base de dados	Quantidade de trabalhos identificados	Quantidade de trabalhos descartados
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	45	26
DOAJ	6	4
Periódicos da Capes	40	26
SciELO	33	28
TOTAL	119	84

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após considerar esses critérios, conforme demonstram os quadros 4, 5, 6 e 7, restaram 36 publicações, submetidas à análise:

Quadro 4 — Lista de trabalhos identificados na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.
(continua)

Título	Autor(a/es)	Tipo	Ano	Instituição
Experiências e desafios de um grupo de discussão/reflexão de professores de Matemática em Ensino Remoto Emergencial.	Rosa, Nilvana Moreti Ferreira.	Dissertação de Mestrado	2022	Universidade Federal de Lavras.
Entre ler e contar histórias: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no Ensino Remoto.	Silva, Milla Regina.	Dissertação de Mestrado.	2023	Universidade Federal de Lavras.
Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia Covid-19 no município do Rio Grande — RS.	Alvariz, Caroline Cruz.	Dissertação de Mestrado.	2023	Universidade Federal do Rio Grande.
O aplicativo <i>Cartographquiz</i> e as práticas escolares em Geografia no Ensino Remoto Emergencial.	Queiroz, Heverton Santos.	Dissertação de Mestrado.	2021	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
O <i>design</i> universal para aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial.	Sousa, Debora de Lourdes da Silva.	Dissertação de Mestrado.	2022	Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
Alfabetização no Ensino Remoto: percepções docentes sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita.	Souza, Leandra Aparecida de Sousa.	Dissertação de Mestrado.	2023	Universidade Federal de Lavras.
Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo, RN (2019-2020).	Araújo, Telma Maria de Freitas	Tese de Doutorado	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Saberes docentes constituídos mediados pelas Tecnologias Digitais (TD): desafios docentes de Ciências e Matemática em tempo da pandemia da Covid-19.	Pinto, Rafael Alberto Vital.	Tese de Doutorado	2023	Universidade Federal de Mato Grosso.
Ensino de Língua Inglesa com crianças: saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos.	Santos, Jhonatan Carvalho.	Dissertação de Mestrado.	2022	Universidade Federal do Espírito Santo.
Ensino Remoto/Híbrido na EPT: apropriações tecnológicas e metodológicas docentes no contexto da pandemia de Covid-19 e perspectivas para o pós-pandemia.	Freitas, Wheber Kaizer de.	Dissertação de Mestrado.	2022	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

(conclusão)

Título	Autor(a/es)	Tipo	Ano	Instituição
Desenvolvimento profissional de professores do Instituto Federal da Bahia durante a pandemia de Covid-19 (2020 – 2021): um estudo no Ensino Médio Integrado baseado na Teoria Fundamentada nos Dados.	Silva, Camila Lopes da.	Dissertação de Mestrado.	2022	Universidade Estadual de Feira de Santana.
A docência no ensino técnico integrado ao Ensino Médio durante o Ensino Remoto: as significações de professores de um <i>campus</i> do IFSP.	Bayer, Julia Sotto Maior.	Dissertação de Mestrado.	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Saberes docentes e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: o trabalho de professores de Língua Portuguesa e o Ensino Remoto Emergencial nas instituições de Ensino do Assentamento José Maria — Abelardo Luz — SC.	Maciel, Eduardo Menegais.	Dissertação de Mestrado.	2022	Universidade Federal da Fronteira Sul.
O desenho infantil no contexto de aulas remotas em escolas de educação infantil no município de São Francisco do Conde — BA.	Costa, Nataly Ferreira.	Dissertação de Mestrado.	2022	Universidade Estadual de Feira de Santana.
Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid-19: potencial criativo na escola municipal Lúcia Sales Pereira Ramos.	Queiroz, Marina Carla da Cruz.	Dissertação de Mestrado.	2022	Universidade Federal do Tocantins.
Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido no Ensino Médio Integrado: tensões e mobilizações trazidas para o trabalho docente.	Mattos, Luciana Narciso de.	Dissertação de Mestrado.	2023	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.
Práticas de leitura e escrita mediadas por memes em tempos de aulas remotas.	Macedo Junior, Helenildo Arruda de.	Dissertação de Mestrado.	2021	Universidade Estadual da Paraíba.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 5 — Lista de artigos selecionados na base de dados DOAJ.

Título	Autor(a/es)	Tipo	Ano	Periódico
Ensino Remoto na pandemia: interdisciplinaridade, (re)conexões e (re)significações.	Vescovi, Jessica Paula; Fraga, Ligia Kochhan de.	Artigo	2021	Revista Ensino Interdisciplinar.
Desenvolvimento profissional docente e Educação Básica na pandemia de Covid-19.	Silva, Camila Lopes da; Santos, David Moises Barretos.	Artigo	2023	Educação em Revista.
Não consigo acompanhar as aulas.	Silva, Patricia de Oliveira Branquinho; Oliveira, Bruna Carla Rodrigues de; Pereira, Flavia Helena.	Artigo	2021	Revista Thema.
Os saberes docentes no Ensino Remoto Emergencial.	Firmino, Nairley Cardoso Sá; Firmino, Diego Farias; Leite, Luciana Rodrigues; Martins, Elcimar Simão.	Artigo	2021	Revista Ensino Interdisciplinar.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 — Lista de artigos selecionados na base de dados Periódicos da CAPES. (continua)

Título	Autor(a/es)	Tipo	Ano	Periódico
O Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia no Amazonas.	Negrão, Felipe da Costa; Morhy, Priscila Eduarda Dessimoni; Andrade, Alexandra Nascimento de; Reis, Darianny Araújo dos.	Artigo	2022	REAMEC — Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática.
Ensino Remoto Emergencial: Geografia Escolar e a virtualização da vida na pandemia da Covid-19.	Farias, Ricardo Chaves de; Mota, Denise Pereira da Silva.	Artigo	2021	Revista do Departamento de Geografia UFES.
Educação Infantil e Ensino Remoto Emergencial: mudanças e constâncias das práticas corporais no planejamento docente.	Bersch, Ângela Adriane Schmidt; Ribeiro, Camila Borges; Finochetto, Leila Cristiane.	Artigo	2022	Revista Didática Sistemica.
Subjetividades de professores no Ensino Remoto e Híbrido Emergenciais: uma análise discursiva.	Azeredo, Luciana; Mascia, Marcia Amador; Franco, Jonas Wagner Ernesto.	Artigo	2022	Educação em Foco.
Protagonismo discente na construção do conhecimento em Biologia Celular: o uso do <i>Instagram</i> como recurso tecnológico didático em período de Ensino Remoto Emergencial.	Soares, Janaína Dória Líbano; Felix, Carla Fagundes.	Artigo	2023	Revista Ciência & Ideias.

(conclusão)

Título	Autor(a/es)	Tipo	Ano	Periódico
O trabalho colaborativo entre professoras de Matemática e de Português que trabalham nos primeiros anos do Ensino Fundamental.	Faria, Juliana Batista; Silveira, Herminia Maria Martins Lima.	Artigo	2023	Artes de Educar.
Planejamento pedagógico para o espaço-tempo aula: reflexões sobre o ato de planejar durante o ERE.	Anecleto, Úrsula Cunha; Silva, Obdália Santana Ferraz.	Artigo	2022	Revista de Iniciação à Docência.
Um novo tempo, apesar dos perigos: atuação docente na Educação Básica no contexto da cibercultura — a voz das educadoras.	Nogueira, Aurinete Alves; Sousa, Francisca Regiane Sabino de; Lustosa, Francisca Geny; Nepomuceno, Alexandra de Paiva.	Artigo	2021	Revista Docência e Cibercultura.
Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna.	Ferreira, Lucimar Gracia; Ferreira, Lúcia Garcia; Zen, Giovana Cristina.	Artigo	2021	Revista de Letras.
Educação e pandemia: a percepção dos professores e professoras da Escola Estadual Lauro Barreira.	Silva, Ueliton André dos Santos; Teixeira, Tiago Roberto Alves.	Artigo	2022	Reflexão e Ação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 7 — Lista de artigos selecionados na base de dados SciELO.

Título	Autor(a/es)	Tipo	Ano	Periódico
A residência docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de Ciências e Biologia.	Resende, Ana Carolina Costa; Freitas, Cláudia Avellar; Bassoli, Fernanda Bassoli.	Artigo	2023	Ensaio.
Narrativas docentes sobre o ensino de História na EJA: a produção de documentário como análise.	Franco, Aléxia Pádua; Ramos, Aline Alves Ramos.	Artigo	2023	Educação em Revista.
Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na Educação Física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem.	Venâncio, Luciana; Sanches Neto, Luiz; Charlot, Bernard; Craig, Cheryl.	Artigo	2022	Movimento.
Contribuições de uma prática formativa envolvendo o <i>software</i> GeoGebra para professores e professoras que ensinam Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Zorsin, Juliana Pereira; Silva, Guilherme Henrique Gomes da.	Artigo	2022	Ciência & Educação.
Maurice Tardif — trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos	Souza Neto, Samuel; Ayoub, Eliana.	Artigo	2021	Pro-Posições.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos trabalhos que respondiam aos critérios e cujo recorte se concentrava no possível aprendizado dos professores de Educação Básica durante o ERE, dois eram teses de Doutorado, 17 dissertações de Mestrado e 16 artigos. Dos 35 trabalhos, nenhum foi publicado em 2020. O ano com maior quantidade de publicações com o recorte foi 2022, com 15 publicações, seguido por 2021, com 11; e 2023, com nove.

3.1 Descrição e breve análise das abordagens encontradas na produção científica sobre o tema, entre 2020 e 2023

Os trabalhos identificados diferem em muitos aspectos, com diversas abordagens metodológicas, problematizações, periodizações, recortes. Por isso, sintetizam-se as principais contribuições, antecedendo a análise desta dissertação.

A pesquisa de Pinto (2023) foi desenvolvida em torno dos aprendizados dos professores de uma escola do Município de Barra do Garças (MT), concentrando-se em possíveis

transformações nos saberes docentes pela utilização de TDIC durante a pandemia de Covid-19, com atenção expressivamente voltada às adaptações tecnológicas do ERE.

Pereira (2021) volta sua pesquisa-ação para escolas de Fortaleza (CE), por uma construção intersubjetiva do saber, investigando a possibilidade de levar os professores de língua materna ao aprofundamento e ao aprimoramento de suas práticas de ensino-aprendizagem. O ERE é problematizado, mas não é o centro dessa pesquisa. Esses dois trabalhos foram teses de Doutorado e, apesar de percorrerem caminhos bastante distintos, convergem ao demonstrarem transformações nos saberes dos professores impactados pelo ERE, assim como a necessidade de políticas públicas que garantam suporte à complexidade do ofício em constante mudança.

Os próximos estudos são dissertações de Mestrado. Rosa (2022) pesquisou as transformações nos saberes docentes de professores de Matemática da Educação Básica, a partir da Análise de Narrativa. Para isso, ouviu as memórias e as percepções sobre a carreira e o contexto do ERE. As conclusões apontam para novos saberes constituídos, especialmente saberes experienciais. Silva (2023) estudou um projeto de leitura e contação de histórias, a partir de professoras da educação infantil que utilizaram literatura para as atividades durante a pandemia. Essa pesquisa se concentrou nas estratégias utilizadas e nas percepções delas sobre o processo.

Por sua vez, Alvariz (2023) realizou a pesquisa com professores de Geografia durante o ERE, para compreender como trouxeram os temas da Educação Ambiental para as aulas. A análise se concentrou em cartas pedagógicas escritas pelos participantes da pesquisa, com conclusões em torno das oportunidades para a Educação Ambiental no ensino dessa disciplina.

Queiroz (2021) estudou a percepção de professores da Educação Básica sobre a utilização de um aplicativo específico para o ensino de Geografia durante o ERE, o *Cartographiquiz*. Esse trabalho aponta para um parecer favorável pela inserção desse tipo de recurso digital na dinâmica escolar, porém demonstra desafios estruturais da escola e da tecnologia do país, como a qualidade do sinal de internet ou a falta de compatibilidade entre ferramentas digitais.

Sousa (2022) pesquisou a possível qualificação do ERE, por meio do *Design Universal para a Aprendizagem (DUA)*, diante da necessidade de estabelecer condições para Educação Inclusiva em todos os cenários, inclusive o do distanciamento social, como imposto pela pandemia de Covid-19. O estudo demonstra que o caminho é promissor. Porém, sem inclusão digital e outras medidas que garantam acesso a condições básicas para o ensino (formação

docente, investimento para atendimento aos alunos e suas famílias, itens de acessibilidade), não é possível alcançar a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Souza (2023) desenvolveu sua pesquisa, reunindo percepções de professoras alfabetizadoras durante a pandemia, acerca de estratégias, recursos pedagógicos e aplicativos utilizados, durante o ERE. O trabalho demonstra aprendizados das educadoras, entretanto atesta que a alfabetização não foi eficiente no período. Já Santos (2022) se ocupou das experiências de educadores que ensinaram Língua Inglesa, durante o ERE, a alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Esse trabalho também aponta limitações identificadas pelos professores, além de oportunidades que podem ser incorporadas ao ensino presencial.

Freitas (2022) pesquisou os saberes tecnológicos usados na Educação Profissional e Tecnológica durante o ERE, ouvindo professores do Ensino Médio da Rede Pública do estado do Espírito Santo. Esse trabalho aponta para a aprendizagem dos educadores em relação à apropriação de recursos tecnológicos para aplicações de finalidade pedagógica, a fim de manter o uso nas práticas presenciais. Além disso, indica importantes dificuldades encontradas por professores e alunos, devido às condições estruturais de acesso a equipamentos e internet.

Bayer (2021) estudou as reflexões de professores que lecionaram, durante o ERE, no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, de São Paulo. O trabalho aponta para o esgotamento dos docentes, conectando a realidade escolar e as profundas desigualdades sociais do Brasil, com impactos nas escolas.

Silva (2022) também examinou a percepção de professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no caso da Bahia. O estudo sugere que os principais aprendizados do período de ERE foram o uso de TDIC no contexto educacional, embora com descobertas também de novas estratégias metodológicas, aplicáveis especificamente ao contexto remoto. Além disso, apontam-se as dificuldades estruturais, as limitações socioeconômicas e os sofrimentos relacionados à saúde mental.

Maciel (2022) estudou o trabalho de professores de Língua Portuguesa, durante o ERE, em instituições de ensino de um Assentamento em Abelardo Luz (SC). A pesquisa se interessava em compreender as possíveis contribuições dos saberes dos professores dessa disciplina, relativos ao uso de TDIC. Embora aponte a importância dessas tecnologias no período, evidencia as negligências estatais referentes às condições formativas e de estrutura que não foram oferecidas a professores e alunos, comprometendo a experiência educacional durante a pandemia de Covid-19.

Queiroz (2022) investigou a atuação de professores de uma escola de Palmas (TO), a fim de compreender se, no ERE, as práticas pedagógicas foram ressignificadas e se carregam indícios de criatividade, segundo os parâmetros estabelecidos pela Rede Internacional de Escolas Criativas. As conclusões sinalizam que, apesar do reforço de incertezas e desigualdades devido à pandemia, a escola e os professores consistentemente comprovaram resiliência.

Santos (2022) pesquisou a utilização de desenhos infantis nas aulas remotas de escolas de Educação Infantil do município baiano de São Francisco do Conde. Esse trabalho conclui que, por meio do incentivo docente, foi um recurso pedagógico eficaz para o desenvolvimento dos educandos durante a pandemia de Covid-19. Por sua vez, Mattos (2023) estudou tensões e mobilizações trazidas para o ambiente do trabalho docente, no contexto do ERE e Híbrido, no Ensino Médio, durante a pandemia. A preocupação se concentrou em compreender as possíveis contribuições desse período ao Ensino Profissional e Técnico.

Pereira (2021) desenvolveu uma pesquisa-ação voltada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de Fortaleza (CE), com contribuição central colocada nas melhorias identificadas às práticas da Secretaria Municipal de Educação, a partir das observações críticas dos professores participantes. Macedo Junior (2021) pesquisou a utilização de “memes” para mediar práticas de leitura e escrita, durante o ERE, com alunos do Ensino Médio do município de Fagundes (PB). As conclusões apontam contribuições relevantes para os objetivos pedagógicos.

Araújo (2022) estudou as necessidades formativas de professores que atuam com turmas multisseriais do ciclo de alfabetização de escolas do campo em Espírito Santo (RN), a partir da reflexão crítica de suas vivências, especialmente no ERE. Esse trabalho conclui que a formação atualmente oferecida aos professores é insuficiente, sendo indispensável promover espaços para se aprofundarem e serem ouvidos sobre o tema.

Essas 17 dissertações trouxeram contribuições para compreender a experiência de professores da Educação Básica durante o ERE, abordando os desafios e as oportunidades de diferentes contextos sociais e escolares (escolas rurais e urbanas, turmas multisseriadas), disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia), níveis e modelos de ensino (Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Profissional e Técnica). Em todos os trabalhos, os pesquisadores registraram aprendizados vividos pelos professores, mas não houve o aprofundamento sobre possíveis transformações nos saberes docentes, organizando o exame de cada tipo de saber docente, como se propõe nesta dissertação.

Por fim, apresentam-se os artigos científicos encontrados, publicados de 2020 a 2023, sobre saberes docentes e o ERE. Vescovi e Fraga (2021) pesquisaram uma experiência

interdisciplinar entre os componentes de Biologia e Língua Portuguesa, no Instituto Federal do Paraná, ouvindo 72 alunos do Ensino Médio integrado dos cursos de Administração e Cooperativismo. O estudo revelou as oportunidades que os movimentos interdisciplinares abrem para a formação crítica dos estudantes.

Silva e Santos (2023) investigaram condições de trabalho, de aprendizagem da docência e da saúde mental durante o ERE, analisando uma amostra de 364 professores da Educação Básica. No que se refere aos saberes docentes, apontaram para a centralidade do papel dos saberes experienciais na aprendizagem da docência. Silva, Oliveira e Pereira (2021) estudaram a experiência de ERE de professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, com o enfrentamento de dificuldades advindas da falta de preparo e planejamento para esse modelo de ensino. A pesquisa aponta a necessidade de investir na formação de professores para a atuação remota.

Firmino *et al.* (2021) promoveram a pesquisa que mais se aproxima do campo de interesse desta dissertação, ao problematizarem possíveis transformações nos saberes docentes dos educadores. O estudo foi conduzido, por meio de questionários respondidos por professores da rede estadual do Ceará, e concluiu que, durante o ERE, os educadores mobilizaram e transformaram especialmente os saberes curriculares, disciplinares e experienciais.

Negrão *et al.* (2022) estudaram desafios e dificuldades de professores de escolas e universidades públicas do estado do Amazonas. Para isso, analisaram as respostas de 46 professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Ensino Superior. O trabalho aponta para a necessidade de investir em formação para os profissionais da educação.

Farias e Silva (2021) pesquisaram a atuação de professores de Geografia durante o ERE, a fim de diferenciar a experiência e a Educação a Distância. As conclusões versam sobre as dificuldades dos professores com a modalidade remota, o descaso das autoridades diante das circunstâncias enfrentadas pelos alunos e pelos profissionais da educação, assim como o esforço dos educadores para encontrar caminhos que viabilizassem a aprendizagem no contexto extremo imposto pela pandemia de Covid-19.

Bersh, Ribeiro e Finoqueto (2022) pesquisaram as experiências do corpo e da corporeidade, na Educação Infantil, envolvendo 45 professores do município de Rio Grande (RS). Nesse estudo, os saberes docentes estiveram em pauta, no sentido de terem sido considerados úteis para ressignificar as experiências pedagógicas no período. Azeredo, Mascia e Franco (2022) estudaram embates dos docentes nas relações de saber-poder, a partir de reportagens sobre ERE e Híbrido Emergenciais dos anos de 2020 e 2021, problematizando as

dificuldades de emergência das contracondutas, encontradas pelos professores para o exercício do ofício durante e após a pandemia.

Soares e Felix (2023) relatam uma experiência de adequação da disciplina de Biologia Celular, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, retratando adaptações metodológicas para cumprir os objetivos pedagógicos durante o ERE. Faria e Silveira (2023) apresentam uma narrativa pedagógica da experiência durante o ERE, ao desenvolverem trabalho colaborativo entre as disciplinas de Português e Matemática para a educação inclusiva, visando atender às necessidades específicas de um estudante e sua família, assim como os aprendizados decorrentes dessa vivência.

Anecleto e Silva (2022) pesquisaram o planejamento pedagógico de docentes do estado da Bahia, dos quais entrevistaram 36. Os resultados apontam para desafios importantes no que se refere às condições necessárias para executar um planejamento colaborativo, em especial: modificar as atribuições e necessidades, a necessidade de ampliar a carga horária de trabalho e de formação específicas para as realidades digitais.

Resende, Freitas e Bassoli (2023) desenvolveram pesquisa-ação para apresentar um projeto de Ciências de um Programa de Residência Docente. Por meio disso, apontaram a importância do início da carreira para a constituição de saberes e a construção da identidade docente. Franco e Ramos (2023) apresentam uma pesquisa de História Oral com objetivo de investigar o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As conclusões indicam que os professores observam a oportunidade de oferecer aos alunos condições para que se percebam como protagonistas de sua própria história, bem como da produção de conhecimento.

Venâncio *et al.* (2022) estudaram as restrições impostas pelo ERE às vivências dos estudantes da Educação Básica na disciplina de Educação Física. Assim, buscaram expor as perspectivas dos docentes da disciplina sobre esses desafios, diante das injustiças sociais enfrentadas por estudantes e educadores. Zorzini e Silva (2022) divulgaram uma pesquisa sobre contribuições de um *software* chamado GeoGebra para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do estado de Minas Gerais. Pelo uso desse recurso, as conclusões apontam a ampliação dos saberes disciplinares, da experiência e das relações pessoais.

Souza Neto e Ayoub (2021) foram incluídos nesse levantamento, não porque investigaram diretamente as possíveis transformações nos saberes dos docentes durante o ERE, mas produziram no período da pandemia. No artigo, analisam o trabalho de Maurice Tardif a respeito desses saberes, no contexto do nascimento de uma escola de pensamento, a Escola Quebequense sobre a Formação e a Profissão Docente.

Esses dezesseis artigos confirmam a tendência já observada pelas teses e dissertações examinadas: entre os pesquisadores do tema, há algum nível de consenso sobre dois pontos. Dentre eles, o ERE gerou aprendizado para os professores, e isso aponta para necessidades de aprimoramento das condições estruturais de formação e trabalho dos educadores, não apenas para contextos emergenciais, mas para o cotidiano do ensino presencial. Também é comum a noção de que o período deixou a herança de uma expectativa de retorno às atividades presenciais com maior integração das TDIC.

Para a pesquisadora, dois artigos pareceram especialmente dignos de nota, no que se refere ao recorte desta dissertação: o primeiro, de Resende, Freitas e Bassoli (2022), conecta o início da carreira com a construção da identidade docente. Isso porque a presente pesquisa reúne perspectivas de professoras que compartilham o contexto escolar no início de sua carreira — são alunas egressas que iniciaram a vida profissional em sua antiga escola. Esse elemento foi resgatado em uma das questões apresentadas durante a entrevista para a coleta de dados, a fim de analisar se as entrevistadas conectam esse aspecto da trajetória profissional aos saberes e às soluções desenvolvidos durante o ERE.

O segundo, de Firmino *et al.* (2021), concluiu que, durante o ERE, foram mobilizados e transformados pelos educadores, especialmente os saberes curriculares, disciplinares e experienciais, o que esta pesquisa também investiga, incluindo os saberes da formação profissional. Porém, nesses trabalhos revisados, não se contemplaram aspectos considerados centrais na presente pesquisa: como os saberes docentes são moldados e transformados pelas experiências de vida dos professores, com especial atenção a como eles próprios reconhecem essa construção em sua trajetória, retomando o que aprenderam sobre seu ofício, enquanto eram alunos da Educação Básica e as transformações que viveram já como docentes, especialmente no contexto de uma crise social e sanitária de proporções globais.

4 CAPÍTULO 3: OS SABERES DOCENTES

Quais são os saberes essenciais à docência e como eles se desenvolvem? Essas duas questões ganharam relevância nas pesquisas em Educação das últimas décadas e estão no centro desta dissertação, por possibilitarem a análise das possíveis repercussões que as experiências críticas vividas pelos educadores podem ter sobre seus conhecimentos e práticas. Considerando a necessidade de reconhecer a historicidade das práticas docentes (Freire, 2022; Tardif, 2014) e não admitindo essas práticas como fatalismos inexoráveis, mas resultantes de escolhas e contextos sociais, econômicos e culturais específicos, cresce a importância de ouvir os professores, que são agentes e pacientes das condições e das oportunidades de seu tempo, para conhecer a perspectiva deles sobre as transformações de seu saber em circunstâncias excepcionais como as que estão em foco nesta pesquisa.

Assim, admitindo, como propôs Freire (2022), que a capacidade de ensinar nasce da habilidade de aprender, e ambas dependem do reconhecimento do *inacabamento humano* — ao assumir a inconclusão permanente, importa conhecer os aprendizados, as alterações sobre os saberes docentes que podem ter nascido do confronto com o próprio “inacabamento”, o próprio não-saber, a que foram lançados tantos professores durante a pandemia de Covid-19, quando passaram repentinamente a atuar em nova modalidade educativa, o ERE. Assim, acionaram novos saberes, outros se alteraram, e alguns talvez se tornaram obsoletos. A hipótese desta pesquisa é a de que, depois de uma experiência histórica e social de tamanha amplitude, os saberes considerados necessários à docência podem ter se transformado. Para estudar essa possibilidade, impõe-se o exercício de refletir sobre o que são esses saberes e em que condições são desenvolvidos pelos professores.

Conforme exposto por Almeida e Biajone (2007), na década de 1980, surge nos Estados Unidos e no Canadá um movimento de pesquisa sobre a formação para a docência que levanta novas reflexões a respeito dos saberes necessários para a formação de um professor. Os pesquisadores perceberam que o que os professores sabem e reconhecem como seu saber essencial não se vincula necessariamente aos conteúdos aprendidos na Universidade.

Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2006) e Shulman (1986) são apontados como os principais autores desse movimento, com o objetivo inicial de contribuir para a profissionalização da docência. Porém, a partir deles, surgiram pesquisas que estabeleceram um novo campo de estudo, em torno do conhecido como *knowledge base* — a descoberta do “saber de base” do ofício do professor, de que ele não pode prescindir conhecer, fazer e ser, para o desenvolvimento do seu ofício. De caráter reformista, opunha-se à ideia da educação como

ofício somente vocacionado. Por isso, buscava estabelecer claramente a base de conhecimento necessária à formação do professor (Almeida; Biajone, 2007).

Entretanto, os resultados das pesquisas a respeito dos saberes docentes não são apenas úteis à problematização curricular dos cursos de Licenciatura, mas demonstraram a importância de rever a percepção dos próprios pesquisadores sobre os cenários de maturação formativa dos educadores. Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2006) e Shulman (1986) afirmam que os professores não se formam como tais, ao concluir sua instrução universitária, mas assim começam a se constituir, desde muito antes de iniciar a trajetória no Ensino Superior. E seguem em formação intensa nos anos posteriores à graduação. Logo, as experiências escolar e profissional se mostraram definitivas para a preparação dos educadores.

Pelo exposto, nota-se a relevância dos trabalhos acerca de temas conectados aos saberes docentes, interessados no repertório dos professores, suas concepções, sua trajetória, suas convicções sobre a educação. No centro desse campo de pesquisa, estão a história pessoal do educador, sua voz e a constituição de sua prática, na compreensão de que essa categoria profissional se estabelece na ação e no enfrentamento das condições reais, e não apenas ideais, de seu ofício.

É nessa perspectiva que as produções a respeito da temática *saberes docentes* têm ocupado papel de destaque na formação de professores, o que é atribuído, na maioria, ao seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões profissional e organizacional da profissão docente (Almeida; Biajone, 2007, p. 283, grifo nosso).

Embora os pesquisadores do campo não sejam unânimes na classificação e no reconhecimento sobre quais são e como se constituem os saberes docentes, há uma dimensão minimamente consensual sobre o tema, entre autores como Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2006) e Pimenta (2012). Compreendem que a docência é um “ofício de saberes”, que eles passam pela subjetividade dos professores e que sofrem ampla influência de seu repertório individual de conhecimentos. A observação desses saberes é condição primordial para a formação dos professores, pelo entendimento de que as ações formativas para a docência dependem não apenas dos conteúdos teóricos e conceituais já consolidados no ambiente acadêmico, mas também da contribuição dos saberes dos professores em exercício no ambiente escolar, aos que estão iniciando sua formação nas Universidades.

Quanto às particularidades de interpretação e classificação dos saberes docentes, o quadro 8 apresenta uma síntese da categorização proposta por Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2006) e Pimenta (2012), referências teóricas desta dissertação (Quadro 8):

Quadro 8 — As dimensões dos saberes docentes, segundo a classificação dos autores de referência.

Autores	Os saberes docentes
Tardif (2014).	<ul style="list-style-type: none"> • Da formação profissional (estruturados nas Escolas Normais e no Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura); • Disciplinares (historicamente acumulados e validados como inerentes a cada disciplina escolar, transmitidos nos cursos universitários, em geral, desvinculados das faculdades de Educação); • Curriculares (os que refletem os conteúdos, a metodologia e os objetivos validados em cada instituição escolar); • Da experiência (de natureza distinta dos anteriores, provenientes da vida escolar e da vida profissional do professor, promove a ressignificação dos demais saberes).
Gauthier <i>et al.</i> (2006).	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinares (historicamente validados como fundamentais a cada disciplina escolar); • Curriculares (contidos nos programas escolares); • Das Ciências da Educação (saberes a respeito do funcionamento da escola); • Da tradição pedagógica (representações elaboradas pelos próprios professores sobre os atores, as relações e os processos escolares); • Experienciais (construídos na vivência profissional de cada professor); • Da ação pedagógica (resultado das relações entre os demais saberes docentes).
Pimenta (2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Do conhecimento (conteúdos da disciplina que leciona e do seu ofício profissional); • Pedagógicos (saberes que contemplam a atividade docente, em si, nos seus aspectos didático-pedagógicos); • Da experiência (construídos pelo professor em seu dia a dia, a partir da reflexão a respeito de sua prática).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.1 Ponderações sobre os saberes da experiência, no saber docente

O saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 218). Portanto, entre os saberes que o compõem, não há uma relação hierárquica de importância, e talvez nem seja sempre possível estabelecer onde começam e terminam as contribuições de cada fonte de saber que o docente manifesta, manipula e, como pressupõe esta pesquisa, produz.

Porém, a pluralidade desse saber não vem apenas da diversidade de procedências (cursos superiores de Educação, faculdades de disciplinas específicas, instituições de ensino onde estudou e lecionou etc.), mas também está sujeita à singularidade de cada indivíduo que transporta e transforma tais saberes. Assim, os saberes da experiência, importantes como os demais, podem contribuir para compreender quão específicos podem ser os saberes dos

docentes, pois nascem da resposta individual às circunstâncias vividas, mesmo quando são experiências comuns a muitos:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002, p. 27).

Porém, cabe diferenciar a experiência referenciada do uso do termo pela ciência moderna, reduzindo-o à operação do “experimento”, mera etapa do método científico, em busca de padrões e regularidades que possibilitem “conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las” (Bondía, 2002, p. 28). Essa mentalidade, manifestando-se na abordagem científica de caráter industrial, movida por impulso marcadamente mercadológico, tem gerado uma profusão de informações confundidas com conhecimentos, uma busca pelo novo, que vive na sociedade contemporânea e a empobrece, inflacionando-a por tantos objetos conhecidos, suplementos teóricos, necessidade de absorver e emitir opinião, volume de estímulos e de trabalho. Esses fatores a tornam estéril, incapaz ser transformada pelo saber com que convive ou produz.

Nesse sentido, enquanto experimento é algo que “se faz”, a experiência é o que “acontece a alguém que se permite ser alcançado” por esse algo que acontece. Não é o que se possa compreender apenas pela lógica da ação e da razão, mas exige uma reflexão que surge da lógica da paixão, do sujeito que se permite a vulnerabilidade de não saber, não tentar controlar a busca pelo conhecimento, ao antecipar a resposta para o que procura, e fazer da ciência apenas uma “confirmação” de suas pré-disposições. O “sujeito da experiência” é alguém que vive a suscetibilidade da admissão da sua ignorância, abrindo-se “passivamente” para ser tocado pelo que ainda não conhece.

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Bondía, 2002, p. 24).

Essa capacidade de se abrir para o novo é a condição real para a experiência. Tal vivência pode ser assombrosa, na medida em que exige a desproteção de reivindicar as certezas, expondo-se, em vez de controlar o que acontece. Em fascínio pela sensação de segurança dos experimentos, no caráter de controle e antecipação da verdade a ser “descoberta”, a ciência moderna, muitas vezes, desperdiça o aprendizado singular, plural, heterogêneo da experiência. Por consequência,

a vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida que já não pode encarnar-se (Bondía, 2002, p. 28).

Na contramão da concepção à qual essa crítica se dirige, Tardif (2014), interessado nessa dimensão do saber docente — a da experiência —, situa na década de 1980 os primeiros trabalhos que se ocupam da história de vida de professores e as pesquisas dedicadas especificamente a um aspecto dessa história, a seu ver central para compreender os saberes docentes: a socialização pré-profissional. Esses estudos demonstram que a historicidade pessoal, antes mesmo da preparação formal para a docência, é responsável por boa parte do conhecimento nutrido e preservado nos saberes do professor, exposto a experiências com sua futura profissão, antes mesmo de se decidir por ela; e, muitas vezes, atraído para ela, justamente pelas experiências pelas quais foi tocado e que ensinaram muito sobre o ofício:

Os professores são trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (Tardif, 2014, p. 71).

Assim, o saber dos docentes — manifesto em suas convicções, práticas, soluções e estratégias que elegem e formam sua competência profissional — é profundamente impactado por suas experiências pessoais, com o que acontece aos sujeitos os quais se tornam professores ao longo da sua trajetória, com destaque para o histórico na Educação Básica. Nas palavras do autor, “se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica” (Tardif, 2014, p. 67).

Tardif (2014) descreve que os estudos sobre o tema, realizados na América do Norte, concluíram que o contato com novos conhecimentos e recursos no Ensino Superior não consegue abalar esse conhecimento prévio, construído ao longo da socialização escolar. Argumenta que isso pode ser observado, por exemplo, na forma como os alunos-professores, ao serem inseridos em dinâmicas de estágio (portanto, já nas etapas finais de sua formação na Universidade), têm o olhar voltado quase integralmente para contextos e interações que ecoam a própria experiência durante a Educação Básica. Diante disso, os professores-orientadores precisam de muito mais esforço para reter a atenção e promover a assimilação de aspectos da dinâmica escolar que sejam alheios a esse repertório. Entretanto, esse não é o único território em que a “experiência” surge como relevante para os saberes docentes. Tardif insiste na

observação da historicidade do professor, também quanto ao contexto em que está exposto durante a atuação profissional.

Tal “inscrição no tempo” é determinante para a compreensão da origem do saber produzido e conservado pelo professor, na medida em que o saber da experiência — que contempla os saberes pessoais, os de sua formação escolar básica e os nascidos de sua atuação como docente — tende a prevalecer sobre os saberes resultantes de sua formação acadêmica para a docência, assim como os elaborados pelo contato com os programas e os livros didáticos utilizados em seu trabalho. Ou seja, o professor

[...] se baseia, enfim, em sua ‘experiência vivida’, enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais (Tardif, 2014, p. 69).

Nessa perspectiva, os saberes docentes têm tripla caracterização: são existenciais, sociais e pragmáticos, expressando a temporalidade de sua constituição. Por essa razão, são “abertos, porosos, permeáveis”, incorporando, ao longo do caminho de socialização e profissionalização do educador, as novas experiências, novos conhecimentos e “um saber-fazer remodelado em função de mudanças da prática e de situações de trabalho” (Tardif, 2014, p. 111).

Assim, a formação do professor não começa ou termina na Universidade. Quando chega ao Ensino Superior para “iniciar” a imersão teórica no ofício, o aluno-professor já carrega saberes consolidados sobre o campo, convicções e ideias sobre a prática pedagógica que já estabeleceram dentro dele um certo ideal. O que faz um bom professor; a compreensão da existência de educadores com domínio do conteúdo, mas que não o conseguem transmitir; a ideia de haver aqueles que, pelo domínio didático, são competentes para ensinar e os que conseguem ir além dessa competência, sendo movidos pelo desejo de contribuir para a formação humana de seus alunos (Pimenta, 2012). Os professores em formação, ainda alunos nas aulas da Pedagogia ou das Licenciaturas, sabem reconhecer boas práticas, e dizer o efetivo nesse campo, mas ainda não sabem fazer o que reconhecem como o ideal.

O saber-fazer também nasce da experiência, mas outra, a da sua própria prática docente, resultante do enfrentamento das realidades sociais em que se constituem de fato como professores, no exercício profissional. Assim, nem os chamados “saberes científicos”, os “saberes pedagógicos”, sozinhos, ou qualquer outro tipo de saber pode sintetizar o saber docente.

Em realidade, talvez pouco sirvam, se não forem revisitados à luz dos saberes nascidos das diversas experiências em que estão imersos os professores, antes mesmo de chegarem ao Ensino Superior, e prosseguem sendo construídos quando lá estão e após a formação acadêmica. Especialmente na atualidade, as TDIC transformam de maneira acelerada a sociedade e as expectativas sobre a escola e os professores. Entretanto, a própria noção de que existem saberes docentes, entendidos como saberes também produzidos e articulados pelos próprios professores — e não apenas assimilados por eles —, que extrapolam os articulados pela pesquisa acadêmica, é recente e ainda parece merecer maior atenção.

Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar? Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado de *ciência prática da prática educacional*, Houssaye (1995) aponta como caminhos de superação, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a *partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (Pimenta, 2012, p.26 – 27, grifo nosso).

A reflexão sobre a qual o tema se instala não é opor o teórico e o prático, o acadêmico e o técnico, o abstrato e concreto. Na construção social da educação, essas dimensões são complementares e criam oportunidades de aprimoramento e ressignificação. Pelas indagações teóricas, a prática se redefine; pelas vivências da prática, a teoria se expande e se reescreve. A Academia instrumentaliza as técnicas; por sua vez, as técnicas pedagógicas se estruturam sob as pesquisas acadêmicas. A capacidade de abstrair e concretizar são próprias do exercício da pesquisa em educação e, também, da prática pedagógica, não forças antagônicas em disputa, como fontes rivais na constituição do saber docente. Contudo, a oposição que se insinua impeditiva ao desenvolvimento, à maturação dos saberes docentes, é entre o chamado de “real imaginário” e “real efetivo”.

O que se assume, *a priori*, sobre as necessidades de professores e alunos, um “real imaginário”, é insuficiente para preparar os professores e oferecer saberes suficientes aos desafios da docência. O contato com a realidade, ou melhor, as realidades de cada tempo, instituição, sala de aula, aluno, esse “real efetivo” que desafia os professores e para o qual tantos relatam surpresa e despreparo. É elemento indissociável da estruturação dos saberes que os próprios docentes reconhecem como essenciais para o ofício (Tardif, 2014).

Talvez, parte da resistência a tomar a experiência dos professores para a análise e reinvenção das práticas pedagógicas, venha da preocupação com o abandono dos referenciais teóricos que proporcionam a segurança das elaborações das Ciências da Educação e sua legitimidade acadêmica. Por esse motivo, cabe uma ressalva importante: reconhecer as particularidades de constituição e maturação dos saberes docentes, constatando que devem muito mais à experiência de vida e à prática do professorado do que apenas à pesquisa e aos saberes gestados no ambiente acadêmico. Isso não significa descartar os saberes científicos e pedagógicos, no elogio ao improvisado ou a uma espécie de tecnicismo autodidata. Trata-se de reconhecer a importância de a pesquisa educacional “vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação” (Tardif, 2014, p.121), como passou a acontecer no Brasil a partir do início da década de 1990.

Em 1996, na “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2022) se posiciona sobre a questão, ao demonstrar o caráter complementar das duas esferas: se a prática, esse saber feito de experiência, deve ser considerada, não pode, porém, se incorporar ingenuamente como segura, mas devidamente confrontada com as proposições teóricas sobre cada tema:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo (Freire, 2022, p. 40).

Portanto, não se trata de optar por teoria ou prática, mas proporcionar aos professores oportunidades para a observação crítica, teoricamente fundamentada, das realidades educacionais de onde nascem as práticas. Ao mesmo tempo, em que suas práticas, submetidas à reflexão teórica, podem ser protegidas dos pontos cegos do senso comum ou outras distorções de interpretação causadas pela falta de embasamento científico, as elaborações das Ciências da Educação se enriquecem pelo movimento de acessar os professores e contar com eles para reinterpretar as abordagens teóricas, na revisão ou na ampliação de seus significados, assim como para a investigação da aplicabilidade em cada contexto de atuação.

Esse movimento de certo “distanciamento epistemológico” da prática, como sugere Paulo Freire, para o professor poder distanciar-se de si para aproximar-se da própria experiência por outro ângulo, o do exame de um objeto de investigação, carrega em si novas condições de formação contínua, mais efetivas, longe das conhecidas experiências de “atualização”, também chamadas nas escolas de “formação continuada”. Elas resultam frequentemente na ampliação

de repertório teórico ou técnico individual dos professores, mas não necessariamente em soluções que eles mesmos considerem aplicáveis, sob a forma do saber do qual não pode prescindir à docência.

É preciso investir positivamente os saberes que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992, p. 16).

Considerando essa necessidade de o professor aprender a desenvolver-se a si próprio, compreendendo a realidade específica em que se vê inserido, com as características singulares de seus alunos, turmas, cultura institucional, suportes tecnológicos e contextos sociais, admitindo não haver solução generalista que consiga abarcar adequadamente todas essas especificidades, é provável que as soluções mais viáveis de formação contínua dos professores passem necessariamente pela escola. O ambiente escolar, específico por natureza — ao reunir as diversidades reais: docentes, discentes, comunitárias, curriculares —, surge como espaço ideal para servir às reflexões necessárias para elaborar as soluções *únicas* referenciadas por Nóvoa (1992). Elas não são aplicáveis a todos os alunos, turmas, escolas, sociedades, mas respondem de maneira sólida e eficaz ao contexto no qual atua o professor, com seus colegas e demais integrantes de sua comunidade.

Essa compreensão tem amplo impacto sobre a produção científica em educação. A atenção do pesquisador deixa de se centrar em problematizações *a priori*, formulações distantes da vida na escola, e se desloca para o cotidiano dos profissionais da educação. A pesquisa em torno dos saberes docentes advoga pela urgência de revisitar o que a pesquisa em educação tem produzido. Porém, isso deve ser feito a partir da prática educacional, e não apesar dela, a fim de evitar o que Tardif (2014) aponta como a maior ameaça à pesquisa pedagógica: a abstração desconectada da realidade escolar.

Distanciando-se do cotidiano de trabalho dos professores, a produção acadêmica em educação pode se tornar incapaz de responder às necessidades concretas dos educadores e dos alunos, ignorando os conhecimentos desenvolvidos e aplicados pelos professores para lidar com essas necessidades. As consequências desse afastamento são preocupantes:

Ora, é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos

saberes que os professores são portadores, mas sim via um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (Nóvoa, 1992)

Em diálogo com a denúncia feita por Nóvoa (1992), esta pesquisa pretende se distanciar dessa tendência de desvalorização, buscando se debruçar sobre a perspectiva dos professores sobre os seus saberes, para se alinhar com o propósito de tornar-se útil à solução de dilemas e necessidades da educação contemporânea, conhecidos com maior autoridade por quem enfrenta diariamente. Portanto, parte-se da premissa de ser necessário que a pesquisa acadêmica não chegue à escola apenas por meio de dissertações, teses e outros textos científicos, cujas conclusões pretendam iluminar as práticas dos professores, oferecendo-lhes os saberes que supostamente necessitam.

Logo, o pressuposto é que o estudioso das Ciências da Educação deve buscar a escola para aprender — o primeiro passo para conseguir ensinar (Freire, 2022) —, com os educadores a questionar a viabilidade das soluções que a própria Academia tem produzido para a Educação. Isso porque “aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores para poder ter alguma utilidade” (Tardif, 2014, p. 124).

Esse exercício de “aprender” com o que os professores “têm aprendido” tende a ser um caminho promissor, especialmente nos cenários de maior tensão ou transformação social, onde crescem as incertezas e as necessidades de adequação. Por isso, dentre outros importantes fios condutores para o entendimento do saber docente, o foco desta dissertação é a perspectiva do professor sobre a sua própria experiência e a reflexão a respeito da construção dessa prática.

Como já exposto, os saberes docentes carregam historicidade. Para se constituírem, dependem de contextos específicos, como da história pessoal na Educação Básica e as características do tempo histórico em que esteja em exercício na sua profissão. Assim, até mesmo a amostra sobre a qual se debruça a pesquisa se construiu a partir da consideração de que, no caso do professor, o “saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” (Tardif, 2014, p. 71, grifo nosso).

As professoras escolhidas para esta dissertação partilham aspectos significativos de sua historicidade, sendo selecionadas também por esses aspectos. Elas cursaram a Educação Básica na mesma escola, são professoras do Ensino Médio nessa instituição e atuaram em sistema de ERE nos anos de 2020 e 2021, com aulas e atividades síncronas e assíncronas, em virtude do distanciamento social necessário para o enfrentamento da pandemia de Covid-19. Esse período marcado por transformações pedagógicas rápidas, múltiplas e sobrepostas é abordado, portanto,

a partir das reflexões dessas professoras que o conheceram “do interior” do ofício (Nóvoa, 1992), de onde precisaram, entre outros desafios, ampliar seu conhecimento para abranger o uso de TDIC em sua prática docente, tornando sua contribuição ao tema ainda mais valiosa, pois

o trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de ‘stress’ é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional (Nóvoa, 1992, p. 15).

As reflexões sobre os saberes docentes mostram-se especialmente oportunas nas discussões correntes sobre estratégias de enfrentamento da realidade da desistência e evasão na Educação Básica no Brasil. Os índices nas séries do Ensino Médio até 2019 não eram animadores, e a partir dos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19 cresceram drasticamente (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021). A desmotivação dos alunos e as dificuldades de aprendizagem, questões presentes no cotidiano dos professores, foram inseridas em um contexto de ensino com base em interações digitais. Não houve, para esse cenário, preparo suficiente das escolas, do corpo docente ou discente, o que ficou evidente inclusive na falta de recursos tecnológicos digitais para a conexão de professores e alunos em suas casas.

Retomando a perspectiva de Bondía (2002), que entende o sujeito da experiência não como quem prepara um experimento, mas aquele com quem algo se passa, um indivíduo que é “passagem”, é “superfície sensível” ao que se lhe acontece, exposto à “capacidade de formação e transformação” da experiência, pode-se ter uma nova perspectiva sobre o período de ERE (Bondía, 2002). Assim, parece oferecer fonte de aprendizado para as Ciências da Educação, na medida em que proporcionou uma espécie de desconstrução (ao menos em parte ou por um tempo, em que o distanciamento social foi obrigatório) da realidade acelerada, responsiva, opinativa e inchada de informação da sociedade contemporânea. O autor já identificava isso nas escolas, com currículos inflados e com cada vez menos tempo para aprender.

Ora, se o sujeito da experiência “é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si [...] um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera” (Bondía, 2002, p. 25). É possível que os professores que atravessaram a pandemia de Covid-19 tenham se tornado, conscientes ou não, esses sujeitos “tombados” por tal experiência, vivenciando formação e transformação dignos de atenção e estudo.

Assim, considerando a pedagogia uma “tecnologia da interação humana” (Tardif, 2014, p. 123), o próximo capítulo aborda as condições que essa tecnologia assume, reconfigura, elabora e extingue quando exposta às condições excepcionais e extremamente desafiadoras de um cenário em que o ensino, conduzido remotamente, em caráter emergencial, depende quase exclusivamente de TDIC.

5 CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA PESQUISA

As seções deste capítulo expõem a análise das informações colhidas nas entrevistas. Os dados selecionados pela pesquisadora são apresentados a partir de quatro categorias que se propõem a refletir sobre transformações que podem ser identificadas nos quatro tipos de saberes docentes enunciados por Tardif (2014): saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes da experiência.

Os itens do capítulo apresentam a análise das entrevistas em uma categorização das percepções das professoras entrevistadas, a partir de um modelo de análise de conteúdo (Bardin, 2011), utilizando como categorias os saberes docentes propostos por Tardif (2014). O quadro 9 retoma as categorias utilizadas e seu referencial teórico:

Quadro 9 — Categorias para análise dos dados.

Tipo de saber docente	Conceito	Referencial
Da formação profissional	Estruturados nas Escolas Normais e no Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura.	“Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (Tardif, 2014, p. 36).
Disciplinares	Historicamente acumulados e validados como inerentes a cada disciplina escolar, transmitidos nos cursos universitários, em geral, desvinculados das faculdades de Educação.	“São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2014, p. 37).
Curriculares	Refletem os conteúdos, a metodologia e os objetivos validados em cada instituição escolar.	“Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38).
Da experiência	De natureza distinta dos anteriores, provenientes da vida escolar e profissional do professor, promovem a resignificação dos demais saberes.	“Os próprios professores, no exercício de suas funções e, na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2014, p. 38).

Fonte: Adaptado de Tardif (2014).

5.1 Descrição das professoras entrevistadas

Conforme exposto no Capítulo 1, identificaram-se as professoras como Anita (professora de Arte e Cultura Ecumênica), Hipácia (professora de Matemática) e Jewel (professora de Biologia). Antes de apresentar a análise elaborada, a primeira seção deste capítulo descreve as professoras, a partir das informações pessoais e que podem assumir relevância para esta pesquisa, considerando o trabalho de Tardif e Raymond (2000). Os autores relacionam a constituição dos saberes docentes ao longo do tempo, com ênfase para a vida escolar pré-profissional e a carreira do professor.

5.1.1 Professora Anita Malfatti — professora de Arte e Cultura Ecumênica no período de ERE

A professora Anita, de 32 anos, leciona na escola há 11 anos. Estudou durante toda a vida escolar nessa rede de ensino, tendo chegado a essa unidade aos seis anos, onde cursou as demais etapas da Educação Básica. Não desejava ser professora até chegar à Universidade, e se inscreveu em uma Licenciatura, por ser um curso financeiramente mais acessível à sua realidade socioeconômica. Porém, atribui a escolha pelas Artes a uma experiência vivida nessa escola durante o quarto ano do Ensino Fundamental, quando estudou Arte Moderna e decidiu a sua carreira (a pesquisadora não conhecia essa informação biográfica quando escolheu referenciar esta professora com o nome da grande artista do Modernismo brasileiro, Anita Malfatti, uma coincidência que lhe pareceu confirmar a oportunidade dessa opção). A primeira graduação, em Artes Visuais, foi na Faculdade Santa Marcelina; e a segunda, em História da Arte, na Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP).

Durante o ERE, a professora continuou lecionando as duas disciplinas já atribuídas nos anos anteriores: Artes e Cultura Ecumênica, esta última um componente curricular próprio da rede de ensino da escola, cujos objetivos são:

- a) manter o respeito ao segmento religioso (ou à ausência dele) de cada indivíduo;
- b) compreender a importância do fenômeno religioso nos contextos culturais e históricos da humanidade;
- c) disseminar o espírito de fraternidade e tolerância, independentemente de quaisquer diferenças, vivenciando atitudes ecumênicas;
- d) manter bom relacionamento nos locais em que atua, exercitando valores como a fraternidade, a solidariedade e a justiça, que não podem ficar restritos ao âmbito de religiosidade, podendo sua aplicabilidade abranger todos os campos do conhecimento humano;
- e) conduzir discussões, análises e reflexões com suporte emocional e social que garantam um ambiente fraterno dentro e fora do espaço escolar;

- f) perceber a participação individual e coletiva como ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade melhor (Associação Educacional Boa Vontade, 2022a, p. 26-e 27).

A Cultura Ecumênica é uma disciplina que reflete disposições bastante específicas da escola. De orientação não-confessional, a instituição, entretanto, declara em seus documentos e disposições práticas — Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Plano Escolar (Associação Educacional Boa Vontade, 2002a, 2022b) — o compromisso em proteger os direitos integrais dos alunos, incluindo o direito à sua espiritualidade, na liberdade de expressão das diversas religiosidades declaradas ou não pelos corpos discente e docente. Também, reconhece como observação da espiritualidade a promoção de reflexões, de investigações individuais e atividades coletivas sobre o(s) sentido(s) da vida, o encontro de diferentes visões sobre as relações dos seres humanos com sua materialidade e práticas de transcendência, soluções de sustentabilidade e solidariedade social.

A disciplina de Cultura Ecumênica é uma das aplicações da “Educação com Espiritualidade Ecumênica”, proposta por Paiva Netto, presidente da organização mantenedora da escola. Essa visão consiste em proporcionar — ao lado dos saberes científicos, filosóficos, artísticos, sociais — reflexões de eternidade e respeito à diversidade. Implica em trazer para o centro das reflexões pedagógicas questões como: o papel dos “fins” e “princípios” na vida humana, o legado dos indivíduos e dos coletivos às futuras gerações, a solidariedade como elemento conector das identidades. O termo “Ecumenismo” também é muito presente na história e no fazer educação da LBV, que busca se desconectar do uso mais comum do termo, como sinônimo exclusivo de diálogo inter-religioso:

Sempre que você ler em meus escritos ou ouvir em meus improvisos a palavra ‘Ecumenismo’, por favor, considere o aspecto original do termo. Conforme a etimologia, ‘ecumênico’ (do grego *oikoumenikós*) significa ‘toda a Terra habitada’ e ‘de escopo ou aplicabilidade mundial; universal’. Utilizamos esse vocábulo sobejamente porque não haverá verdadeira Paz entre as nações enquanto ela não for estendida a todos os habitantes da Terra, a despeito de religião, visão particular ideológica, de ciência, política, filosofia, arte, esporte etc. Agora mais do que nunca, nestes tempos globais, a paz restrita é permanente convocação a novos conflitos (Paiva Netto, 2010, p. 101 – 102).

A “Educação com Espiritualidade Ecumênica” se desdobra em duas aplicações: a Pedagogia do Afeto, com proposições específicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I; a Pedagogia do Cidadão Ecumênico, com a aplicação iniciada na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, aos 11 anos (Paiva Netto, 2010). Na fala das entrevistadas e nos documentos consultados para esta pesquisa, nota-se que o tratamento

aos temas espirituais, referenciados como *Espiritualidade Ecumênica*, aparece também como um compromisso de humanização das relações escolares, valorização da diversidade filosófica e religiosa da comunidade escolar e na tentativa permanente de atribuir sentido crítico e solidário aos conteúdos das disciplinas regulares. No Plano Escolar, citam-se recursos específicos incorporados na escola para esse fim, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista:

III. [...] Eixos Temáticos de Espiritualidade Ecumênica provenientes da proposta pedagógica da escola em questão, alicerçados nos conceitos da Pedagogia do Afeto e da Pedagogia do Cidadão Ecumênico;

IV. [...] metodologia própria da escola, organizada por seus educadores, o Método de Pesquisa Racional, Emocional e Intuitiva (MAPREI) (Associação Educacional Boa Vontade, 2022a, p. 17).

5.1.2 Professora Hipácia de Alexandria — professora de Matemática no período de ERE

A professora Hipácia, de 29 anos, atuou como professora por oito anos, atualmente trabalhando em outra frente da escola, em um programa de preparação permanente de educadores para inclusão e de atendimento pedagógico complementar para alunos com deficiências, transtornos ou síndromes, o “Programa LBV — Potencializando Habilidades”. Coursou a educação infantil na União Brasileiro-Israelita do Bem-Estar Social (UNIBES), e aos seis anos ingressou na escola, onde cursou toda a sequência da Educação Básica, à exceção de um período de aproximadamente um ano de duração. Entre o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio, frequentou uma escola estadual no bairro do Capão Redondo, também em São Paulo, para onde migrou temporariamente por motivos familiares. Concluiu o Ensino Médio no Instituto de Educação José de Paiva Netto, e ali decidiu que atuaria profissionalmente com educação, embora inicialmente não se imaginasse como professora.

Durante as formações simultâneas em Pedagogia e Matemática, respectivamente na USP e na Universidade Nove de Julho, ingressou no corpo docente da escola, atuando por dois anos como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e como monitora em turmas da Educação Infantil. Em seguida, passou a ser professora de Matemática do Ensino Fundamental I, com turmas do 5º ano. Durante os relatos sobre sua experiência com as turmas iniciais, compartilhou um fato que pareceu curioso: desde o início da docência, desenvolveu o hábito de se caracterizar como determinados personagens, para gerar maior engajamento dos alunos, segundo a proposta metodológica da escola, sintetizadas nas seis etapas de um método de aprendizagem desenvolvido pelos professores da instituição, chamado MAPREI (citado no Plano Escolar e

brevemente descrito no Anexo A da dissertação). A primeira personagem para esse fim foi Hipácia de Alexandria, a mesma escolhida pela pesquisadora (que não conhecia essa informação) para referenciar a professora entrevistada.

A experiência com essa faixa etária durou três anos, e foi convidada a assumir turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, com aulas de Matemática. Paralelamente, seguiu a formação profissional, com os cursos de Especialização e Pós-Graduação: Educação para Surdos (PUC-SP); Neurociência (Universidade Anhembi Morumbi); Gestão Escolar (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas); e Psicopedagogia (Faculdade Anhanguera). Embora tenha muito carinho pelos oito anos em sala de aula, a professora passou a enxergar seu lugar de contribuição de outra forma. Atualmente se interessa por apoiar o desenvolvimento dos professores, considerando que pode contribuir mais amplamente para a experiência escolar dos alunos.

5.1.3 Professora Jewel Cobb — professora de Biologia no período de ERE

A professora Jewel, de 29 anos, leciona na escola há seis anos. Chegou à instituição na Educação Infantil e cursou toda a Educação Básica. Atribui a escolha pela docência a um episódio que viveu no último ano do Ensino Médio. Os alunos foram convidados a protagonizar a organização de um evento promovido pela mantenedora da escola, a LBV, com The United Nations Economic and Social Council (Conselho Econômico e Social — ECOSOC), da Organização das Nações Unidas (ONU). A LBV é associada ao Departamento de Comunicação Global da ONU desde 1994, e foi a primeira organização brasileira a conquistar status consultivo geral no ECOSOC, em 1999 (Quem..., 2023).

A professora conta que trabalhar com um dos Oito Objetivos do Milênio, atualizados posteriormente para 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU, fez com que ela tivesse contato, com a mediação do professor de Biologia, com dados e fontes a respeito do aquecimento global que a impactaram profundamente. Após as atividades de pesquisa, organização do evento e apresentação de conteúdos para uma autoridade das Nações Unidas que compareceu à escola, Jewell decidiu que trabalharia com o assunto, embora não soubesse ainda se o faria por meio do jornalismo ou da educação formal. Em sua primeira formação superior, inscreveu-se para a Graduação em Ciências Biológicas, da Universidade São Camilo, um curso de Bacharelado e Licenciatura.

Durante a faculdade, ao mesmo tempo em que se decepcionava com possibilidades de carreira anteriormente idealizadas, diante de impedimentos e traços de corrupção em processos

e sistemas que deveriam atuar em favor da preservação ambiental, foi tocada pela possibilidade de “consertar as pessoas” (para utilizar um termo da própria professora). Para ela, as disciplinas de estágio confirmaram a possibilidade de fazer a diferença, preparando uma geração mais consciente para os temas da preservação do planeta.

Enquanto ainda cursava a graduação, voltou como estagiária para a escola onde se formou. Em seguida, cursou especializações na área, em duas pós-graduações: uma em Educação Ambiental e Sustentabilidade, pelo SENAC; e outra em Neurociência aplicada à Educação, na Santa Casa de São Paulo. Ao mesmo tempo, foi admitida como monitora em sua antiga escola, um formato de trabalho de oficina, de educadores que dão suporte aos alunos no período oposto ao pedagógico, quando os professores polivalentes conduzem as atividades na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (séries iniciais). Depois dessa primeira experiência, Jewell foi convidada a assumir as aulas de Ciências das turmas do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental II (séries finais).

Nos anos seguintes, gradativamente assumiu outras turmas do Ensino Fundamental II, até que chegou o convite para as turmas do Ensino Médio, em um contexto bastante difícil: o professor de Biologia dessas turmas, chamado aqui de professor Chico Mendes (em homenagem ao grande ambientalista brasileiro, também falecido prematuramente), foi infectado e faleceu de Covid-19. Essa perda, marcante a ponto de ser citada pelas três professoras espontaneamente, foi especialmente dolorosa para a professora Jewell, que o descreve como sua inspiração. Além de ter sido seu professor no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, ele a recebeu como estagiária e deu amplo suporte nos anos iniciais da docência. Com essa morte repentina, Jewell assumiu as turmas, uma experiência honrosa e sofrida, o que só se equacionou após um sonho que esclarecia para ela a aprovação dele sobre a mudança.

Marcando mais uma coincidência (além das duas já citadas, envolvendo as professoras Anita e Hipácia), que surpreendeu a pesquisadora e a entrevistada, das 47 salas de aula e 12 salas-ambiente das escolas, aquela onde a entrevista com a professora Jewell aconteceu (lugar diferente onde se deram as outras duas), escolhida aleatoriamente pela pesquisadora, foi o cenário do sonho que funcionou para a professora, durante o período de ERE, como sinalização da sua competência, no reconhecimento simbólico de seu antigo professor, de que estava apta para assumir as turmas do Ensino Médio.

5.2 Análise das categorias

Conforme mencionado no capítulo 1, optou-se por colorir cada participante, assim as respostas delas durante a análise também se relacionam a essas cores. Logo, as falas da professora Anita (Artes) se apresentam em amarelo, as falas da professora Hipácia (Matemática) em roxo, e as da professora Jewel (Biologia) em verde.

5.2.1 Saberes da formação profissional — transformações identificadas pelas professoras

Ao apresentarem a perspectiva sobre os saberes desenvolvidos em sua formação profissional, em face aos desafios do ERE, especialmente no que se refere ao uso de TDIC no contexto escolar, as professoras foram unânimes. Elas declararam que não tiveram acesso a abordagens dessa natureza em sua formação inicial para a docência, tanto nos cursos de Licenciatura (Artes, Matemática e Biologia, respectivamente Anita, Hipácia e Jewel), quanto na Pedagogia (Hipácia). Esta última respondeu diretamente, quando indagada se houve formação com foco nas TDIC, durante a preparação para a docência:

De forma alguma. Mas eu acho que essa geração que tem vindo de professores mais novos tá um pouco mais ligada em todos esses contextos, então eu vou confessar que eu assisti muita videoaula (Hipácia, 2023).

A professora declarou durante a entrevista que aprendeu muito pela observação de videoaulas postadas por professores no *YouTube*. Desenvolveu esse hábito, quando começou a dar aulas para o Ensino Médio, em 2016, quatro anos antes da pandemia de Covid-19.

No geral, as entrevistadas atribuem a outras fontes (além da Universidade) o conhecimento que utilizaram e transformaram no período, diante da urgência de migrar as atividades pedagógicas para o formato digital. No caso de Anita, as fontes foram outras atividades profissionais, pois a professora anteriormente trabalhou como produtora audiovisual. Declara, também, o contato com TDIC na formação em Arte Visuais, mas com foco em produção artística, não em educação:

Como era [...] bacharelado, então eles iam para as áreas de fotografia, arte digital, então eu mexia em *Photoshop*, eu mexia em software de edição, de vídeo, para fazer *stop motion*, como elemento ou possibilidade de produção artística. Mas em relação a aplicar isso na educação, jamais. Jamais (Anita, 2023).

Hipácia relatou que, na graduação em Matemática, foi apresentada a aplicativos e outros recursos digitais para apoiar os cálculos, mas para serem utilizados pelos alunos precisariam do acesso a um computador pessoal. No caso do público da escola, isso era bastante improvável:

Uma coisa é a gente desenvolver uma atividade usando recursos tecnológicos na escola oferecendo todos esses recursos, outra coisa é a gente pensar na ideia, propor aos alunos, mas não saber a realidade com a qual eles vão enfrentar chegando em casa (Hipácia, 2023).

Para Jewel, a principal fonte de contato com TDIC foi a formação em Neurociência aplicada à educação, na qual conheceu possibilidades da gamificação para o processo educativo e a oportunidade de criar outros suportes para o desenvolvimento dos alunos, com o uso das TDIC. Porém, a professora atribui a ausência dessas discussões no início da sua formação profissional a um contexto histórico-social. Quando terminou a primeira graduação, no ano de 2012, eram “pouquíssimos, os recursos [tecnológicos digitais] disponíveis”. Não se cogitava a utilização de *tablets*, a maioria dos professores e das famílias dos alunos não tinha *smartphones*. Na sua leitura, a escola, como a maior parte da sociedade, não estava imersa em tanto aparato digital. Portanto, seria natural não se problematizar a inserção de TDIC nos contextos pedagógicos. Em suas palavras:

Eu acredito que, pelo menos na minha formação, na graduação, não tinha, porque não era um recurso disponível nas escolas. E na faculdade também. Na sociedade como um todo. Não tinha isso tudo de vídeo, fotos com a qualidade que a gente tem hoje, *internet* com a qualidade que a gente tem hoje. Não existia isso. Então, não tinha. Já na pós-graduação, que foi voltada à educação, já não. A gente teve uma preparação para esses recursos: gamificação, essas coisas todas. Já veio um preparo diferente para educação (Jewel, 2023).

A percepção das três converge em outro ponto: consideram que seus saberes mais relevantes nesse campo nasceram mais da prática do que de fontes e experiências prévias. Em momentos distintos das entrevistas, fizeram comentários idênticos sobre como as primeiras videoaulas e atividades remotas, produzidas no início do ERE, destoavam das feitas ao final do período. Ainda, admitam não ser essa a especialidade profissional, mas demonstram compreender que, em virtude do contexto, se tornaram profissionais da educação com competências relevantes de produção e edição audiovisual com finalidade pedagógica, ao menos em suas disciplinas. Atribuindo as melhorias principalmente ao poder da prática, da

constância e da insistência, as entrevistadas descrevem como se viram no início e no fim do ERE.

E no começo eu era bem travada pra falar, depois, enfim, a gente vai (se) desenvolvendo. [...] Mas foi mais isso, questão de ajuste, de aprender a editar um vídeo, de ver como que o áudio fica bom ou não, do constrangimento de você sozinho em casa falando com nada. A gente saiu muito da zona de conforto, né? Foi difícil, mas acho que no final a gente conseguiu entregar algo que acho que ajudou de alguma forma, né? (Jewel, 2023).

As outras duas professoras refletem sobre o aprimoramento de suas competências nessa produção do ERE, a ponto de considerarem as aulas produzidas memoráveis, mesmo em um contexto tão desafiador.

Eu guardei todos os *links* dos canais do Telegram; eu tenho hoje, que às vezes eu [...] pego de lá [...] e falo: deixa eu achar essa videoaula... aí eu vou clicando em uma, clicando em outra... Gente, o que que a gente fez! [...] Foi um momento tão desafiador, mas hoje a gente olha pra trás, cara, a gente fez isso com as ferramentas que a gente tinha! (Hipácia, 2023).

Depois de dois anos já percorridos em distanciamento social, a recordação do final do período de ERE parece positiva, e reflete um certo orgulho, bem como satisfação pela forma como as condições foram contornadas e ressignificadas:

No final, [sobre] as minhas aulas: às vezes eu tenho vontade de acessar de novo. Para ver se eu fiz alguma coisa que eu gostaria de reproduzir. Porque ficaram muito completas. Todas as explicações possíveis. Eu fui aprimorando. [...] E também fui entendendo ao longo do tempo (Anita, 2023).

Ao longo das entrevistas, ficou claro que elas entendem que os seus conhecimentos no campo diferem dos saberes dos produtores audiovisuais, mas também reconhecem que os saberes atuais não são os mesmos de professores que não tiveram essa experiência. Isso porque possuem saberes diferentes daqueles considerados necessários à docência antes desse contexto, após o qual reconhecem em si mesmas competências complexas, pedagógicas e de aplicação de TDIC ao cenário escolar.

Esse repertório possibilitou atender aos objetivos educacionais a que se propuseram. Em todos os relatos, apareceram afirmações que demonstram que se orgulham dos materiais e dos conteúdos de apoio desenvolvidos, assim como de seus pares, contrariando a sensação inicial,

comum às três, de despreparo, insegurança e inabilidade. Essa percepção dialoga com a pesquisa de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220), ainda na década de 1990:

O(a)s próprio(a)s professore(a)s, no exercício de sua função e, na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência ou da prática.

Embora os saberes da experiência ressignifiquem os outros tipos de saberes docentes, as críticas feitas pelas professoras no que se refere à sua formação profissional em educação indicam, na sua avaliação, que a prática escolar e o repertório da experiência nem de longe ocupa papel central nas Universidades. Sobre os cursos de Licenciatura e Pedagogia que frequentaram, nenhuma considerou que ofereceram suporte suficiente para estarem preparadas para os desafios cotidianos que enfrentaram com os alunos em circunstâncias tão delicadas como as do ERE, especialmente no que se refere ao uso de TDIC com finalidade educacional, mas não apenas sobre isso.

Mesmo bastante improvável que os cursos de formação de professores antecipassem uma crise sanitária dessas proporções, obrigando os professores a transportarem as práticas de ensino para o digital, o desapontamento das professoras parece não ser especificamente sobre a falta de preparo para práticas educacionais envolvendo tecnologias, mas a insuficiência das reflexões sobre a prática educacional, em si, em contextos excepcionais. Talvez, esse preparo poderia ser um amparo nesse cenário de tantas mudanças de caráter imediato e implicações complexas.

Inclusive, a professora Hipácia compara as duas primeiras formações: a graduação em Pedagogia lhe pareceu muito teórica; diferentemente da Licenciatura em Matemática, mais comprometida com a prática. A professora descreve como surpreendente esse fato, considerando ter cursado a primeira na Universidade de São Paulo, instituição pública de referência na área; e a segunda em uma faculdade privada de menor prestígio, encerrando a reflexão sobre a questão nesta afirmação da entrevista: “zero reclamações da USP, mas a minha prática hoje veio de uma instituição particular”. Em suas falas sobre o assunto, ao reconsiderar os desafios cotidianos da docência, a percepção é a de que a segunda formação a preparou melhor para manipular tecnologias importantes para o cotidiano com os alunos, recursos já utilizados em sala de aula, desde antes do período de ERE.

Embora as entrevistadas tenham sido unânimes em afirmar que não tiveram acesso à preparação específica para o uso de TDIC na educação durante as formações no Ensino Superior, descrevendo cursos sem qualquer reflexão sobre o uso de tecnologias ou apenas com uma inserção episódica e sem finalidade explícita de aplicação pedagógica, à pesquisadora não pareceu que elas tivessem a mesma avaliação inicial sobre os prejuízos dessa defasagem em seus saberes da formação profissional. Por exemplo, isso se revela no fato de que, para uma delas, a ausência aparenta relativamente natural, pois seria uma decorrência de ter estudado a Licenciatura quando as TDIC ainda não eram tão amplamente difundidas. Na experiência de outra professora, o contato pontual com TDIC na faculdade de sua disciplina já lhe pareceu suficiente para enriquecer seu trabalho com os alunos.

Entretanto, a experiência do ERE claramente afetou essa percepção: as três professoras consideraram o despreparo, pelo que aprenderam no Ensino Superior, para enfrentar o ERE. Ao explicar a sensação dos primeiros dias, duas professoras relatam experiências de apreensão e intensa dificuldade:

A gente estava sem experiência nenhuma então eu não tinha estrutura física em casa, equipamento... Eu tenho várias fotos, inclusive, eu posso te mandar depois, de gambiarras que a gente fazia; um pano verde... O que eu vou levar para os meus alunos de diferente, que não seja só a Prô [...] falando em frente de uma tela? Pensei no chroma, que era o fundo verde... no começo eram aulas surreais de qualidade, de som, de áudio, isso mexia muito comigo porque a gente se cobra também, enquanto professor (Hipácia, 2023).

O começo foi horrível. Porque a gente não sabia... não tinha... A gente não sabia mexer na tecnologia aqui. Espelhar, baixar um vídeo. Agora a gente gravar um vídeo, editar... enfim, fazer com que aquilo fosse atrativo pra eles. [...] A gente dá aula buscando uma interação. Não tem ninguém. Você tá falando ali sozinho. No começo eu só chorava. Mas depois a gente pega o jeito. A rede de apoio era muito boa (Jewel, 2023).

Uma seção posterior menciona com mais profundidade o aprendizado dos professores com seus pares, mas a “rede de apoio” à qual a professora Jewel se refere contempla, além da coordenação pedagógica, orientação Educacional, equipes de Psicologia escolar e de Assistência Social, a ação dos próprios professores. A professora Anita, cuja experiência profissional no campo audiovisual parece ter sido determinante, reforça outro lado dessa cooperação, a sensação de oportunidade de colaborar com seus pares, em contraste com a sensação de despreparo de outros professores para adaptar a prática para contextos digitais:

Isso não foi de modo nenhum uma dificuldade para mim. Mas veio de outro lugar, que era uma experiência profissional na comunicação. [...] E porque eu tinha essa bagagem de experiência profissional. Fora isso, zero, zero [de preparo, na formação para educação]. Tanto que eu vi muitos colegas me pedindo ajuda, às vezes eu pegava coisas deles para editar e para mexer, porque foi uma dificuldade grande de modo geral para todo mundo (Anita, 2023).

Por conta dessa experiência, todas demonstraram criticar os saberes da formação profissional que receberam. Apesar de se esperar que um período excepcional exigisse o desenvolvimento de competências e saberes específicos, e os cursos superiores em educação dificilmente poderiam prever, ficou claro para elas que boa parte das soluções encontradas ao longo do período poderiam ter sido antecipadas por reflexões e pesquisas ainda na Universidade. Isso beneficiaria não apenas os alunos expostos a condições incomuns, mas também os objetivos da educação presencial e o enfrentamento de seus desafios.

Esse cenário corrobora a visão apresentada por Garbin e Oliveira (2021) e Milliet, Duarte e Carvalho (2021), ao destacarem a ausência de uma formação inicial de professores, que pouco ou nada aborda a respeito da utilização das tecnologias, como ferramenta que auxilia o trabalho pedagógico do professor. Além desses textos, os artigos, as teses e as dissertações examinadas — a respeito da formação docente e o uso de tecnologias no ERE — apontaram a necessidade de aprimorar as condições estruturais de formação e trabalho dos educadores.

Trabalhos como o de Silva, Oliveira e Pereira (2021) concluíram que os professores enfrentaram dificuldades advindas da falta de preparo e planejamento para esse modelo de ensino. A pesquisa aponta a necessidade de investir na formação de professores para atuação remota. Também, é comum a noção de que o período deixou a herança de uma expectativa de retorno às atividades presenciais com maior integração das TDIC.

5.2.2 Saberes disciplinares — transformações identificadas pelas professoras

Apesar de serem professoras de disciplinas diferentes, todas as entrevistadas relataram aspectos da vivência que indicam transformações em seus saberes disciplinares, evidenciadas em uma nova compreensão sobre o uso do tempo, a delimitação dos objetivos de sua disciplina para o trabalho com os alunos e o formato das aulas e atividades. Isso resultou em mudanças que elas relataram a incorporação ao cotidiano no retorno ao ensino presencial.

Ao descrever a realidade vivida no ERE, as três professoras apontaram os seguintes fatores como centrais na revisão do conteúdo e do formato das atividades propostas em suas disciplinas: a reflexão sobre a capacidade efetiva de concentração dos alunos e a decorrente

necessidade de redução do tempo das aulas em vídeo (em relação à duração das aulas presenciais); a identificação das condições limitadas de infraestrutura em que os alunos vivem e suas implicações sobre as atividades realizadas em casa (levando as professoras a propor outros materiais e estratégias); e a necessidade de revisão crítica da grande quantidade de conteúdos propostos pela matriz curricular do Ensino Médio, diante das condições excepcionais vividas, com o descarte e a síntese de conteúdos considerados menos estratégicos.

Para a pesquisadora, ficou claro que esses não eram temas novos, e as professoras já realizavam essas análises antes do ERE, em parceria com a coordenação pedagógica do Ensino Médio da escola. A pandemia, porém, aprofundou essa revisão. A professora Anita, por exemplo, enquanto defende que as apresentações teóricas não podem desaparecer, considera atualmente de maneira mais crítica: “eu entendi também que eu me cobrava uma profundidade que para eles não é relevante”, e demonstra convicção de que o conteúdo precisa ser conhecido pela vivência do aluno, e não apenas pela explanação do educador, ao indicar exemplos pelos quais os alunos estudam determinado conceito, por intermédio de sua experiência com ele.

Ao descrever suas aulas no ERE, a professora Jewel demonstra ter se conduzido na mesma direção, buscando propor o conteúdo associado a um “fazer”, mesmo nessas condições excepcionais:

Eu tentava trazer alguns vídeos como complemento, fazer experimentos com eles na videoaula. Então os mais novinhos, né? Tem muita atividade prática, então eu fazia com eles: ‘agora mistura tal coisa’, ‘você pode fazer assim’. Eu tentava trazer essas experiências pra deixar mais leve, né? (Jewel, 2023).

Obedecendo ao mesmo critério, o de não abandonar a compreensão dos conceitos, mas apresentá-los em oportunidades de vivência e de realização dos próprios alunos, a professora Anita descreve uma ação interdisciplinar, envolvendo as duas disciplinas que ela leciona (Arte e Cultura Ecumênica) e as disciplinas de Música e Convivência (esta última, também componente curricular próprio da escola). Nessa ação, os professores das quatro disciplinas apoiaram os alunos na realização de vários saraus, transmitidos digitalmente.

Os docentes orientavam os alunos sobre os formatos das obras que poderiam ser inscritas e construíam uma provocação temática em torno de assuntos apresentados pelos próprios estudantes, envolvendo principalmente as apreensões em torno das relações, da saúde e do futuro, motivadas pela pandemia de Covid-19. As obras eram encaminhadas pelos alunos e, no dia marcado, os professores, conduziam uma *live* via *YouTube*, para os alunos poderem acompanhar e apreciar as obras uns dos outros. As *lives* continuavam disponíveis no canal da

escola, em vídeos gravados, para acesso posterior dos estudantes sem condições de participar das atividades ao vivo.

Ainda em Artes, a professora Anita propôs, quando o conteúdo previsto eram as instalações da arte contemporânea, que os alunos construíssem alguma “interrupção” em suas casas.

Não é uma coisa intransponível, né? [Mas] que não consiga ser despercebida. E eu fiquei pensando, quantos diálogos isso pode ter gerado? Ou mesmo incômodos. E aí eles me mandavam foto. E aí eles só vão mandar uma foto com alguém passando por aqui no local. Então teve gente que colocou barbante no corredor de casa. Teve gente que se deitou numa cadeira. Então aí as pessoas não poderiam simplesmente ignorar. Isso não dava pra ignorar. E eu lembro disso ter sido bem interessante. Eles me mandavam um registro da foto, que era um recurso também que eles tinham disponível. E aí tinham [vários] prazos, obviamente, porque nem todo mundo... às vezes usavam o celular dos pais, não ficavam o tempo todo [com o aparelho] (Anita, 2023).

A impossibilidade de estar em sala de aula para ensinar o que é uma instalação artística parece ter revelado outra forma de conhecer e apresentar o tema. Talvez seja ainda mais proveitosa, do ponto de vista pedagógico, considerando a importância, nesse tema disciplinar específico, da interação com o público e gerar um certo debate em torno da peça artística. Porém, outro objetivo parece ter sido incorporado à disciplina pela professora, pois ela cita esse exemplo enquanto falava sobre sua preocupação com como se relacionavam em casa:

Eu lembro de ter uma preocupação também quando eu ia pensar nas atividades práticas: Como eles poderiam engajar, mesmo que indiretamente, a família, para criar um ponto, ali, de conversa. Eu não sabia como eles estavam se relacionando dentro de casa (Anita, 2023).

Ao menos na perspectiva das entrevistadas, no ERE, uma nova relação com o tempo e o espaço se tornou balizadora da experiência educacional, gerando parâmetros que deveriam ser observados por todos os professores durante o período, e implicaram em mudanças sobre a organização dos conteúdos das disciplinas e, possivelmente, a forma de ensiná-las. No caso dessa escola, as atividades e as aulas precisavam de duração curta (em blocos de, no máximo, dez minutos), com pausas previstas e orientadas pelos professores, para os alunos terem melhor aproveitamento do material disponibilizado. Além disso, os professores deveriam propor exercícios e atividades que os alunos realizassem com recursos disponíveis em casa, não sendo considerados suficientes recursos de explicação em vídeo e áudio.

Em virtude dessas novas condições, o currículo das disciplinas foi revisado diversas vezes pelos professores, para se adequar às novas condições estruturais e temporais às quais estavam expostos. Ao rememorar como lidava com a complexidade do contexto, na necessidade de produzir à distância aulas curtas que pudessem ser acessadas, apesar dos escassos recursos tecnológicos de boa parte dos alunos, descreveu a professora Hipácia:

Eu preferia quebrar o conteúdo em três, às vezes quatro vídeo aulas, mas com um tempo menor. E eu já tinha falado isso pra eles também, no sentido de: ‘olha pode ser que o conteúdo não termine aqui, mas é bom porque você dá uma pausa, dá uma ‘respirada no cérebro’, também... Depois você volta com todo o gás (Hipácia, 2023).

Assim, a perspectiva das entrevistadas parece indicar que o ERE resultou não apenas em mudanças metodológicas, ligadas aos formatos das atividades e ambiente de aprendizagem, como amplamente investigado nos estudos identificados na busca pelo referencial teórico, mas em uma nova relação com o conteúdo disciplinar que trabalhavam com as turmas até então. Durante as entrevistas, as professoras relataram uma transformação no entendimento do que era conteúdo fundamental ou poderia ser considerado acessório e, por isso, sintetizado ou descartado, se preciso. Isso caracteriza uma seleção de conteúdos menos comprometida com a quantidade de exposição de conceitos e mais preocupada com a efetividade da formação dos educandos naquela disciplina.

Para isso, acionaram saberes da formação profissional e saberes disciplinares, que se constituíram durante sua formação inicial e prática docente, mas esse fenômeno sugere também a oportunidade de um estudo mais aprofundado sobre como a revisão da grade de conteúdos de uma disciplina pode implicar na extensão do saber disciplinar que o professor já carrega. Isso porque esse processo não parece ter sido apenas o rearranjo do que o professor já sabe, como se fosse uma nova disposição dos mesmos saberes construídos nas faculdades de suas disciplinas, mas a busca por um novo saber disciplinar. Além, exige que o professor questione o que é o “núcleo”, o centro de determinado conceito, habilidade ou tema, assim como quais são os conteúdos que dão suporte à continuidade da formação do aluno naquela disciplina. Por sua conexão com a categoria exposta na próxima seção, retoma-se tal tópico mais adiante. Ainda no que se refere aos saberes disciplinares, é importante reiterar que:

Os saberes das disciplinas (ex.: Matemática, História, Literatura etc.) transmitem-se nos programas e nos departamentos universitários, independentes das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).

Porém, nos grupos sociais, não costumam ser contados produtores desses saberes, os professores. Inseridos em uma sociedade que divide o trabalho entre produtores de saber e executantes ou técnicos, atribui-se ao professor essa segunda participação, como um profissional que apenas transmite conhecimentos previamente constituídos e validados pela comunidade científica (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991). Entretanto, os relatos das três professoras convergem para uma compreensão diferente do papel e dos saberes disciplinares articulados e construídos por esses profissionais.

Devido às circunstâncias excepcionais, elas descrevem uma nova relação com o conteúdo de suas disciplinas, procurando encontrar outros caminhos, mais sucintos e diretos, com narrativas mais bem trabalhadas, ou seja, uma “amarração de sentido” mais refinada, para desenvolver os conteúdos disciplinares. Para isso, descartaram conceitos que passaram a considerar de menor relevância, e elegeram outros como essenciais. Desse exercício, surgiram execuções e práticas avaliadas como “de referência”, para utilizar um termo da professora Anita e, por isso, passaram a adotar também no ensino presencial.

Também se encontrou esse sentido amplo de transformação de saberes e qualificação das práticas escolares pelos próprios professores em alguns dos trabalhos examinados e sintetizados no capítulo segundo. Essas produções reconheceram uma contribuição dos professores mais abrangente do que a geralmente atribuída, como expõem Azeredo, Mascia e Franco (2022), que estudaram embates dos docentes nas relações de saber-poder. Concordam Faria e Silveira (2023), que pesquisaram aprendizados dos professores nos temas da educação inclusiva, a partir do acompanhamento dos esforços desses educadores, para atender às necessidades específicas de um estudante e sua família.

5.2.3 Saberes curriculares — transformações identificadas pelas professoras

Sob outro ângulo, no subtítulo anterior, um aspecto já abordado foi a necessidade de reduzir o tempo de exposição de conteúdos e de interação dos professores com os alunos, em virtude das limitações do ERE. No caso das professoras ouvidas na pesquisa, por atuarem numa escola filantrópica onde os alunos em boa parte dos casos dependiam, para as atividades pedagógicas, de um único aparelho celular para uso de toda a família, incluindo irmãos em idade escolar, esse tempo foi especialmente alterado.

Em virtude das dificuldades estruturais decorrentes das limitações socioeconômicas dos alunos, a escola orientou que as atividades fossem conduzidas de maneira assíncrona, para ser possível aos educandos o acesso às estratégias pedagógicas elaboradas pelos professores no

horário compatível com a realidade familiar. Atividades síncronas excepcionais foram desenvolvidas em momentos específicos do ano letivo, como o sarau, citado na seção anterior, no qual a participação ao vivo dos alunos era facultativa.

Ao descreverem a prática durante o ERE, as professoras trouxeram dados que permitem refletir sobre possíveis transformações nos saberes curriculares partilhados pela comunidade escolar. Sobre os meios pelos quais o conteúdo era trabalhado com os alunos, descreveram as seguintes práticas:

Logo nas primeiras semanas de distanciamento social, os professores, a coordenação pedagógica e a equipe multidisciplinar desenvolveram um modelo de roteiros de estudo mensal, alimentado periodicamente pelos professores. Esses roteiros eram impressos e entregues pela escola às famílias, descrevendo sequências didáticas que os alunos deveriam seguir. Semanalmente, contemplavam uma quantidade de atividades para cada disciplina, proporcional à carga horária executada, até então presencialmente (por exemplo: se a disciplina tinha cinco aulas presenciais, com duração de 40 minutos, eram encaminhadas cinco aulas remotas, todas com duração de 20 a 30 minutos).

As sequências didáticas contavam com videoaulas produzidas, gravadas e editadas pelos professores, com vídeos de até dez minutos, e o conteúdo da disciplina era fracionado e reorganizado para apoiar a assimilação nesse novo formato. Além das aulas em vídeo, as sequências contemplavam *quizzes* (digitais), enquetes, jogos (em sites), desafios (para realizar em casa), exercícios (por meio de formulários digitais e em formato mais tradicional, com questões para os alunos responderem escrevendo e/ou realizando outras produções à mão), leituras e atividades diversas de registro manual. Os formatos de avaliação foram também muito impactados. O relato das professoras revela que a escola concluíra um ciclo de revisão sobre o tema antes do início da pandemia, em processo desenvolvido em parceria entre os docentes e a equipe multidisciplinar:

Foi uma coisa em conjunto. Eu lembro de pedir bastante para haver uma mudança em relação à avaliação [antes da pandemia], até por conta da demanda. A gente ficava com uma demanda burocrática, por exemplo. Eu como professora de Arte, eu tinha uma aula por semana, mas tinha muitas turmas. Diferente de um professor que tinha mais aulas e tinha poucas turmas. Então, imagina para mim, no final do trimestre, quando era o momento de corrigir as avaliações. A demanda era um negócio estrondoso. E aí a gente tem que criticar o sentido dele. Quanto mais tempo eu passo corrigindo avaliações, menos tempo eu estou planejando propósitos. Vivia para avaliar (Anita, 2023).

Essas mudanças — que começaram antes do ERE — implicaram na criação de mais etapas avaliativas, com formatos mais flexíveis e adequados a diferentes realidades disciplinares. Essa flexibilidade se manteve e se intensificou durante a pandemia, como ilustram os excertos:

Tinha liberdade pra avaliar o aluno da forma que eu quisesse, com a participação durante as videoaulas... Como as videoaulas eram gravadas, a gente tinha que pensar num jeito deles assistirem, então, tinha professor que atrelava à construção de resumos de cada videoaula, pra compor a nota da avaliação [...], eu fiz uma que eles tinham que criar um vídeo muito rápido pra postar no *Instagram*, daquele conteúdo, tinha atividade impressa também, tinha *Google* formulários (Hipácia, 2023).

Pedi pra eles montarem um jogo com o conteúdo, porque eles têm que ficar lendo aquele conteúdo pra montar uma estratégia, então já estudam (Jewel, 2023).

E se mantiveram no retorno ao ensino presencial:

Então a gente ainda faz campanha [de conscientização ambiental], a gente monta jogo [...]. Eu tento buscar outras formas, além de só falar e eles ficarem me ouvindo. Porque isso eu faço desde que era monitora, eu sempre penso: como eu gostaria, se fosse comigo? (Jewel, 2023).

Em apoio a essas adequações e readaptações, os professores participavam de encontros digitais com a coordenação pedagógica e os demais da equipe multidisciplinar (Orientadora Educacional, Psicóloga Escolar, Assistente Social e Coordenadora do Programa de Inclusão, o LBV — “Potencializando Habilidades”) para analisar a efetividade das estratégias adotadas e o que poderia ser ajustado na dinâmica de atividades, para melhorar a adesão e o desempenho dos alunos. Além desses encontros formais, as professoras atribuem grande importância às trocas entre os pares via comunicação digital, como no grupo de *WhatsApp* dos professores do Ensino Médio, ou ao assistirem às aulas dos colegas. Essas trocas envolviam compartilhar o conhecimento sobre aplicativos, técnicas de captação e edição audiovisual, mas se estenderam a outros aspectos, como nos comentários da professora Hipácia:

Eu percebi o quanto nós ficamos unidos nesse momento: ‘nossa, essa ferramenta foi legal’ e a gente foi compartilhando [...] eu assisti as vídeo aulas dos meus colegas também [...] então eu via: ‘nossa, o professor fez assim. Legal isso, dá pra usar na minha videoaula’ então eu via o que os outros estavam fazendo, porque no dia a dia a gente não tinha essa oportunidade [...] quando eu via ali que tinha um monte de visualizações eu queria saber o que esse professor fez (Hipácia, 2023).

Sobre a dinâmica desse aprendizado, descreveu a professora Jewell:

Às vezes, a gente mandava ali os mais próximos, mandavam pro outro: ‘você acha, que tá bom?’. Aí a gente assistia um do outro, ‘ó, tá legal’ ou ‘eu acho que vou mudar o meu, tá ruim.’. Às vezes a gente compartilhava ali com quem tava próximo, mas, assim, pra ter um *feedback* (Jewel, 2023).

Em outra perspectiva, mas em caminho convergente, a professora Anita, que teve experiência profissional com produção audiovisual antes de se dedicar à prática docente, compartilhou sua experiência:

Eu vi muitos colegas me pedindo ajuda, às vezes eu pegava coisas deles para editar e para mexer, porque foi uma dificuldade grande de modo geral para todo mundo (Anita, 2023).

Esse aprendizado da “sala dos professores” — nesse caso, não um ambiente físico, mas um lugar social de convívio, articulado por meio de recursos digitais — endossa a percepção de que existem saberes originais produzidos pelos docentes, inclusive coletivamente, nem sempre reconhecidos pelas Ciências da Educação:

Sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino etc (Tardif; Raymond, 2000, p. 214).

No caso desta pesquisa, o aprendizado promovido entre os professores parece ter ocasionado novas percepções sobre seus saberes curriculares, na medida em que puderam conhecer e, até, avaliar as escolhas metodológicas que faziam. Isso porque a descrição desse período não é referente apenas aos aplicativos que desconheciam e passaram a adotar, ou sobre as técnicas audiovisuais que uns dominavam e outros não. As professoras parecem compartilhar uma noção de inspiração mútua.

Embora as entrevistas tenham se conduzido individualmente, em datas e contextos diferentes, todas relataram quão positivamente impactadas se sentiam, ao conhecer os ângulos pelos quais os colegas construía suas aulas, ao escolher gravar um vídeo na frente do Teatro Municipal de São Paulo, ao propor uma reflexão de alta complexidade filosófica a partir de um enquadramento de vídeo da janela de casa, escolhido para denunciar os contrastes socioeconômicos expressos na disposição urbana da cidade. A “sala dos professores” parece ter crescido durante a pandemia de Covid-19, e os educadores aprenderam uns com os outros, mais do que se poderia inicialmente imaginar.

A passagem repentina de uma realidade presencial, síncrona, com determinada quantidade de tempo disponível e compartilhado por professores e alunos, para um contexto de distanciamento, assíncrono, com duração reduzida, já foi de certa forma analisada no que se refere à possível transformação sobre os saberes disciplinares. Porém, há fortes indícios de que impactou também o manejo e as ressignificações dos saberes curriculares, na medida em que alterou a relação dos professores com o considerado prioritário na construção de uma boa aula.

As professoras entrevistadas viveram profunda transformação na compreensão do que consideram o saber disciplinar indispensável para cada faixa etária e ciclo de aprendizagem, reaprendendo a ensinar conteúdos que já compunham seu repertório desde quando eram alunas nos cursos de sua especialidade disciplinar. As entrevistas revelaram também alterações na compreensão sobre outros componentes curriculares. Em parte, isso pode parecer uma espécie de redundância do tópico anterior, pois os saberes curriculares também se referem aos da “matriz curricular”, mas não apenas a eles, pois se reconhecem como saberes dessa natureza

[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif, 2014, p. 38).

Assim, analisando possíveis efeitos do ERE sobre “discursos, objetivos, conteúdos e métodos”, saberes docentes nascidos das vivências institucionais dos professores no exercício de sua profissão, são outras as transformações que podem se observar no relato das professoras entrevistadas. As regras de comunicação com os alunos foram profundamente alteradas.

Até então, as normas da escola orientavam os professores categoricamente a não se comunicarem com os alunos por meios digitais além do ambiente virtual da escola, por meio do qual se disponibilizavam materiais de apoio, informações de trabalhos e avaliações. Porém, durante o ERE, os professores passaram a se comunicar com os alunos por um aplicativo de

comunicação digital instantânea, o *Telegram*. Para isso, utilizaram “canais” onde eram inscritos todos os alunos de cada turma e a coordenação pedagógica, para acompanhamento. Nesses canais, os professores postavam os arquivos digitais das sequências didáticas já entregues em formato impresso (os já mencionados roteiros), *links* para acesso a videoaulas, enquetes, orientações, áudios explicativos, arquivos de apoio, indicações de leituras e/ou atividades complementares.

A mudança de comportamento não foi unilateral. Se os professores passaram a acessar os alunos por meio da comunicação digital, os alunos também usufruíram dessa nova possibilidade de interação. Curiosamente, as entrevistadas apontaram um fenômeno em comum: alunos que antes eram tímidos e, raramente ou nunca, as abordavam para esclarecer dúvidas no ensino presencial, passaram a procurá-las pelo digital, apresentando questões e pedindo orientações. Nesse aspecto, a alteração do saber-fazer da escola apresentou um efeito benéfico inesperado e recebido com entusiasmo pelas três entrevistadas.

Essa mudança no formato de comunicação, com a incorporação de TDIC, também pôde ser observada nos trabalhos que compuseram o segundo capítulo, como a tese de Pinto (2023), que se debruçou sobre as adaptações tecnológicas vividas pelos educadores durante o ERE e seus possíveis impactos sobre os saberes docentes, e a dissertação de Maciel (2022), que problematiza as negligências Estatais referentes às condições formativas e de estrutura que não foram oferecidas a professores e alunos no período. Como, durante o ERE, usaram-se as TDIC como ferramenta para mediação das atividades pedagógicas de ensino, optou-se pela adoção de uma tecnologia acessível a estudantes e a professores.

Dos saberes curriculares mencionados pelas professoras, há um que parece ter maior peso, pela recorrência de citação e a importância assumida na descrição da rotina do ERE, feita pelas entrevistadas: o método de aprendizagem compartilhado pela rede de ensino que a escola integra, citado anteriormente e brevemente descrito no Anexo A. Referenciado sempre nas entrevistas pela sigla MAPREI-LBV, foi desenvolvido por professores da Rede de Ensino da qual a escola faz parte e tem por objetivo “desenvolver no aluno habilidades investigativas, racionais e intuitivas, por meio do incentivo à pesquisa e ao aprofundamento de temas primordiais na construção do conhecimento” (Associação Educacional Boa Vontade, 2022, p. 64).

O método aplicado na escola não é uma sequência rígida de atividades e mecanismos de exposição, validação e/ou aferição, mas uma sequência de etapas de formato flexível, previamente elaboradas pelo professor, que as adapta conforme as respostas reais de cada turma aos conteúdos e às estratégias idealizadas previamente. O MAPREI, além do método, em si, é

o modelo de plano de aula adotado na escola. Os professores planejam as aulas a partir dessas etapas que podem ser aplicadas numa única aula, se estender por semanas ou por um trimestre, mediante as possibilidades identificadas pelo próprio professor, a partir da quantidade de aulas inicialmente disponíveis para o tema, podendo haver ampliação ou diminuição do período, em função da percepção do professor sobre o engajamento e a assimilação das propostas pelos alunos.

O elemento que parece ser a base dessa elaboração é a intencionalidade com a qual o professor idealiza, adequa e readequa constantemente as estratégias, a fim de tornar o conteúdo interessante, acessível e assimilável, seguindo um fluxo de interação entre o educador e os alunos, os alunos entre si, e cada aluno consigo mesmo. Esse fluxo se repete (1. mobilização; 2. busca individual do conhecimento; 3. socialização; 4. conclusão; 5. apresentação de resultados; 6. conclusão individual). Porém, as estratégias constantemente se alteram.

No ERE, essas mudanças passaram a se dar de forma mais profunda. As professoras sugerem ter atualmente uma visão diferente do que faz um “bom MAPREI”, ou seja, um bom plano de aula, um bom fluxo de ensino-aprendizagem que atenda aos objetivos pedagógicos traçados. Em seus relatos, as professoras se referem a mudanças em “seus MAPREIS”: embora o método compartilhado e o modelo de planejamento sigam os mesmos, as aulas elaboradas antes do ERE são muito diferentes das produzidas durante e após o distanciamento social.

A professora Anita, de Artes, chega a dizer que aumentou drasticamente o volume das práticas em sua dinâmica com os alunos:

Uma aula teórica, [depois] uma aula prática, pelo menos [...] [isso] se não for uma teórica e mais de uma prática (Anita, 2023).

A chamada “aula teórica” é a com ênfase (mas não exclusividade) expositiva. Porém, professora explica que “Já vinha nesse ritmo, mas a pandemia intensificou [isso] profundamente.”. Isso se motivou pela observação dos alunos, da sua “atenção fugidia”, o que motivou a professora a revisar, inclusive, o volume de conteúdo teórico esperado para o desenvolvimento com as turmas, uma revisão que o ERE também aprofundou, como exposto no item sobre os saberes disciplinares. Ao descrever a transformação sobre seus planos de aula, a professora Jewel também fala de uma nova relação com a capacidade de concentração dos alunos:

O que mudou na prática foi que eu tentei ser mais objetiva nos vídeos, pra que eles não se estendessem tanto. Porque eu sabia que se fosse muito longo eu não teria essa atenção (Jewel, 2023).

À distância, relata que buscou conservar e ampliar as condições de aplicação prática dos conceitos, visando maior engajamento dos estudantes

fazer experimentos com eles na videoaula, [...] então eu fazia com eles: ‘agora mistura tal coisa. Você pode fazer assim’. Eu tentava trazer essas experiências pra deixar mais leve, né? (Jewel, 2023).

Tais afirmações corroboram a noção de tempos e espaços que se modificam nas diferentes modalidades de ensino. De acordo com Araújo (2011), é importante que as instituições escolares se reinventem, transformando seus conteúdos, formatos e relações, a partir dos novos tempos e espaços nos quais os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem. No retorno ao ensino presencial, essas mudanças ligadas à síntese das abordagens e à revisão de estratégia continuam a aparecer, motivadas por uma nova compreensão a respeito dos educandos e suas respostas aos estímulos pedagógicos, como demonstra a professora Anita:

Então eu acho que foi mais observação dos alunos, mesmo. [...] Já vinha nesse ritmo, mas a pandemia intensificou profundamente. Por exemplo, uma coisa que é muito importante: um vídeo para eles, hoje, vou botar um vídeo na sala. Fiasco. Fiasco. [...] Um vídeo, na minha época [de aluna], botava um vídeo na sala... um silêncio eterno. Agora, para você botar um vídeo de algum conteúdo, eu boto ‘cinco coisas que você precisa saber sobre o antigo Egito’. Um negócio de dois minutos e acabou (Anita, 2023).

Na mesma direção, uma fala da professora Jewel evidencia que determinadas estratégias que, até então, serviam aos objetivos disciplinares que ela perseguia, precisaram ser revistas inclusive no retorno ao ensino presencial:

Depois em relação às estratégias, o que eu vi? que eles desapegaram das telas, tanto que em alguns casos, como a gente apagava a luz [por conta do] projetor [da sala], muitos dormiam e tal, ainda acontece, mas no começo acontecia muito, e aí eu passei a usar menos. Isso foi a primeira coisa que a gente voltou [a fazer], então eu comecei a escrever mais na lousa, tentar desenhar as coisas que tinha que explicar, e aí eu vi que eles devolviam mais (Jewel, 2023).

A preocupação com a eleição dos suportes tecnológicos escolhidos para as aulas e uma nova relação com o tempo das atividades estão presentes nas referências da professora Hipácia

à sua realidade no ERE. Ela descreve uma nova relação temporal com seus MAPREIs: antes da pandemia, a disciplina de Matemática tinha cinco horas/aula por semana, o que não podia ser assegurado no contexto remoto, em que a rotina dos alunos não estava sob o controle da escola. Para ilustrar como enfrentou essa realidade, ela descreve, por exemplo, uma proposta para as primeiras séries do Ensino Médio, explica que montou 73 kits com material reciclável, entregues aos alunos com o roteiro de estudos, para que montassem teodolitos em suas casas:

Teve uma aula que eu fui gravar no meio da rua. Eu fiz um *kit* para os alunos de uma sacolinha, coloquei materiais recicláveis que era pra eles construírem um teodolito. ...] Aí falei: ‘gente, eu vou fazer com vocês’, porque eles tinham que ir pra rua, [...] eles tinham que ir pra algum espaço ou no quintal, quem não tivesse quintal, na porta de casa, enfim, eles tinham que fazer isso acontecer, colocar matemática na prática (Hipácia, 2023).

Já parece algo bastante promissor ensinar matemática por meio da construção de um instrumento de precisão óptico para medir ângulos horizontais e verticais. Para possibilitar isso durante o ERE, não bastava dar as coordenadas das aulas presenciais, com ligeiras adaptações. Pelo relato da professora, percebe-se a necessidade de uma organização específica, envolvendo planejamento de objetivos, conteúdos e estratégias, arrecadação de material reutilizável, montagem dos kits individuais, entrega das orientações impressas e em vídeo, acompanhamento da construção via aplicativo de mensagem instantânea, em parceria com a equipe da escola:

Eles [a equipe multidisciplinar da escola] sempre tinham uma logística toda de entregar os materiais pros alunos no início de cada roteiro, que era como a gente chamava a forma de organização das nossas aulas. Então os alunos recebiam esses roteiros, num dia previamente definido, a equipe escolar entrava em contato com a família com os alunos definindo aquele dia como a retirada dos kits, do material, e aí os professores colocavam dentro desse material o que eles queriam que os alunos desenvolvessem ao longo daquele roteiro. Eu deixei na super responsabilidade do pessoal fazer essa entrega porque nós estávamos também na restrição, claro, eu queria muito, eu fiz até um recadinho pra eles, sabe, coloquei dentro, coloquei bombom, foi muito lindo assim foi bem gostoso de fazer e eu estava grávida, não dava [pra entregar], então eu queria muito ter vindo ter visto a carinha de um, de outro, mas a gente deixava sempre na responsabilidade da equipe mesmo, de fazer essa entrega (Hipácia, 2023).

Nos três casos, um aspecto significativo sobre a inserção de atividades práticas é que estão orientadas pela “presença” das professoras. Em vez de uma “tarefa” realizada “após” a apresentação do conteúdo, como numa “lição de casa”, nessa aplicação metodológica, a prática é “parte” da aula. O processo não parece ser algo completamente novo, pois todas as professoras fizeram algum tipo de referência ao fato de antes da pandemia, já dedicaram aulas inteiras ou

ao menos partes delas para as atividades chamadas práticas. Porém, a partir do ERE, esse formato de realização do educando, sob orientação do professor, toma outra importância, como se já não fosse impossível ensinar sem que o aluno fosse motivado a fazer parte da elaboração do que está estudando.

Novamente, as professoras demonstraram ter aprendido um saber-fazer, uma nova compreensão de objetivos, técnicas, conceitos, lógicas de comunicação e organização do trabalho, não apenas o rearranjo do conhecimento estruturado, o que parece indicar o surgimento um novo “saber”, se tomar o sentido para o termo atribuído por Tardif e Raymond (2000), que conceituam a noção de “saber docente”, a partir da percepção dos próprios educadores, quando relatam suas experiências e as avaliam:

É necessário precisar também que atribuímos à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes. De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber-fazer etc. relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho (Tardif; Raymond, 2000, p. 212).

Assim, à pesquisadora parece que existiram mudanças nos saberes curriculares durante o ERE que não se manifestaram apenas nas regras de comunicação, na lógica de organização da grade curricular, nos critérios para a utilização de aplicativos ou recursos digitais, nas orientações para acolhimento de sofrimentos emocionais, ou na compreensão das condições de aplicação das etapas do método partilhado pela escola. Isso sinaliza que as professoras desenvolveram novas *formas* de se comunicar, em virtude dessas regras e circunstâncias novas, criaram maneiras de apresentar o mesmo conteúdo, produziram abordagens originais para suas aulas, provocadas pelas oportunidades tecnológicas, encontraram novos caminhos para vinculação com os educandos, e descobriram sentidos e aplicações até então desconhecidas para a metodologia própria adotada pela escola.

O trabalho de Souza (2023) corrobora tais afirmações, ao demonstrar as estratégias e percepções de professoras alfabetizadoras do ERE, adotando recursos pedagógicos e aplicativos em sua prática pedagógica. Também nessa direção, a pesquisa de Queiroz (2021) discute a visão de professores da Educação Básica sobre a utilização de um aplicativo específico para o ensino de Geografia. Zorzini e Silva (2022) apresentam um estudo com foco no ensino de Matemática, utilizando um *software* chamado GeoGebra, e apontam para a ampliação dos saberes docentes e de suas relações pessoais. Em diferentes contextos disciplinares e institucionais, essas

transformações foram identificadas pelos pesquisadores que examinaram a experiência dos professores no ERE.

5.2.4 Saberes da experiência — transformações identificadas pelas professoras

Como exposto, os saberes da experiência são, por natureza, saberes que interagem e ressignificam os demais, o que torna um tanto controverso “separar” sua análise das outras três categorias enunciadas (Tardif, 2014). O motivo pelo qual esse caminho foi adotado é unicamente organizatório, buscando um diálogo mais explícito com a organização exposta pelo diálogo com os autores referenciados neste trabalho. Entretanto, nesta última subseção de análise, não é fácil identificar “limites” entre os saberes da experiência e os da formação profissional, ou os disciplinares e curriculares, tratando antes do reconhecimento das transformações de seu “amálgama” do que da diferenciação (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 218).

Ao observar a forma como as professoras entrevistadas revisitam suas memórias sobre o ERE, a pesquisadora considera que “a reprodução do passado é menos uma reprodução que uma criação”, e o tempo em que pesquisas dessa natureza se realiza tem bastante relevância: “as investigações sobre a fiabilidade dos relatos biográficos fornecidos com intervalos de alguns meses, ou de 2-3 anos são bastantes otimistas” (Huberman, 2000, p. 20). Depois de passados três anos, a “experiência” do ERE parece ter influenciado não apenas pequenas mudanças no arranjo dos conceitos pedagógicos, dos conteúdos disciplinares e dos elementos curriculares dessa escola, mas na forma como essas professoras se enxergam enquanto profissionais da educação.

Todas afirmaram ter sofrido profunda transformação, por exemplo, na forma de perceber os alunos, especialmente no que se refere aos desafios de saúde emocional que se manifestaram durante o ERE, mas continuam desafiando o cotidiano escolar. A professora Hipácia demonstra essa mudança, ao dizer:

Porque aqueles alunos que estavam ali tinham vivenciado tantas coisas, que eu precisava parar a minha aula e acolher [...]. Até hoje eu falo com os professores [...]: A gente tem um programa pra cumprir, mas poxa... a gente tem tantas outras coisas que precisam ser vistas, sabe? (Hipácia, 2023).

As três professoras trouxeram exemplos de como precisaram, ao longo do ERE e na retomada das atividades presenciais, atuar não apenas como “ponte” entre os alunos e o serviço

de psicologia escolar, como acontecia antes do ERE, mas como entendiam ser parte do trabalho do professor considerar as demandas emocionais na rotina de planejamento e execução das atividades pedagógicas. Logo, era necessário recorrer a mudanças disciplinares e, até curriculares, em função do reconhecimento de sofrimentos dessa natureza.

Todas disseram que, antes da pandemia, eram orientadas a reportar e dar encaminhamento a casos de apatia, agressividade ou sofrimento, mas, depois da experiência, parece incontestável algo que antes estava implícito, mas não demonstrado. Considerando que não é possível ensinar Matemática, Biologia, Arte ou Cultura Ecumênica se o aluno não estiver emocionalmente saudável, o professor não pode ser professor sem se interessar por isso. Não pareceu, entretanto, que as entrevistadas confundam seu papel com o de outros profissionais. Isso se demonstra, por exemplo, na fala da professora Anita:

Você acaba criando um vínculo que os estudantes se sentem à vontade para te trazer questões. Só que não é você que vai assumir essas questões. Você tem que ter o papel, dentro do sistema escolar, de levar isso para quem é competente para resolver isso. Nesse caso aqui na escola a gente leva para a orientação educacional e para o setor de psicologia. E aí outras instâncias são movimentadas, inclusive o serviço social. Se forem casos que demandam uma questão externa, um atendimento externo, um acompanhamento mais duradouro, todo esse caminho vai ser feito também nessas outras instâncias (Anita, 2023).

Na disciplina de Cultura Ecumênica, da qual ela também é docente, essa distinção de papéis parece ser mais espinhosa, por se tratar de um componente curricular que promove constantemente reflexões de natureza espiritual, emocional, de investigação das subjetividades, tradições e comportamentos humanos. Ao descrever esse impasse e os benefícios de enfrentá-lo, argumenta a professora:

Não tem como, apesar de a gente tentar manter um distanciamento, não tem como você, de alguma forma, não acessar certos lugares. Não, na verdade não a gente acessar, mas os alunos acessarem, em si, certos pontos de dificuldade de lidar. Seja uma religiosidade do outro, que para mim não faz sentido, seja (agora é impossível não citar), um posicionamento político. Seja o seu próprio estado emocional, que você não consegue, [que] tem muita dificuldade de sair de dentro. Então não tem como não ter esse acesso, mas ao mesmo tempo é tanta diversidade! E isso é um ponto dessa escola que é maravilhoso, perfeito, que é diversidade. A gente tem aqui gente de todo tipo de religião. De todo tipo de posicionamento político, de orientação sexual, de visão de mundo, de modo geral (Anita, 2023).

Seja em uma disciplina como essa, cuja finalidade é o aprofundamento sobre os desafios e oportunidades de aprendizado relacionado às investigações de sentido para a vida espiritual e humana, ou naquelas em que outros são os primeiros objetivos disciplinares (aprender a calcular

ângulos, conhecer biomas, interagir com instalações de arte contemporânea), os relatos das professoras indicam que o comportamento e os sofrimentos experimentados pelos sujeitos que convivem no ambiente escolar impactaram fortemente a aplicação dos planejamentos pedagógicos. Ao tratar do assunto, a professora Jewell reflete sobre como isso se intensificou no ERE. Em sua fala, também aparece o educador como aquele que reconhece, em primeira mão, a demanda de apoio emocional do aluno e como quem também precisa de um suporte, por parte da instituição de ensino, para lidar com suas questões dessa natureza:

Eu sei que a gente também tinha um planejamento, uma cobrança, um negócio pra seguir, mas em alguns momentos, quando a gente tava mais vulnerável, tinha esse lado compreensivo, porque a gente sabia que a gente podia contar, se a gente tivesse passando por algum desafio também, nós tínhamos uns aos outros, né, isso eu acho que fez muita diferença, de ter essa segurança de que eu posso contar, sei lá, [com] a parte de administrativa que podia dar um suporte, uns colegas que podiam dar um suporte, e os alunos sabiam que podiam contar com isso, eu acho que isso fez muita diferença (Jewel, 2023).

Além de ressignificações a respeito da relação com os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, essas ressignificações se manifestaram também em novos saberes da experiência, como novas interpretações de teorias pedagógicas aprendidas ainda na Universidade. Portanto, são novas aplicações de conceitos disciplinares estudados nas faculdades de cada disciplina, abordagens de elementos curriculares de uma escola profundamente conhecida pelas três professoras (que, antes de lecionar, foram alunas). À pesquisadora, as descrições desta seção configuram um novo contexto, onde os saberes docentes da experiência, durante o ERE, se expandiram para além dos territórios marcadamente pedagógicos. As competências para o acolhimento e o suporte emocional, ainda que em parceria com psicólogos e assistentes sociais, parecem ter sido bastante exigidas, criticadas e ampliadas, ao menos no caso das professoras entrevistadas.

Ao abordar as “tendências gerais do ciclo de vida dos professores”, Huberman (2000) alerta para não ser possível estabelecer, no estudo do desenvolvimento de uma carreira, generalizações sobre os fenômenos e as transformações vividos pela totalidade dos indivíduos. Afinal, são muitos fatores sociais, culturais, econômicos e particulares que podem criar inúmeros “trajetos”, nem sempre lineares, para os profissionais de uma mesma classe. Ao desenvolver seus estudos a respeito da docência, apesar de admitir os limites dessa construção, admite a utilização da ideia de “fases” ou “estádios” (termo usual em português de Portugal, no do Brasil, “estágios”), considerando que esse modelo “se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria de uma população”, desde que sejam admitidos, declarados e

considerados esse e outros limites dessa organização. Assim, é possível contorná-los com estratégias, como “evitar um hermetismo total” e “procurar as constantes através de vários indivíduos” (Huberman, 2000, p. 37-56).

Dentre os autores que reconhecem uma “edificação temporal” dos saberes profissionais, em relação ao momento da carreira em que se encontram os docentes, estão Tardif e Raymond (2000). Apesar de diferentes pesquisas localizarem essas fases com critérios distintos, como: transformações na relação com os alunos, compreensão e domínio das competências para o trabalho, ressignificação do cenário profissional idealizado e real, entre outros, apontam para um relativo consenso no campo, especialmente entre autores que estudam a socialização profissional dos professores, em diferenciar uma fase de exploração da profissão — vivida até o terceiro ano da experiência docente — para uma fase de consolidação — até o sétimo ano da carreira profissional.

A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheeler (1992), em um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos; em outras palavras, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos (Tardif; Raymond, 2000, p. 228).

Quando Tardif e Raymond (2000) aplicam essa noção das duas fases a suas pesquisas, encontram dados que confirmam a noção de que, nos três primeiros anos da docência, os professores experimentam uma fase crítica de formação, quando se distanciam dos conhecimentos acadêmicos, os colocam em teste, revisando as *idealizações* da profissão e questionando se são realmente capazes de ensinar e exercer o magistério. No início do ERE, as três professoras entrevistadas estavam, do ponto de vista temporal, na segunda fase de suas carreiras — Anita no 8º ano, Hipácia no 6º e Jewel no 3º ano de docência: “a fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo” (Tardif; Raymond, 2000, p. 228).

Nessa perspectiva, é possível que já se conhecessem e se reconhecessem como professoras, quando foram expostas às condições extremamente excepcionais do ERE. Huberman (2000), ao propor sua interpretação sobre essas fases, até certo ponto converge com os autores citados, e identifica um período que costumeiramente se estende até o segundo ou o

terceiro ano de experiência profissional, como uma fase de “entrada na docência”, geralmente sucedida por uma “fase de estabilização”:

Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer a seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. [...] Os estudos de Fuller (1969) e de Burden (1971), por exemplo, evocam um sentimento de confiança e de ‘conforto’, associado a uma maior descentração: as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos (Huberman, 2000, p. 40).

Essa hipótese parece se confirmar nos dados reunidos pela pesquisa, em como as professoras se expressaram durante a entrevista. O centro da preocupação não era atestar a capacidade de ensinar, mas aplicar aos contextos específicos do ERE, visando atender às necessidades dos alunos. Analisando, porém, esses mesmos dados, as narrativas das professoras entrevistadas parecem sugerir que tenham passado para a etapa seguinte de sua carreira, sugerida por Huberman (2000), como “fase de diversificação”, quando o docente é impelido a promover “uma pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (Huberman, 2000, p. 41).

Ainda que se admita que as contingências teriam exigido as mudanças e as experimentações vividas pelas professoras entrevistadas, é forçoso reconhecer por seus relatos que, seja porque se sentiram prontas e dispostas ou devido às contingências, houve uma transformação dessa espécie em sua forma de fazer educação. A fase de “diversificação”, proposta por Huberman (2000), seria esperada entre o 10º e 15º ano da carreira docente, porém as três professoras indicaram de forma recorrente, em suas entrevistas, segurança e interesse em experimentações relacionadas à forma de planejar, propor, organizar e executar aulas, exercícios e avaliações. É possível que essa espécie de antecipação tenha se dado, como na hipótese levantada por alguns autores que estudam o tema:

A hipótese, aqui, é que a influência dos parâmetros sociais seria maior que a dos factores maturacionistas. Buss (1974), por exemplo, mostrou diferenças nítidas entre as trajetórias de coortes nascidas em períodos diferentes, mas numa mesma cultura e numa conjuntura histórica uniforme. Por outras palavras, a unicidade da vivência colectiva teria contado mais do que as ‘fases’ atravessadas e, diferentes momentos da vida por pessoas nascidas em momentos diferentes (Huberman, 2000, p. 57).

As professoras claramente se atreveram a percorrer caminhos bastante originais, em relação à experiência prévia, durante o ERE. Entretanto, seria apenas o distanciamento social responsável por isso? No referencial teórico exposto no segundo capítulo desta dissertação,

encontram-se algumas análises que não identificaram a mesma oportunidade de inventividade para todos os professores expostos ao ERE. Em certos contextos, os professores sentiram-se ainda mais expostos às limitações de antes da pandemia, embora tenham procurado lidar com essas dificuldades com os recursos a que tinham acesso (Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Sousa, 2022).

Muitos podem ter sido os fatores que influenciaram essa realidade específica, que, na percepção das próprias professoras, permitiu inovação e, em certos casos, melhorias, podendo ser: formação profissional, a especialidade disciplinar, os componentes curriculares em que se inseriam as práticas pedagógicas, dentre outros. Porém, os saberes da experiência são também anteriores, remetendo à vida escolar do professor enquanto um aluno da Educação Básica, esta pesquisa buscou trazer essa experiência prévia para o exame das entrevistadas sobre sua vivência do ERE (Tardif, 2014).

As memórias das professoras são bastante específicas e marcadas por elementos afetivos. Falam de sua passagem pela escola como alunas, com referências emotivas ao vínculo com os professores e demais profissionais, trazem dados da história familiar que se fundem com as histórias de que se recordam da escola, e comparam espontaneamente a realidade que os alunos conhecem hoje com a realidade em que elas viveram.

Curiosamente, dois sentidos aparentemente antagônicos surgem nos relatos: a noção de domínio, não no sentido de controle, mas uma sensação de familiaridade e estabilidade, em virtude do conhecimento do ambiente, seus atores e procedimentos, e uma espécie de senso de impermanência, em função de uma certa ideia de movimento e de transformação permanente que identificam na escola em que cresceram e onde atuam profissionalmente. Para ilustrar o sentido de familiaridade, este trecho da entrevista da professora Hipácia:

Como as relações já estavam muito consolidadas entre os nossos professores, isso acabou facilitando. A gente tem os grupos de vínculos, grupos de amizade, então a gente acabou estreitando esses laços durante a pandemia. Talvez se eu estivesse em outra escola eu acho que eu sofreria um pouco mais de não conhecer realmente toda a dinâmica da escola, como funciona esse trabalho colaborativo entre os funcionários entre os professores eu acho que isso beneficia, com certeza (Hipácia, 2023).

A noção de pertencimento e proximidade aparece também neste extrato da palavra da professora Jewell, que concilia com muita naturalidade a noção de mudança já citada — a escola é a mesma, mas também outra daquela onde ela foi aluna:

Eu acho que eu me senti mais segura por conhecer o ambiente, ter crescido aqui, e conhecer as pessoas que trabalham comigo, que muitas foram minhas professoras, é... ter conhecimento da metodologia também. É que mudou muito, né, de quando eu era aluna pra cá, você foi aluna, você sabe, né, mudou muito, né, de quando a gente era aluna pra cá, mas eu acho que sim, acho que a educação que eu tive aqui, fez toda a diferença (Jewel, 2023).

Nessa direção da impermanência, a percepção da professora Anita fala da mudança sem perder o sentido de familiaridade, talvez como quem “pertence” ao processo de transformação, do qual é testemunha:

Eu pude acompanhar o quanto ela [a escola] se desenvolveu, então eu pude acompanhar as reais preocupações dela e eu pude ver isso acontecendo. Eu posso dizer claramente que eu trabalho numa escola completamente diferente da escola que eu estudei, eu compartilho aulas e disciplinas que já existiam na minha época, mas que hoje são completamente outras (Anita, 2023).

Poderiam esses dois elementos — a sensação de conhecer profundamente um ambiente escolar e o reconhecimento de possibilidades constantes para transformação — ter influenciado essa tendência à diversificação e à experimentação que as professoras demonstraram durante o ERE? Na percepção da pesquisadora, as professoras relataram com naturalidade e confiança as mudanças que efetivaram durante o ERE, citando essas outras “formas de fazer” como parte da rotina na volta ao ensino presencial. É possível que essa seja uma outra dimensão da análise do impacto dessa vivência sobre seus saberes da experiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS IMPACTOS DO ERE SOBRE EDUCADORES E SEUS SABERES

No primeiro capítulo desta dissertação, utilizou-se um questionamento da década de 1990 para expressar a inquietação da pesquisadora sobre o distanciamento da pesquisa em Educação em relação ao grupo social que cotidianamente cria, maneja, explora, adapta, reinventa, expande, crítica e recompõe os saberes docentes aplicados à Educação Básica. A indagação, que encerra o artigo “Os professores face ao saber — Esboço de uma problemática do saber docente”, sintetizou o incômodo muitas vezes expressado, ainda que em outras palavras, por professores da Educação Básica que, assim como a pesquisadora, sentem que a sociedade ganharia muito se a Universidade, que em origem se propõe à “universalidade” — no sentido da construção de um ambiente para acesso, convergência e circulação de muitos saberes e recortes de investigação —, estivesse mais próxima do ambiente da escola:

Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola do(a)s professore(a)s profissionais para aprender como ensinar o que é o ensino? (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 232).

Ouvir “os professores profissionais” é ouvir quem conhece o ofício “por dentro”. Esse movimento, no caso da pesquisa sinteticamente exposta nesta dissertação, pretende servir a algo que vai além do desprezioso registro documental da perspectiva de profissionais da linha de frente, no enfrentamento da maior crise sanitária desta geração. Nas entrevistas realizadas, foram muitos os relatos de “reinvenção” do ofício, com constantes tentativas de experimentação de recursos, estratégias, desenhos pedagógicos, padrões de interação, dinâmicas, plataformas e suportes para as aulas e atividades, que algo mais profundo, de impacto na carreira dessas docentes.

Três objetivos específicos da pesquisa compuseram o caminho das reflexões. O primeiro buscava determinar como as entrevistadas lidaram com limitações, oportunidades e dificuldades nos processos de adequação de sua prática para o ERE. Em linhas gerais, é possível observar que realizaram esse enfrentamento por caminhos individuais e coletivos, estabelecendo práticas de cooperação entre pares e outras áreas da escola, reinventando boa parte de seu ofício e encontrando respostas originais para os dilemas do cenário atípico.

O segundo consistia em analisar se as professoras buscaram incorporar, na volta ao ensino presencial, aspectos dessa transformação na prática pedagógica. São explícitas as incorporações dessa mudança às práticas pedagógicas: a reorganização de conteúdos, a

priorização da prática sobre a fala, a incorporação de TDIC, a atenção às condições reais de concentração dos alunos. Por outro lado, as professoras se mostram reticentes sobre a efetividade do uso de telas nas estratégias de ensino presencial: os alunos parecem ter perdido o interesse por vídeos e apenas os extremamente curtos continuam utilizados em sala de aula.

Ao analisar as entrevistas dos professores, colheram-se suas considerações a respeito do impacto da experiência do ERE em seus saberes docentes, que parecem ampliados e transformados nos relatos das professoras. Elas demonstram convicção de que sabem outras coisas sobre como conciliar demandas pedagógicas e emocionais, incluindo ter maior segurança para encaminhar a outros profissionais alunos com demandas que extrapolam sua especialidade profissional. Além disso, sabem mais sobre seu conteúdo disciplinar, arriscando outros desenhos de aulas, atividades e avaliações, bem como utilizar outros recursos digitais para organizar os conteúdos e promover atividades e avaliações, também gerir o tempo com os alunos mediante outros critérios até então menos explorados, como dar ainda mais espaço ao estabelecimento de vínculos e utilizar o tempo antes dedicado predominantemente à exposição, para uma compreensão mais precisa sobre as condições reais de concentração de seus alunos.

Não é possível, entretanto, determinar se é devido ao ERE todo esse aprendizado — para isso, seria necessária a realização de pesquisa muito mais abrangente. Em certa medida, podem ter sido influenciados pela experiência enquanto alunas, o que permitiu, como elas mesmas disseram: “conhecer um ambiente, ter crescido aqui, e conhecer as pessoas que trabalham comigo, que muitas foram minhas professoras”. Ou, mesmo, a vida profissional, antes do ERE, possibilitou “ter conhecimento da metodologia”. Porém, a experiência do ERE segue bastante significativa em suas descrições: “eu compartilho aulas e disciplinas que já existiam na minha época, mas que hoje são completamente outras”.

Uma pesquisa com esta natureza, fundamentada em ouvir os professores e suas histórias de vida, a fim de aprender sobre o ofício docente e seus saberes imprescindíveis, pressupõe “um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações”, portanto, “os nossos dados vêm das proposições dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si” (Huberman, 2000, p. 20). Logo, mais importante do que determinar se no ERE as professoras aprenderam todas essas coisas, é a oportunidade de constatar que foi significativo – e podem, por isso, ensinar. Esse aprendizado, que tamanho impacto parece ter promovido em seus saberes e na sua visão sobre a docência, merece maior atenção do que esta dissertação é capaz de encerrar, indicando a oportunidade de estudos futuros com essa finalidade.

Por fim, retoma-se o sentido do trabalho, explicitado na abertura deste capítulo final: o desejo de ouvir “os professores profissionais”, escutar quem conhece o ofício “por dentro”. É provável que esse interesse tenha origem nas milhares de horas que a pesquisadora passou, enquanto aluna, imersa na escola onde é professora do Ensino Médio. Tardif (2014) falou sobre isso: o que se aprende enquanto é aluno, sobre o que é ser professor, que saberes fazem um bom professor, é algo dificilmente dissociável de quem é o profissional professor. Talvez, neste caso, de quem é a pesquisadora.

A pesquisa foi feita desse lugar de familiaridade e códigos compartilhados: metodologia, ambiente, rotinas da sala dos professores (mesmo quando tudo isso se tornou virtual). E dores foram compartilhadas: os desafios de ensinar alunos, em ocupações, cortiços e pensões, que passaram pela pandemia, espremidos com suas em cômodos únicos, dividindo o banheiro do prédio invadido com dezenas de outras pessoas, sem internet ilimitada e, quase sempre, sem silêncio para estudar. É bastante improvável que todo esse repertório não tenha impactado as percepções da pesquisadora, mas é também possível que tenha servido para criar alguma condição de diálogo entre professoras da Educação Básica e a Universidade.

Nesse diálogo, esta pesquisa aponta oportunidades, não conclusões. Nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, a oportunidade de contemplar o manejo de TDIC e o desenvolvimento de habilidades de adequação dos professores a contextos de calamidade. A urgência de as faculdades das diferentes disciplinas se comprometerem com a revisão dos conteúdos validados nos currículos da Educação Básica, discutindo com o devido suporte teórico e pedagógico os desafios de ordenação, seleção e apresentação desses conteúdos em cada faixa etária. E, finalmente, a necessidade permanente de visitar as experiências e as perspectivas dos professores, cujas soluções para os desafios apontados seguem fonte de inspiração e aprendizado de importância incalculável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A de; BIAJONE, J. Saberes docentes 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, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- ALVARIZ, C. C. **Saberes docentes e ambientais mobilizados em práticas educativas no Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia Covid-19 no município do Rio Grande — RS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) — Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2023. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000015726.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- ANECLETO, U. C.; SILVA, O. S. F. Planejamento pedagógico para o espaço-tempo aula: reflexões sobre o ato de planejar durante o ERE. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 7, n. 1, p. 135 – 152, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v7i1.10414>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/10414>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- ARAÚJO, T. M. F. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo, RN (2019-2020)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48246>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- ARAÚJO, U. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD — Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 31 – 48, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1202>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL BOA VONTADE. **Plano Escolar — Instituto de Educação José de Paiva Netto**. São Paulo: IEJPN, 2022a.
- ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL BOA VONTADE. **Regimento Escolar — Instituto de Educação José de Paiva Netto**. São Paulo: IEJPN, 2022b.
- AZEREDO, L.; MASCIA, M. A.; FRANCO, J. W. E. Subjetividades de professores no Ensino Remoto e Híbrido emergenciais: uma análise discursiva. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 8-30, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i45.6414>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6414>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- BARATA, R. B. Saúde nas grandes metrópoles e populações socialmente vulneráveis. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 107, p. 27 – 42, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i107p27-42>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/115111>. Acesso em: 18 maio 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAYER, J. S.-M. **A docência no ensino técnico integrado ao Ensino Médio durante o Ensino Remoto: as significações de professores de um campus do IFSP**. 2021. Dissertação

(Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/23631>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BERSCH, A. A. S.; RIBEIRO, C. B.; FINOQUETO, L. C. Educação Infantil e Ensino Remoto Emergencial: mudanças e constâncias das práticas corporais no planejamento docente. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 139 – 153, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i2.13638>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/13638>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 20 – 28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 18 maio 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.

FARIA, J. B.; SILVEIRA, H. M. M. L. O trabalho colaborativo entre professoras de Matemática e de Português que trabalham nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Revista Artes de Educar**, v. 9, n. 1, p. 10 – 29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.70706>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/70706/45451>. Acesso em: 6 ago. 2023.

FARIAS, R. C.; SILVA, D. M. P. Ensino Remoto Emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Revista do Departamento de Geografia UFES**, Vitória, v. 1, n. 32, p. 240 – 262, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/geo.v1i32.35529>. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/geo.v1i32.35529>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FIRMINO, N. C. S.; FIRMINO, D. F.; LEITE, L. R.; MARTINS, E. S. Os saberes docentes no Ensino Remoto Emergencial. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 21, p. 291 – 307, 2021. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3210>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FRANCO, A. P.; RAMOS, A. A. Narrativas docentes sobre o ensino de história na EJA: a produção de documentário como análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n. 39, p. 1-18, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469836338>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36338>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, W. K. de. **Ensino Remoto/Híbrido na EPT: apropriações tecnológicas e metodológicas docentes no contexto da pandemia de Covid-19 e perspectivas para o pós-pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2289>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: UNICEF, 2021. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GARBIN, M.; OLIVEIRA, E. T. de. Por uma nova formação docente: por que é importante aprender a usar tecnologias no processo formativo? **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1347>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1347>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31 – 62.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

MACEDO JUNIOR, H. A. **Práticas de leitura e escrita mediadas por memes em tempos de aulas remotas**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) — Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4312>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MACIEL, E. M. **Saberes Docentes e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**: o trabalho de professores de Língua Portuguesa e o Ensino Remoto Emergencial nas instituições de ensino do assentamento José Maria — Abelardo Luz/SC. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/6212/1/MACIEL.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MATTOS, L. N. **Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido no Ensino Médio Integrado**: tensões e mobilizações trazidas para o trabalho docente. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica e Profissional) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13456877. Acesso em: 5 fev. 2023.

MILLIET, J. S.; DUARTE, R.; CARVALHO, J. M. A. Letramento Midiático de professores e o Ensino Remoto Emergencial na Pandemia de COVID-19. **ETD — Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 32 – 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665894>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665894>. Acesso em: 5 fev. 2023.

NEGRÃO, F. da C.; MORHY, P. E. D.; ANDRADE, A. N. de; REIS, D. A. dos. O Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. **REAMEC — Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 10, n. 1, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13035>. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13035>. Acesso em: 5 fev. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13 – 33.

O ENFRENTAMENTO da cultura do fracasso escolar é urgente porque... **Trajétórias de Sucesso Escolar**, Rio de Janeiro, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PAIVA NETTO, J. **É urgente reeducar**. São Paulo: Editora Elevação, 2010.

PEREIRA, H. L. **Concepção sociocognitiva de língua como elemento potencializador do processo de ensino-aprendizagem a partir da epistemologia da complexidade**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105740>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, R. A. V. **Saberes docentes constituídos mediados pelas Tecnologias Digitais (TD): desafios docentes de Ciências e Matemática em tempo da pandemia da Covid-19**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13747114. Acesso em: 5 fev. 2023.

QUEIROZ, H. S. **O aplicativo cartographquiz e as práticas escolares em geografia no Ensino Remoto Emergencial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/01/HEVERTON-SANTOS-QUEIROZ.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

QUEIROZ, M. C. da C. **Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid — 19: potencial criativo na escola municipal Lúcia Sales Pereira Ramos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Tocantins, Palmas, 2022. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/4287>. Acesso em: 5 fev. 2023.

QUEM somos. **LBV**, São Paulo, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://www.lbv.org/quem-somos>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RESENDE, A. C. C.; FREITAS, C. A.; BASSOLI, F. A residência docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de Ciências e Biologia. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 25, p. 1-20, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240143>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/c5JKs88LNHTpBTmmZHMh38M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ROSA, N. M. F. **Experiências e desafios de um grupo de discussão/reflexão de professores de matemática em Ensino Remoto Emergencial**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) — Universidade Federal de

Lavras, Lavras, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/50062>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SANTOS, J. C. **Ensino de Língua Inglesa com crianças: saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16559_Vers%E3o%20Final%20-%20Disserta%E7%E3o%20Jhonatan%20Carvalho%20Santos%20-%20PPGEL20221024-154911.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, C. L. da. **Desenvolvimento profissional de professores do Instituto Federal da Bahia durante a pandemia de COVID-19 (2020 – 2021): um estudo no Ensino Médio integrado baseado na teoria fundamentada nos dados**. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1495>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, C. L. da; SANTOS, D. M. B. dos. Desenvolvimento Profissional Docente e Educação Básica na Pandemia de Covid-19. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469838326>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5TZfdtTSrwn9H83tjhyBqnw/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2023.

SILVA, M. R. **Entre ler e contar histórias: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no Ensino Remoto**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/56547>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, P. de O. B.; OLIVEIRA, B. C. R. de; PEREIRA, F. H. Não consigo acompanhar as aulas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, p. 315 – 327, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.315-327.2052>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2052>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SOARES, J. D. L.; FELIX, C. F. Protagonismo discente na construção do conhecimento em biologia celular: o uso do Instagram como recurso tecnológico didático em período de Ensino Remoto Emergencial. **Revista Ciência & Ideias**, Nilópolis, v. 14, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2023.v14.2257>. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2257/2260>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SOUSA, D. L. S. **O design universal para aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11719012. Acesso em: 5 fev. 2023.

SOUZA NETO, S. de; AYOUB, E. Maurice Tardif — trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0145>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/Twcm6XXvZWkPbnfLzZYTFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SOUZA, L. A. de S. **Alfabetização no Ensino Remoto: percepções docentes sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023. Disponível em:

<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/56770>. Acesso em: 5 fev. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 215 – 253, 1991.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209 – 244, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2023.

THE UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND. How many children and young people have internet access at home? **UNICEF**, New York, 5 dez. 2020. Disponível em:

https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/?_gl=1*1tqo15v*_ga*MTI5NTAyMTMyNS4xNzAwMzMxMzk4*_ga_88Z86505FT*MTcwMDMzMTM5OC4xLjEuMTcwMDMzMjMxMC41Mi4wLjA.*_ga_ZEPV2PX419*MTcwMDMzMTM5OC4xLjEuMTcwMDMzMjMxMC41Mi4wLjA.&_ga=2.244442636.844474858.1700331398-1295021325.1700331398. Acesso em: 7 ago. 2021.

THE UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Education: from Covid-19 school closures to recovery. **UNESCO**, Paris, 5 fev. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 13 ab. 2022.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; CHARLOT, B.; CRAIG, C. J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mov/a/kc7ymnvVCMp4chQzntHS8py/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 fev. 2023.

VESCOVI, J. P.; FRAGA, L. K. de. Ensino Remoto na pandemia: interdisciplinaridade, (re)conexões e (re)significações. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 23, p. 755 – 773, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2852/2802>. Acesso em: 4 ago. 2023.

ZORZIN, J. P.; SILVA, G. H. G. da. Contribuições de uma prática formativa envolvendo o *software* GeoGebra para professores e professoras que ensinam matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/S8wfvZHnFWXB74xw85Lfzry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev 2023.

ANEXO A — EXCERTO DO REGIMENTO ESCOLAR, APRESENTANDO O MÉTODO UTILIZADO PELA ESCOLA

Artigo 76 — Todos os planos de ensino, em todos os objetos de conhecimento, são construídos com a utilização do MAPREI.

Artigo 77 — O uso desse método, que é próprio da rede de ensino da LBV, tem como objetivo desenvolver no aluno habilidades investigativas, racionais e intuitivas, por meio do incentivo à pesquisa e ao aprofundamento de temas primordiais na construção do conhecimento.

Artigo 78 — O MAPREI está organizado em seis etapas, a saber:

1ª Etapa — Identificação do conteúdo: o educador promove estratégias que atraiam a atenção e o interesse do aluno para o conteúdo que será trabalhado, considerando seus canais de comunicação.

- “Educação com Espiritualidade Ecumênica” — Ao selecionar os recursos utilizados nesta etapa, o educador agrega concepções de valores éticos, ecumênicos e espirituais ao conteúdo trabalhado; por exemplo, com reportagens que ressaltam boas práticas sociais, histórias e vídeos que tragam exemplos de valores para uma boa convivência, bem como dinâmicas e jogos que fomentam a união e a cooperação.

2ª Etapa — Busca individual do conhecimento: partindo da bagagem que possui sobre o assunto, o aluno aprofunda seus conhecimentos com pesquisas, buscando individualmente respostas para as questões levantadas pela classe na etapa anterior. Nesta fase, as informações conhecidas informalmente sobre o tema começam a fazer sentido para ele, ao ter contato com novas informações, iniciando a sistematização de conhecimentos acerca do conteúdo.

- “Educação com Espiritualidade Ecumênica” — O educador valoriza o que foi trazido pelo aluno, tendo um plano alternativo para aqueles que não conseguiram fazer a atividade, por dependerem de estrutura/recurso que não possuem em casa, garantindo que todos exercitem a busca individual.

3ª Etapa — Socialização do conhecimento: é o momento em que cada aluno socializa, isto é, compartilha com a classe seu conhecimento e percepções sobre o conteúdo. Partindo das

informações pesquisadas e apresentadas, o educador faz a mediação e o aprofundamento do tema, criando condições para que os alunos relacionem os conhecimentos prévios e o conteúdo sistematizado.

- “Educação com Espiritualidade Ecumênica” — O educador incentiva a participação de todos, respeitando aqueles que apresentam timidez; valoriza a participação do aluno, mesmo que a informação trazida não contribua muito com o conteúdo trabalhado; e estimula o saber ouvir o outro com respeito. Mediante uma informação equivocada do aluno, o educador faz a retificação, com o cuidado de não o constranger, evitando que o educando se sinta envergonhado em futuras oportunidades quando tenha que compartilhar informação com o grupo.

4ª Etapa — Produção coletiva: momento em que o educador organiza as contribuições da classe e incentiva a participação de cada aluno na elaboração de trabalhos e projetos, evidenciando que todos são capazes de contribuir para o êxito da aprendizagem proposta.

- “Educação com Espiritualidade Ecumênica” — O educador propõe atividades que considerem a expansão das inteligências múltiplas nos trabalhos realizados em grupo, permitindo que cada aluno contribua com sua habilidade. Também auxilia os estudantes na descoberta de habilidades que ainda não tenham identificado em si próprios.

5ª Etapa — Apresentação de resultados: o educador conduz a apresentação e a exposição dos resultados, valorizando igualmente todos os esforços, em variadas manifestações do educando, em trabalhos que serão compartilhados com a comunidade escolar.

- “Educação com Espiritualidade Ecumênica” — O educador estimula a participação de todos, principalmente dos que possuem dificuldade para se expressar, conduzindo a apresentação dos resultados, valorizando igualmente todos os esforços, nas mais variadas manifestações do educando. Há incentivo contínuo aos alunos para respeitarem e valorizarem a produção de todos os grupos, evitando rivalidades.

6ª Etapa — Conclusão individual: o conteúdo da pesquisa inicial, que o educando recebeu ao longo das etapas, o acréscimo de dados e as opiniões dos colegas, com a somatória da mediação

do educador retornam, na forma de conhecimento sistematizado, para o aluno (indivíduo), que o internaliza.

- “Educação com Espiritualidade Ecumênica” — O educador valoriza o esforço individual do educando, durante todo o processo de construção de sua aprendizagem, com o cuidado de identificar aqueles que atingiram os objetivos propostos e incentivar os demais, de modo que percebam o avanço obtido por meio da própria dedicação. O educador se coloca ao lado dos alunos na condição de apoiador na superação dos desafios encontrados durante o processo de aprendizagem.

Parágrafo único — Este método foi previsto para uso no planejamento de aulas presenciais, havendo a necessidade de manutenção na elaboração das videoaulas, utilizadas no período de distanciamento social. Em situações de pandemia ou estado de calamidade pública, não será obrigatório o planejamento seguindo as seis etapas aqui descritas.