



**NILVANA MORETI FERREIRA ROSA**

**EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UM GRUPO DE  
DISCUSSÃO E REFLEXÃO DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA EM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**LAVRAS – MG**

**2022**

**NILVANA MORETI FERREIRA ROSA**

**EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UM GRUPO DE  
DISCUSSÃO E REFLEXÃO DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA EM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Profa. Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Rosa, Nilvana Moreti Ferreira.

Experiências e Desafios de um Grupo de Discussão e reflexão de  
professores de Matemática em Ensino Remoto Emergencial /  
Nilvana Moreti Ferreira Rosa. - 2022.

172 p. : il.

Orientador(a): Sílvia Maria Medeiros Caporale.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Grupo de Discussão e reflexão. 2. Narrativas. 3. Formação de  
professores de Matemática. I. Caporale, Sílvia Maria Medeiros. II.  
Título.

**NILVANA MORETI FERREIRA ROSA**

**EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UM GRUPO DE  
DISCUSSÃO REFLEXÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM  
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**EXPERIENCES AND CHALLENGES OF A DISCUSSION REFLECTION  
GROUP OF MATHEMATICS TEACHERS IN EMERGENCY REMOTE  
TEACHING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

APROVADA em 25 de fevereiro de 2022.

Dr. Jónata Ferreira de Moura USF

Dra. Iraziet da Cunha Charret UFLA

Profa. Dra. Sílvia Maria Caporale  
Orientadora

**LAVRAS, MG  
2022**

*Aos meus filhos, Ana Laura, que sempre teve um olhar atencioso, carinhoso e paciente para o meu trabalho como pesquisadora, além do apoio e ajuda para com as coisas da casa, afinal ser mãe, dona de casa, docente e pesquisadora não é muito fácil. Obrigada, filha, por ter contribuído para que eu pudesse dedicar maior tempo para a pesquisa. Ao Marllon, marxista de corpo e alma, pelo posicionamento teórico, prático e político que contribuiu para célebres discussões sobre os problemas estruturais presentes em nossa sociedade e na Educação. Temas que contribuíram para muitas reflexões sobre a profissão docente. Nicolas, que num contexto desafiador, me presenteou com o mais rico presente que eu poderia ganhar, a minha linda e abençoada neta, Liz. E pelos churrascos e jantas que sempre oferecia para driblar as preocupações e ansiedades que o desenvolvimento da pesquisa causara. Jairo, meu esposo amado, que sempre apoiou com muita paciência a minha trajetória no Mestrado. A minha mãe querida, Angelina, que sempre se orgulhou muito da minha luta e sempre me teve em suas orações. A minha querida nora Kamilla, que me permitiu ver minha Liz vir ao mundo.*

### *DEDICO*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Angelina, mulher guerreira que nunca desanimou diante o enfrentamento dos desafios impostos em sua trajetória nesta vida, me inspirando a cada dia a continuar na busca por meus objetivos.

Ao meu esposo, Jairo, homem honrado que nunca abandonou a luta, sempre trabalhando dia e noite para dar o melhor de si para mim e para nossos filhos.

Aos meus filhos maravilhosos Nicolas, Marllon e Ana Laura que, do jeitinho de cada um, com suas particularidades, sempre souberam valorizar o meu papel de mãe e me dar muito amor.

À minha nora que me presenteou com a luz dos olhos da Liz, minha amada neta. Ao meu filho Nicolas, agradeço pelo carinho e respeito que sempre teve comigo, nos momentos em que não podia dar atenção a ele, porque estava me dedicando ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu filho Marllon, que dedicou muitas horas do seu tempo me ajudando a articular as ideias, enriquecendo ainda mais a minha pesquisa, pelo carinho e, às vezes, até pelo jeitinho pirracento, por estar cansado e eu insistir para discutirmos sobre assuntos que contribuiria com a minha formação política e, conseqüentemente com a pesquisa.

À minha querida princesa Ana Laura, uma filha maravilhosa que me ajudou muito a manter minhas coisas organizadas e, às vezes, até me dava uns puxões de orelha quando eu deixava a pesquisa de lado para ir para o rancho da família. Esse apoio e puxões de orelha foram muito importantes para eu me atentar aos meus objetivos e não desanimar diante os desafios nesse processo.

Agradeço também a minha nora Kamilla, que em muitos momentos me ajudou a distanciar um pouco da pesquisa e buscar novos ares e assim, reorganizar minhas ideias.

Agradeço também aos meus irmãos e irmãs, que sempre me apoiaram, mesmo que não entendesse muito bem o contributo da pesquisa científica para a sociedade. As minhas irmãs Lu e Rose, gostaria de agradecer pelos momentos em que se propunham a me ouvir, pela atenção e torcida dada a cada momento em que eu dizia que iria fazer a apresentação da pesquisa.

Aos meus irmãos Ju e Adriano, o carinho que sempre tiveram comigo, os passeios de barco que o Ju me proporcionava, a fim de promover momentos de alegria e descanso.

Às minhas irmãs Jéssica e Dri. Meninas carinhosas e sempre com um sorriso largo no rosto, a Dri pela alegria que me proporciona quando diz que sou seu orgulho e que gostaria de

seguir a minha trajetória, à Jéssica por estar sempre cuidando da nossa mãe com muito amor, carinho e dedicação, mesmo sabendo que eu também tinha que assumir esse papel, mas na minha ausência ela sempre esteve lá.

Meus agradecimentos vão também para a minha orientadora Sílvia, pessoa incrível, ímpar e com muita humildade em sua alma. Fica na minha memória as vezes que ela, além das orientações se portou como uma irmã, dando atenção e apoio nos momentos em que eu não estava bem ou me tranquilizando quando estava com algum problema em família. Para a Sílvia um forte e fraterno abraço em retribuição às palavras que me tranquilizaram em diversos momentos dessa caminhada.

Não poderia me esquecer dos docentes, sujeitos dessa pesquisa, as professoras Geralda, Grazi, Sophia e o professor Ângelo. Profissionais maravilhosos e comprometidos com a Educação peço-lhes que nunca se esqueçam do potencial que vocês têm, a Educação precisa de mais pessoas como vocês.

Agradeço também a professora Rosana que, ainda antes de criar o Programa de Mestrado em Ensino e Ciências e Educação Matemática, me chamou a atenção para a possibilidade de cursar um Mestrado na área da Educação, área que eu me identifico demais.

Meus imensos agradecimentos aos professores que aceitaram a participar da banca, a professora Iraziet, que no Mestrado eu pude conhecer melhor e entender que ela não é apenas uma professora sistemática e exigente com a Física, mas uma pessoa extremamente adorável.

À professora Íris, uma menina meiga e incrível e que transborda conhecimento e carinho. À professora Amanda, que traz em seus traços muito carinho e emoção e ao professor Jónata, que apesar de não me conhecer pessoalmente, aceitou prontamente fazer parte da minha banca.

Ao meu querido professor Mário, deixo minhas gratulações pela leitura do meu trabalho e suas contribuições, agradeço também por possibilitar aulas tão ricas sobre Currículo, disciplina que me cativou muito no mestrado.

Agradeço aos meus amigos e amigas por estarem compartilhando ideias e angústias durante todo esse período, principalmente, a professora e amiga de tantos anos, Débora.

À professora Zilda, que participou de parte da minha formação acadêmica inicial e agora tornou-se minha colega de Mestrado. À professora Graziella, que se transformou em uma grande amiga e quase uma psicóloga se dispondo a ouvir minhas lamentações durante os períodos de isolamento social.

E a todos e todas as colegas do Mestrado, valeu pelos encontros na cantina – isso antes da Pandemia. Por fim, a toda equipe do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

## RESUMO

Este trabalho, de abordagem qualitativa, tem como objetivo principal evidenciar os desafios que docentes de Matemática enfrentam ao desenvolverem a docência em meio ao Ensino Remoto Emergencial, durante a Pandemia da COVID-19. A partir disso, propõe-se responder a seguinte questão de investigação: “Que sentidos são atribuídos por docentes de Matemática às suas experiências de formação e experiências profissionais no âmbito do Ensino Remoto Emergencial?”. Buscando respostas para essa questão, elegeu-se os seguintes objetivos: I) identificar as estratégias desenvolvidas pelos docentes de Matemática, que atuam na Educação Básica, durante o período de trabalho caracterizado como Ensino Remoto Emergencial; II) compreender como os docentes percebem a sua formação, os acontecimentos e as experiências no período de Ensino Remoto Emergencial; III) compreender como a trajetória de formação, de atuação profissional e de realização da pesquisa constituiu-se em desenvolvimento profissional da pesquisadora. Tais discussões estão pautadas em estudos sobre Experiência, Saberes Docentes e Formação de Professores. Foram utilizadas para a produção dos dados: narrativas produzidas no Grupo de Discussão-reflexão e Memorial de formação. Ao todo, três professoras e um professor, atuantes durante o Ensino Remoto Emergencial, foram convidados para narrarem as suas experiências no Grupo, que foram transcritas e analisados à luz da Análise de Narrativa. Além disso, o memorial de formação da pesquisadora foi utilizado como fonte de dados na análise de sua trajetória formativa. Identificou-se que o processo educativo no Ensino Remoto Emergencial foi desafiador, uma vez que todos os problemas educacionais estruturais foram reforçados, desvelados e/ou ampliados durante esse período. Dentre os desafios, evidenciou-se: o uso de tecnologias, as interações com os estudantes e familiares e a prática pedagógica no ambiente virtual. Destaca-se que, apesar das dificuldades enfrentadas, os professores se mostraram resilientes e corajosos. No que tange aos saberes docentes foi possível identificar que, principalmente, os saberes experienciais constituídos antes da Pandemia, nem sempre convergiram com as necessidades que surgiram no Ensino Remoto Emergencial, no entanto, novos saberes foram constituídos. Os professores destacaram como alguns aspectos de suas práticas constituíram-se em Experiências.

**Palavras-chave:** Narrativas. Experiência. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Saberes Docentes. Ensino de Matemática.

## ABSTRACT

This paper, of qualitative approach, has as its primary objective to highlight the challenges that Mathematics teachers face when developing their teaching during Emergency Remote Teaching, during the COVID-19 Pandemic. From this, it is proposed to answer the following research question: "What meanings are attributed by Mathematics teachers to their training experiences and professional experiences in the context of Emergency Remote Teaching?". In the search for answers to this question, the following objectives were chosen: I) to identify the strategies developed by Mathematics teachers, working in Basic Education, during the working period characterized as Emergency Remote Teaching; II) to understand how teachers perceive their training, the events, and experiences during the Emergency Remote Teaching period; III) to understand how the trajectory of training, professional performance and the carrying out of the research constituted professional development of the researcher. These discussions are based on studies about Experience, Teaching Knowledge, and Teacher Education. For data production we used: narratives produced in the Discussion and Reflection Group, and a training memorial. In all, three female and one male teacher, active during the Emergency Remote Teaching, were invited to narrate their experiences in the Group, which were transcribed and analyzed in the light of Narrative Analysis. In addition, the researcher's training memorial was used as a source of data in the analysis of her formative trajectory. It was identified that the educational process in Emergency Remote Education was challenging since all the structural educational problems were reinforced, unveiled, and/or amplified during this period. Among the challenges, it was evidenced: the use of technologies, the interactions with students and family members, and the pedagogical practice in the virtual environment. It is noteworthy that, despite the difficulties faced, the teachers proved to be resilient and courageous. Regarding the teachers' knowledge, it was possible to identify that, mainly, the experiential knowledge acquired before the Pandemic did not always converge with the needs that emerged in the Emergency Remote Learning, however, new knowledge was acquired. The teachers highlighted how some aspects of their practices were constituted in Experiences.

**Key words:** Narratives. Experience. Pandemic. Emergency Remote Learning. Teaching Knowledge. Mathematics Teaching.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Formação docente dos sujeitos da pesquisa.....	78
Quadro 2 – Caracterização da vida profissional dos sujeitos da pesquisa.....	78
Quadro 3 – Cronograma das reuniões ocorridas no Grupo de Discussão e reflexão.....	81
Quadro 4 – Agrupamento dos dados coletados nos três primeiros encontros – ciclo 1.....	88

## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PECEM 514	Disciplina “Formação e Desenvolvimento Profissional Docente”
PED 511	Disciplina “Arte e Educação”
PETs	Planos de Estudos Tutorados
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Político Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRÉ-UNI/UFLA	Programa de Apoio Pré-Universitário/UFLA
PROFMAT	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
REOs	Roteiros de Estudos Orientados
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNESC	Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

	<b>O DELINEAR DE UMA HISTÓRIA.....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE: EM FOCO A EXPERIÊNCIA E OS SABERES DOCENTES EM MEIO AS HISTÓRIAS NARRADAS.....</b>	<b>21</b>
1.1	O Conceito de Experiência: modos como as vivências se fazem experiências em trajetórias de vida.....	21
1.2	Elementos que implicam na constituição e reflexão da/sobre a prática docente: Saberes Docentes e seus constituintes.....	30
1.3	Narrativas, Trabalho Docente e Pesquisa em Educação.....	35
<b>2</b>	<b>MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO E OS CAMINHOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
2.1	Minhas vivências, a cada desafio vencido, uma nova etapa a ser alcançada.....	40
2.2	As surpresas que a Pandemia da COVID-19 trouxe para a Educação e para a Sociedade.....	58
2.3	Reflexões sobre o contexto educacional, as implicações da Pandemia da COVID-19 nesse processo e os desafios na constituição do objeto de pesquisa.....	67
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>71</b>
3.1	Os caminhos percorridos para uma possível resposta para questões norteadora que atenda aos objetivos desta pesquisa.....	71
3.2	Sujeitos da pesquisa e seus contextos.....	75
3.3	Produção de dados.....	79
3.4	Método de Análise de dados.....	86
<b>4</b>	<b>A TEMPESTADE NOS MOSTRA QUE ÀS VEZES É PRECISO MUDAR A DIREÇÃO.....</b>	<b>92</b>
4.1	Primeiros Encontros: “uma tempestade de acontecimentos” .....	92
4.1.1	Sentimentos que se afloram: “Nil do Céu, está muito difícil” .....	98
4.1.2	Conflitos que também foram revelados na “tempestade de acontecimentos” .....	102
4.1.3	Sentimento de Insegurança: “da minha parte eu estou apreensiva porque é uma incerteza muito grande, você não sabe como vai ser” .....	110
4.1.4	Entre o medo e a sensatez: “eu acho que sem vacina! Voltar, eu penso que é um erro” .....	115
4.1.5	O trabalho docente fora do ambiente escolar: “quase choro, gente” ...	120
4.2	A necessidade de continuar: “momentos que enriqueceram as novas discussões” .....	125

<b>4.2.1</b>	<b>Família, Maturidade e Resistência: “eles estão ali, mas não estão presentes, né! Não tem cobrança, porque todo mundo está no mesmo barco” .....</b>	<b>125</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Processo de interação com os estudantes: “eu acho que manter uma interação com eles é fundamental para eu me sentir como professora” .....</b>	<b>134</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Práticas Pedagógicas e o uso das TDIC: “então, a gente só conseguiu usar as ferramentas de comunicação mais comuns” .....</b>	<b>142</b>
<b>4.3</b>	<b>Os caminhos que percorri: “minhas referências e constituição como professora e pesquisadora” .....</b>	<b>152</b>
<b>5</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>161</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>

## O DELINEAR DE UMA HISTÓRIA...

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão!*

*(Paulo Freire, 2018, p.108)*

É por meio da *palavra*, do *trabalho* e da *ação-reflexão* que se constitui um processo de transformação do sujeito e em última instância, da sociedade. O silêncio não pode fazer parte do homem e da mulher, assim não podemos permitir que a Educação seja um instrumento que os oprimam e silenciem. Portanto, dar voz ao sujeito promove a transformação de si e da sociedade.

Nesse sentido, vivenciar a complexidade da vida escolar, estudar sobre o contexto em que se desenvolveu e se desenvolve a formação de professores no Brasil e tomar conhecimento das dificuldades da prática docente e seus reflexos no processo educativo, antes e durante a Pandemia da COVID-19, foram as válvulas propulsoras para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, foi possível investigar os acontecimentos e as experiências de docentes que ensinam matemática<sup>1</sup> em meio a este cenário.

Para a realização desta pesquisa, foram produzidas narrativas constituídas a partir de um Grupo de Discussão-reflexão, por meio de encontros virtuais com a pesquisadora autora do trabalho, um professor e três professoras de Matemática que estavam trabalhando no Ensino Básico durante esse período. Esclareço que optei pela expressão Discussão-reflexão, apoiando-me em Bragança (2018), que sugere a junção das palavras unidas pelo (-) e/ou pela (/). Assim como a autora, “usamos o dispositivo de unir palavras na busca de apontar para a indissociabilidade de conceitos, bem como visando favorecer o excesso de sentidos” (BRAGANÇA, 2018, p. 65). Ao encontro dessa ideia, Alves (2010, p. 1211) afirma que “esses termos aparecem juntos para indicar a necessidade que temos, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos de ir além dos limites que herdamos das ciências modernas”.

Ainda que esta pesquisa tenha como base as ideias de grupos de discussão desenvolvidas pelas autoras Weller (2006)<sup>2</sup> e Nacarato (2015)<sup>3</sup> para a composição do Grupo

---

<sup>1</sup> Na comunidade de educadores matemáticos se usa a expressão docentes que ensinam matemática, pois aí se insere pedagogos, licenciados em matemática, professores com outras formações e/ou leigos que ensinam na educação básica. Nesta pesquisa, investiguei professores com formação em Licenciatura em Matemática.

<sup>2</sup> Para Weller (2006), o grupo de discussão se apresenta como um instrumento para a produção de dados, assim, ela “analisa o emprego dos grupos e discussão como um método de pesquisa que privilegia as interações e uma

de Discussão apresentado neste trabalho, decidi adotar para esse trabalho a expressão Grupo de Discussão reflexão, como já mencionado. Ressalto, que quando se tratar de citações das autoras, como por exemplo: Nacarato (2015) e Weller (2006) usarei a expressão utilizada por eles.

Vale destacar que o uso de narrativas é um dispositivo que permite compreender e - refletir sobre as diferentes experiências e situações apresentadas pelos docentes, referente às suas práticas, além de se configurar como um dispositivo com grande potencial para o processo formativo (OLIVEIRA, 2011).

Com o objetivo de evidenciar os desafios de docentes de Matemática ao desenvolverem a docência em meio ao Ensino Remoto Emergencial durante a Pandemia da COVID-19, optei<sup>4</sup> por investigar como o professor e as professoras percebem as experiências e os desafios que estão vivenciando com relação ao Ensino Remoto Emergencial, referente à prática docente nas Instituições de Ensino da Rede Privada, Estadual e Educação Especial (APAE).

Nessa perspectiva, esta pesquisa conta com a participação de uma professora que trabalha exclusivamente na APAE, uma que desenvolve sua atividade docente em uma escola da rede particular de ensino e, por fim, dois professores que trabalham em duas escolas da rede Estadual de Ensino. Em meio aos diferentes contextos aqui apresentados e considerando que a Pandemia da COVID-19 trouxe grandes desafios para a prática docente, assim como para todo processo formativo e educativo, julguei importante realizar uma pesquisa que possibilitasse a investigação das experiências da prática docente, assim como os sentimentos e as emoções dos professores diante das situações decorrentes da Pandemia. Acredito, ainda, que tal investigação pode trazer relevantes contribuições para o meu processo formativo, especificamente, e para a formação docente em geral.

Nesse sentido, o contexto apresentado serviu para que eu pudesse refletir sobre minha trajetória, considerando minha prática, além de pensar sobre as questões pertinentes ao Ensino Remoto Emergencial, uma vez que ele traz a problemática envolvendo uma dinâmica

---

maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado” (WELLER, 2006, p. 1).

<sup>3</sup> Para Nacarato (2015, p. 450), “na expressão ‘grupo de discussão/reflexão’ está subentendido que a participação no grupo sempre possibilita o movimento reflexivo de seus participantes, que refletem sobre sua formação, suas práticas e sua própria constituição pessoal e profissional”.

<sup>4</sup> Ainda que minha constituição e fala sejam perpassadas por outros eus; quando estiver referindo-me as minhas experiências, usarei a primeira pessoa do singular, mas “essa opção não exclui todos os outros que compõem a minha voz” (CUSTÓDIO, 2020, p. 16). Entretanto, quando a narrativa estiver pautada em reflexões com outras pessoas farei referência à primeira pessoa do plural.

diferente para o trabalho docente. Para sustentar as discussões sobre o contexto educacional que vem se apresentando, este trabalho traz as ideias de experiência e saber da experiência, defendidos por Larrosa (2002); saberes docentes descritos por Tardif (2002) e as narrativas pedagógicas, discutidas por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e Prado (2013).

Com base nos autores supracitados e a partir das reflexões sobre minhas experiências e das experiências dos docentes de Matemática sujeitos dessa pesquisa, buscamos responder à seguinte questão problema: “Que sentidos são atribuídos por docentes de Matemática às suas experiências de formação e experiências profissionais no âmbito do Ensino Remoto Emergencial?”

Buscando respostas para essa questão, elegi os seguintes objetivos:

- identificar as estratégias desenvolvidas pelos docentes de Matemática, que atuam na Educação Básica, durante o período de trabalho caracterizado como Ensino Remoto Emergencial;
- compreender como os docentes percebem a sua formação, os acontecimentos e as experiências no período de Ensino Remoto Emergencial;
- compreender como a trajetória de formação, de atuação profissional e de realização da pesquisa constituiu-se em desenvolvimento profissional da pesquisadora.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo deste trabalho apresento a minha trajetória, os caminhos que percorri até lograr a profissão docente, o processo de formação acadêmica inicial e continuada, abordando minha primeira pós-graduação e a minha entrada no Mestrado, além de apresentar os caminhos percorridos para a constituição do objeto de pesquisa e as implicações da Pandemia da COVID-19 nesse processo.

O segundo capítulo traz a discussão teórica sobre os principais conceitos que serão abordados neste trabalho, como o embasamento para a utilização do conceito de experiência, a natureza dos saberes docentes e por fim, a importância do uso das narrativas em uma pesquisa qualitativa e na formação docente.

Já no capítulo três, descrevo o caminho metodológico trilhado no decorrer do desenvolvimento deste trabalho. Esse processo possibilitou estruturar a pesquisa de modo que realizássemos um roteiro para as discussões que seriam realizadas em um Grupo de Discussão-reflexão, assim como o planejamento de todas as ações envolvidas. Para isso, foi realizado um processo cuidadoso na seleção e no convite dos sujeitos da pesquisa para, a partir disso, constituir um Grupo de Discussão-reflexão.

No quarto capítulo, foi desenvolvida a análise dos dados, constituindo os resultados da pesquisa, assim como, sua discussão.

No quinto capítulo, apresento as considerações finais sobre o desenvolvimento e as respostas para a questão de investigação.

## **1.0 FORMAÇÃO DOCENTE: EM FOCO A EXPERIÊNCIA E OS SABERES DOCENTES EM MEIO AS HISTÓRIAS NARRADAS**

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

*(Paulo Freire, 2021, p.139)*

O processo de busca por novos conhecimentos trouxe para minha constituição como professora e pesquisadora, a alegria imediata do encontro com o conhecimento, mas uma alegria que chegava serenamente a cada novo encontro e caminhos para chegar até ele. A cada descoberta, entendia que havia mais a conhecer. Esse processo representa a minha busca pelas teorias que embasaram este trabalho

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que sustenta a análise dos dados, discutindo sobre a maneira de pensar a experiência, dando ênfase ao sujeito da experiência e aos saberes da experiência (LARROSA, 2002). Ainda, o conceito de Saberes Docentes (TARDIF, 2002) também são abordados, destacando sua constituição: Saberes da Formação Profissional; Saberes Experienciais; Saberes Curriculares; Saberes Disciplinares. Por fim, será apresentada uma breve discussão sobre a importância do uso de Narrativas para a Formação Docente.

### **1.1 O Conceito de Experiência: modos como as vivências se fazem experiências em trajetórias de vida**

Os caminhos trilhados por mim na educação, desde os primeiros anos escolares à docência, foram marcados por acontecimentos que foram me transformando, me modificando, me levando a construir um novo olhar sobre a realidade que me cercava, transformando algumas vivências em experiências. É importante discutir, portanto, o conceito de experiência e como as vivências podem se tornar experiências. Uma vez que, a experiência resulta de uma vivência, caso esta seja transformadora para quem a vive, deixa marcas e, ainda, pode modificar atitudes e sentimentos. Assim, nem toda vivência se transformará em experiência, pois àquela pode não ser significativa ou marcante para quem a vive.

A literatura tem apresentado vários debates sobre o conceito de experiência e a experiência em relação com a educação. Domingo (2013), Larrosa (2002) e Nacarato, Fiorentini e Pinto (1999) são alguns teóricos que abordam esse tema. Para nossa reflexão a respeito do conceito de experiência, recorreremos a Jorge Larrosa Bondía – Doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde é professor titular em Filosofia da Educação. A escolha por essa base teórica se deu a partir dos debates ocorridos nas disciplinas do Mestrado: PECEM 514 - Formação e Desenvolvimento Profissional Docente e PED 511 - Arte e Educação. Durante as discussões ocorridas nessas disciplinas, pude perceber o quanto o conceito de experiência postulado por Larrosa (2002) se relaciona com a minha pesquisa e marca o meu desenvolvimento como pessoa, assim como a minha prática docente. Dessa maneira, pensar a experiência na prática docente, na construção do conhecimento, assim como, na formação docente requer pensar que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21).

Assim sendo, a experiência se concretiza a partir das marcas deixadas, do efeito causado, da transformação, pois não é possível que a experiência se dê apenas pelo acontecimento de algo que não traz sentido para nossa existência.

Para contextualizar esse debate, vou revelar algumas vivências e experiências ocorridas durante a minha trajetória, focando na Educação. Meu percurso formativo serviu de palco para muitas construções e desconstruções. Neste palco está presente o Curso de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras, o qual oportunizou uma melhor compreensão dos conhecimentos já construídos, além de abrir novos caminhos para outras experiências.

O mestrado possibilitou minha participação em uma disciplina ofertada pelo Departamento de Educação da UFLA, a PED 511 - Arte e Educação. Em seu conteúdo programático, havia a proposta de discussão do texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* escrito por Larrosa (2002). As aulas possibilitaram intensos momentos de estudos e grandes discussões sobre a maneira de pensar a experiência. Durante essas discussões e a realização de algumas atividades fui provocada a refletir sobre o sentido da palavra experiência.

Esses estudos aconteceram remotamente, devido à Pandemia da Covid-19. Naquele momento, participar de um espaço de discussão e reflexão sobre a problemática que essa nova

realidade impôs na vida das pessoas possibilitou construir e apropriar-me de novos conhecimentos, além de trabalhar meus sentimentos, minhas sensações e emoções que se revelaram latentes naquele período.

Manter o isolamento social durante a pandemia foi inevitável. Para tentar compreender os sentimentos, as concepções e as ações possíveis de serem desenvolvidas no processo educativo durante aquele momento, colocar o isolamento social e suas consequências em pauta foi o fio condutor para as discussões no decorrer daquela disciplina. Aquele cenário viabilizou aprofundamentos na construção da maneira de pensar a palavra experiência. Após a leitura e discussão do texto de Larrosa (2002), foi proposto que descrevêssemos ou apresentássemos uma experiência – de acordo com a perspectiva do autor – que tivéssemos vivenciado.

Para a realização dessa atividade busquei rememorar momentos que tivessem me tocado de alguma maneira, então me lembrei das emoções e dos sentimentos que havia vivenciado durante a leitura de um texto selecionado para discussão e reflexão que acontecia no grupo de estudos UFLA-VYGOTSKY<sup>5</sup>. O texto em questão era o *O social e o cultural na obra de Vigotski*, escrito por Pino Sigardo (2000). Nesse texto, o autor revela sua experiência de uma visita que fez ao museu de Madrid, no qual expõe seu fascínio ao apreciar a obra de arte “Guernica”<sup>6</sup>, de Picasso (1937). A experiência vivenciada e relatada por Sigardo despertou o meu interesse e a minha curiosidade por essa obra, levando-me a buscar conhecer um pouco mais sobre essa produção artística de Pablo Picasso (1937) e a história da obra.

Ao investigar a mensagem proposta naquele quadro, foi possível entender minimamente o sentido da palavra “experiência”, pois foi necessário realizar um movimento que permitisse o estudo de cada detalhe expressado na obra. Talvez eu tivesse feito um exercício semelhante ao que Sigardo (2000) fez em Madrid, ao revelar a necessidade de

---

<sup>5</sup> Grupo de estudos formado por uma professora que doutorou na Universidade São Francisco, duas professoras da Universidade Federal de Lavras e por estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática e do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras. O grupo tem como objetivo estudar a Teoria de Lev Vygotsky. O grupo iniciou suas atividades (encontros) em abril de 2020 e ainda não possuía certificação pela CNPQ. Os encontros eram previamente agendados a partir de um cronograma semestral. Para cada encontro era disponibilizado um texto-base para uma leitura prévia e marcação dos pontos considerados mais importantes e complexos pelos integrantes do grupo. Esses encontros aconteciam quinzenalmente e era coordenado pela professora Íris – doutorada pela Universidade São Francisco.

<sup>6</sup> Guernica é uma obra do pintor espanhol e cubista Pablo Picasso. Ela retrata o bombardeio à cidade de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939).

Trata-se de uma das obras mais emblemáticas do artista e foi produzida em 1937. Atualmente, a tela está em exposição no “Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia”, em Madrid, na Espanha. Disponível em:

[https://www.todamateria.com.br/guernica-de-pablo-](https://www.todamateria.com.br/guernica-de-pablo-picasso/#:~:text=Guernica%20C3%A9%20uma%20obra%20do,e%20foi%20produzida%20em%201937.&text=Isso%20porque%20na%20altura%20do,Picasso%20estava%20vivendo%20na%20Fran%C3%A7a)

[picasso/#:~:text=Guernica%20C3%A9%20uma%20obra%20do,e%20foi%20produzida%20em%201937.&text=Isso%20porque%20na%20altura%20do,Picasso%20estava%20vivendo%20na%20Fran%C3%A7a](https://www.todamateria.com.br/guernica-de-pablo-picasso/#:~:text=Guernica%20C3%A9%20uma%20obra%20do,e%20foi%20produzida%20em%201937.&text=Isso%20porque%20na%20altura%20do,Picasso%20estava%20vivendo%20na%20Fran%C3%A7a). Acesso em 26/04/2021.

realizar uma leitura mais criteriosa, detalhada e com observações que demandariam tempo – tempo de observação, tempo de contemplação, um exercício de paciência. De certa forma, esse processo reflete o que Larrosa (2002) chama de experiência, uma vez que a experiência é algo que,

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Depois de um longo período de observação e apreciação, me senti instigada a desvendar a mensagem que a pintura trazia consigo, ou seja, a mensagem que foi capaz de despertar os sentimentos e as emoções em Sigardo (2000). O trabalho de investigação e contemplação sobre aquelas imagens me fez perceber que os traços, as cores predominantemente acinzentadas e quase sem vida e as imagens chocantes falavam tanto sobre o terror vivenciado por aquela sociedade em dias de guerra, quanto à própria realidade do momento de (auto)destruição da humanidade enquanto civilização.

Em meio às emoções e aos sentimentos que aquela obra revelava, foi possível compreender que as dores e as feridas causadas pelas guerras também podem nos lembrar que a paz faz mais sentido do que a guerra. A sensação de impacto, o desejo pela busca do desconhecido, os desejos de decifrar a mensagem que o artista queria passar só foram compreendidos por mim quando eu descobri que os traços impressos naquela tela revelavam uma crítica aberta, nua e impactante que Picasso (1937) fazia sobre a devastação causada pelas forças nazistas.

Para compreender o movimento de leitura e releitura daquela obra, considerando-o como uma experiência, é preciso entender que esse processo é algo subjetivo, uma vez que a experiência é própria de cada pessoa e, por mais que a experiência relatada pelo autor tenha me despertado o interesse a ponto de querer vivenciar a experiência descrita por ele, ainda que ela tenha sido feita a partir da investigação da mesma obra, considerando o contexto histórico como pano de fundo e sob o mesmo ponto de vista, a experiência vivenciada por Pino não poderia ser a minha experiência. Isto porque, de acordo com Larrosa (2011), a experiência está atrelada ao “isso que *me* passa”, ou seja, algo que acontece em mim, não no outro, algo que me transforma, me modifica, me redireciona. Para tanto, “o lugar da experiência é o

sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva” (LARROSA, 2011, p. 7).

Larrosa (2011) faz ainda uma diferenciação entre experiência e experimento. Se por um lado, “um experimento tem que ser homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos [...] uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um, a sua” (LARROSA, 2011, p. 16). A experiência é subjetiva, particular, algo que não se pode ver, sentir e concluir de antemão. Ela é algo que depende do momento, do início do acontecimento para se concretizar. Já o experimento é previsível, suas relações são dadas como certas, ele é antecipável, é geral.

Nessa perspectiva, minha trajetória na educação, os caminhos percorridos e as escolhas que fiz durante a minha constituição como pessoa social, como estudante de um curso de Licenciatura em Matemática e como professora de Matemática, foram palco para transformações, resultando em minhas experiências e não nas do outro. Olhar para os desafios enfrentados, assim como para a dificuldade de acesso à educação e um casamento quando ainda muito jovem, deixaram marcas que se traduziram em experiências. Naquele momento, eu vivenciei, ainda que inconscientemente, um momento de transformação que me levou a seguir por caminhos com algumas privações e muitas surpresas.

Dessa mesma forma, buscar pela habilitação para dirigir um carro me despertou novos interesses, influenciando minhas convicções e, mais uma vez, me colocando em processo de transformação, evidenciando outro fato marcante em minha vida, uma nova experiência. A busca por novas descobertas levou-me a regressar ao ambiente escolar e, conseguir retomar os estudos já me aproximando dos quarenta anos de idade, talvez tenha sido a maior transformação ocorrida durante o meu percurso. Assim, a experiência foi se constituindo e constituindo a mim mesma durante minha vivência.

Ainda que muito timidamente, percebia o quanto estava ampliando meu horizonte, já que era inevitável perceber as mudanças que estavam acontecendo no íntimo do meu ser, da minha existência. Assim como os outros períodos, esse foi um momento de grandes transformações na minha história, pois me encontrava em uma intensa travessia pelos mares agitados da minha existência, que para chegar ao outro lado era necessário me reencontrar em um ambiente diferente ao que vivenciara até aquele momento e, para isso, era necessário vencer as novas batalhas, lutas que eu travava contra meus próprios medos, preconceitos e inseguranças.

Larrosa (2011) descreve esse contexto como passagem, como momentos de aventura, algo incerto e, para, além disso, ele intitula como “princípio da passagem”. O autor correlaciona o princípio de passagem com a maneira de pensar a experiência, uma vez que a

experiência está associada a “isso que me passa” ao que me acontece e não o que acontece e o que passa sem trazer novos sentidos, significados para minhas vivências. Nesse sentido, a maneira de pensar a experiência embasa outras ideias, a partir dela é possível ampliar as discussões, trazendo para o debate o sujeito da experiência. Em consonância,

o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. (LARROSA, 2011, p. 8, destaque do autor).

Entender-me como sujeito da experiência, considerando as marcas deixadas em minha trajetória e me sensibilizar para que o novo aconteça, me possibilitou lançar um novo olhar para outras formas de conceber a realidade, concepções construídas a partir das transformações reveladas pelas minhas experiências. Nesse sentido, o retorno ao processo educativo, assim como o período que passei na Universidade durante o curso de Licenciatura em Matemática e a minha atuação profissional foram fundamentais para que certas travessias se tornassem possíveis. Porém, como dito anteriormente, nem todas as vivências foram transformadas em experiências, já que nem sempre as circunstâncias permitiram que elas acontecessem. Vou tomar como exemplo a dedicação do tempo à família e aos estudos, a carga horária excessiva durante o trabalho docente, entre outros.

Nessa perspectiva, Larrosa (2002) aponta quatro constituintes que impossibilitam a ocorrência da experiência. Eles estão pautados no excesso de informação, de opinião, excesso de trabalho e na falta de tempo. O excesso de informação faz com “que nada nos aconteça”, e se assim o for, o conhecimento também não acontece, visto que, a informação não é conhecimento, ela é algo superficial, de momento, de acontecimento rápido, ela apenas comunica algo. Além disso, o ser humano está cada vez mais entusiasmado na busca pela informação e pelo saber, “mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”” (LARROSA, 2002, p. 22, destaque do autor), de modo que não sobra espaço para que a experiência se concretize.

A busca incessante pela informação contribui, também, para o excesso de opinião desprovida de crítica, de reflexão sobre o acontecimento trata-se de uma opinião que impede a compreensão da sua verdadeira intencionalidade. Larrosa (2002, apud Benjamin, 1991) faz menção ao termo “periodismo”, para se referir à díade informação/opinião. Em sua concepção, o “periodismo” provoca a inexistência da experiência, pois o sujeito se torna escravo da informação e da opinião, seu poder de reflexão é reduzido, impossibilitando a transformação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Para a constituição da experiência é imprescindível que o sujeito pense por si, sinta por si e seja capaz de construir

argumentos e ideias por si mesmo, ou seja, não ocorre a transformação de si (LARROSA, 2002).

Ainda que esse processo esteja pautado em um movimento singular, subjetivo, partindo do sujeito que está envolvido na experiência, Larrosa (2011) aponta que esse subjetivo não pode ser compreendido fora das relações sociais, pois é um subjetivo coletivo, em que as relações que vivenciamos com as pessoas nos afetam e as pessoas também são afetadas por nós. Nesse sentido, a experiência destacada das relações não consegue nos modificar, já que é a relação que existe entre os fatos e os sujeitos que se torna uma experiência. Esse processo de constituição e transformação pode ocorrer no meio profissional ou no meio pessoal, nos modificando de modo que, a partir dessas transformações, nos tornamos capazes de olharmos para a nossas experiências com um outro olhar, ou seja, de outro lugar. Dessa maneira, é necessária a relação com o outro para que, a partir dela, nos constituamos e nos modifiquemos. Nessa perspectiva, a experiência é algo singular, é subjetiva, mas ao mesmo tempo, está atravessada por todos os outros que nos constitui, que estão a nossa volta, que dialoga conosco.

O excesso de trabalho também é outra constituinte que impede que algo nos aconteça, ou seja, que o conhecimento seja construído. É imprescindível nos atentarmos para a dimensão que o excesso do trabalho tomou durante a Pandemia da COVID-19. A área da educação, por exemplo, tem sofrido com as consequências deste contexto, visto que, durante a Pandemia, o profissional docente está vivenciando sentimentos de insegurança e grandes dificuldades para lidar com toda essa situação.

Vivemos em um país em que nem todos os profissionais da educação têm acesso a uma formação tecnológica adequada. Além disso, o Estado não disponibiliza meios tecnológicos eficientes para que a Educação seja, no mínimo, operativa. Com todos os problemas que a Educação enfrenta, o trabalho docente se encontra cada vez mais precarizado. Isso reflete, também, na formação continuada do profissional docente: se antes este profissional já tinha pouco tempo para estudar, investir na construção de novos conhecimentos, por meio da formação continuada ou até mesmo na própria prática docente, agora esse problema se tornou ainda mais grave.

Além disso, o tempo é outra constante que inviabiliza que a experiência aconteça. As informações são apresentadas com muita rapidez, dessa maneira não há tempo para que ela nos deixe marcas, nos transforme de modo que a construção do conhecimento seja consolidada. As discussões trazidas por Larrosa (2002) evidenciam que, na atualidade, é difícil considerar o tempo como um aliado para construção do conhecimento. O autor ressalta,

ainda, que estamos cada vez mais na escola e na universidade, mas temos cada vez menos tempo para sentir, pensar e deixar que o acontecimento nos toque, nos marque e nos transforme.

As vivências e experiências que perpassam meu processo formativo e dos demais docentes trazem indícios sobre nossas trajetórias e constituição identitária na Educação. Dessa maneira, me coloco no lugar de “sujeito da experiência”, uma vez que minhas vivências se mantiveram sensíveis e expostas às transformações. Dessa maneira,

de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. (LARROSA, 2011, p. 7).

Nesse sentido, o trabalho docente também foi um processo de travessia, de modo que em alguns momentos se dava em águas tranquilas, mas em outros, em rios de águas mais turbulentas. As marcas deixadas pelas experiências vivenciadas durante a prática docente foram abrindo espaços, me colocando em estado de passividade, receptividade e sensibilidade diante dos acontecimentos, em estado de exposição. Dessa maneira, não havia espaço para propor, opor-me ou impor-me, cedendo lugar apenas para a transformação (LARROSA, 2011). Nessa perspectiva, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2011, p. 26).

Assim, retornar ao ambiente escolar, concluir uma graduação e, por fim, exercer a profissão docente possibilitou que algumas ideias fossem transformadas e outras constituídas. Entre elas, o meu olhar para as relações sociais e políticas, além do meu desenvolvimento profissional docente. Esse movimento permitiu compreender que o processo educativo, as relações sociais, assim como o contexto político são mais complexos do que eu imaginava. Lançar um olhar para esses cenários de maneira mais reflexiva e crítica, resultou em inquietações, que não havia experienciado antes de retomar os estudos e as novas experiências ocorridas durante esse processo.

Quanto ao meu desenvolvimento profissional, muitas transformações foram acontecendo desde a formação acadêmica inicial até o momento atual. Nesse sentido, as complexidades, os desafios e sucessos vivenciados no ambiente escolar e fora dele, me possibilitaram refletir também sobre a minha prática docente e, a partir disso, buscar diferentes estratégias objetivando promover um ambiente possibilitador da construção do

conhecimento. Tais transformações se deram, principalmente pelas experiências vivenciadas no chão da escola, mas também pelas reflexões oriundas das condições de trabalho e um olhar mais reflexivo para as políticas públicas que moldam a educação e, conseqüentemente, a nossa sociedade. Nesse sentido, compreender o sistema político e social, a necessidade de buscarmos pela formação continuada, sendo ela no ambiente escolar ou fora dele e, acima de tudo, compreender o ambiente escolar e as necessidades dos estudantes, foi fundamental para que eu entendesse meu papel como pessoa social e professora de Matemática, além disso, essa tomada de consciência, foi a mola propulsora para que eu desenvolvesse um processo contínuo de transformação.

Ao expor-me diante das situações estabelecidas pelo contexto educacional, aos desafios, conhecimentos, surpresas, sentimentos e emoções, movimentos que se dão nas relações sociais e com a construção do conhecimento, compreendi que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). A partir disso, percebi também que o sujeito da experiência está, de certa forma, atrelado ao “saber da experiência”. Sendo assim, minha trajetória no contexto educacional, seja como discente ou docente, se configurou como um terreno fértil para a construção desse saber.

Assim, “a experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando a sua integração no ambiente profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229). Dessa maneira, a integração ao ambiente escolar torna-se um espaço de reflexão permanente para a constituição dos “saberes da experiência”. Ademais, “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p. 77).

Nesse sentido, os sentimentos, as emoções e as marcas das discussões realizadas no espaço acadêmico, assim como as vivências no ambiente escolar durante a minha prática docente, despertavam e modificavam minhas concepções sobre a minha visão de mundo. Os desafios enfrentados em sala de aula resultaram na busca por novas bases teóricas para construção de um novo conhecimento. Os detalhes vivenciados no ambiente escolar que, em sua grande maioria, eu não deixava passar despercebidos, assim como o tempo dedicado às reflexões, abriam espaço para um novo saber, o “saber da experiência”. Esse saber vai sendo construído durante a existência, passo a passo, a partir das experiências vivenciadas durante a nossa trajetória, ampliando os nossos horizontes. Dessa maneira, o saber da experiência é “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” (LARROSA, 2002, p. 27).

Em suma, discutir a maneira de pensar a experiência e tudo que ela revela vai muito além do que está exposto nessas entrelinhas, pois sentir, experienciar, deixar-se tocar para que a transformação ocorra no sentido de conhecer profundamente essa teoria é necessário parar - parar para pensar, parar para investigar, parar para refletir, parar para entender, enfim, parar para promover um encontro profundo consigo mesmo.

Diante do exposto, pretendo evidenciar as reflexões sobre as experiências e saberes das experiências dentre os quais também são apresentados por Tardif (2002). Assim, na próxima seção apresento os saberes docentes e suas constituintes defendidos por Tardif (2002).

## **1.2 Elementos que implicam na constituição e reflexão da/sobre a prática docente: Saberes Docentes e seus constituintes**

É de suma importância considerar os aspectos derivados da prática docente como tema central na formação de professores. Dessa maneira, a prática docente é um tema muito discutido nos cursos de formação acadêmica inicial e de formação continuada. Nesse contexto, podemos recorrer a alguns aportes teóricos que abordam os conceitos relacionados a Saberes Docentes, Tardif (2002), Borges e Tardif (2001) e Pimenta (1996). Essas leituras são fundamentais para compreendermos as complexidades que fazem parte das experiências apontadas por professores que exercem a sua prática. Neste momento, vamos nos ater nas reflexões norteadas a partir dos trabalhos realizados por estes pesquisadores, trabalhos esses que versam sobre os saberes docentes. Assim, é fundamental

considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como “práticos reflexivos” capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática (BORGES, TARDIF, 2001, p. 15)

Aprofundar no embasamento teórico a respeito desta temática, objetivando promover debates que permitam entender que a formação acadêmica inicial não é suficiente para mobilizar ações que atendam às complexidades existentes no contexto educativo, potencializa o processo formativo mais profundo e mais produtivo. Além disso, os problemas relacionados ao meio educativo demonstram a real necessidade para que os educadores procurem novos subsídios que possibilitem encontrar diferentes caminhos para a solução dos problemas

existentes. Para isso é necessário que o atual processo formativo perpassasse por mudanças que se aproximam das ideias adotadas por Pimenta, a qual traz a seguinte afirmação

nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as frente à realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver, nos alunos, uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos, a partir da re-consideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise (PIMENTA, 1996, p. 74).

Nessa perspectiva, é fundamental a compreensão de conceitos como aqueles relacionados aos saberes docentes apontados por Tardif (2002) e Pimenta (1997). É importante que eles sejam apresentados não somente nos cursos de formação acadêmica inicial, mas discutidos também nos cursos de formação continuada, sejam eles no espaço escolar ou além dele. De acordo com Borges e Tardif (2001, p. 14),

a formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho.

Esse movimento contribui para a apropriação de novos conhecimentos e para o reconhecimento dos elementos que originam da formação e da prática profissional. Embora esses conceitos não sejam plenamente discutidos entre os profissionais docentes que atuam na Educação Básica, a valorização dos saberes construídos ao longo da formação e atuação profissional precisam ser mais explorados. Mas, para isso, é preciso entender que a prática docente

não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas, sim, uma atividade que gera cultura intelectual em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras profissões sociais e ofícios. Isso é importante porque muitos dos especialistas em educação se esquecem deste fato quando chega a hora de refletir sobre a relação entre prática e conhecimento (GIMENO SACRISTÁN, 1990, p. 8-9).

Desse modo, quando o docente é capaz de fazer uma reflexão sobre a relação existente entre a prática e o conhecimento construído, tanto em seu processo de formação acadêmica inicial quanto na prática docente e, conseqüentemente, nos processos formativos contínuos, os desafios presentes nas salas de aula podem revelar uma realidade menos dificultosa do que o docente espera.

Nesse sentido, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36).

No entanto, há uma dicotomia entre o saber científico e o saber construído no chão da escola, uma vez que as próprias Instituições de Ensino Superior legitimam seu conhecimento como transcendente (TARDIF, 2002). Nesse sentido, “o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (TARDIF, 2002, p. 35). O saber construído pela comunidade escolar, nas relações e espaços oriundos do ambiente escolar não é valorizado como os saberes construídos pelas comunidades científicas e pelos grupos ditos produtores do saber.

Tardif (2002) apresenta diferentes tipos de saberes, para isso, ele destaca as características que cada um expressa. Sendo eles, os saberes docentes, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais (TARDIF, 2002). Para o autor, os saberes docentes não se resumem apenas na transmissão de conhecimentos, mas como um saber plural que se relaciona com a formação profissional, com os saberes disciplinares, experienciais, entre outros.

Os saberes da formação profissional são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p. 36). Os saberes profissionais são aqueles oriundos da formação acadêmica do professor. Além disso, esses saberes estão estreitamente relacionados a díade professor/ensino, que constitui objetos do saber (TARDIF, 2014).

Essa díade pode ser apresentada por duas vias: uma que está relacionada às ciências humanas e outra à ciência da educação (TARDIF, 2002). Segundo o autor, “essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor” (TARDIF, 2014, p. 37). Quando incorporadas à prática docente, podem se transformar em práticas científicas ou em meios de aprendizagem. Dessa maneira, quando a prática docente deixa de ser um objeto do saber, ela também deixa de ser um saber pedagógico.

Já os saberes disciplinares, estão relacionados aos diversos campos do conhecimento, oriundos das disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras (linguagem, matemática, geografia, ciências, artes). De acordo com Tardif (2002, p.38) esses saberes "emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes." Já o saber curricular está atrelado aos saberes instituídos por meio de um currículo específico para cada fim e pode trazer diferentes vieses ideológicos. Segundo Tardif (2002, p.38), os saberes curriculares

estabelecem 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". Manifestam-se de forma concreta por meio de programas escolares.

Os saberes experienciais são aqueles construídos a partir da atuação profissional docente, referindo-se aos hábitos e habilidades que permitem a existência do "saber-fazer" e "saber-ser". Para Tardif (2002, p. 48), "o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados".

Ainda, de acordo com Pimenta (1996, p. 76),

quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

Dessa maneira, não é possível a constituição do saber experiencial sem uma relação ativa com a sala de aula, com a prática docente, com as relações próprias do contexto educacional. Tardif (2002) afirma, ainda, que a falta de estabilidade, a precariedade do trabalho docente, são fatores influentes para a não constituição do saber experiencial.

Dessa maneira, o conhecimento e reconhecimento da importância dos saberes construídos pelos docentes deveriam atender ao questionamento que Tardif (2002) faz a respeito da valorização do professor, uma vez que esse profissional tem tanta interação com o campo dos saberes, mas não goza dos mesmos prestígios dos que estão nas comunidades científicas. Tardif (2002) mostra que a relação do docente com o saber é alusiva às complexidades do modo com que as comunidades científicas enxergam o docente. Elas os percebem como consumidores dos saberes construídos pelos pesquisadores, formadores de professores e pelas Universidades e não como produtores de saberes. Dessa forma, as relações de exterioridade,

inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições

responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer. (TARFIF, 2002, p. 54)

Nesse sentido a exterioridade presente nessa relação reafirma ainda mais o estado de desvalorização do docente enquanto produtor de conhecimento. A partir do momento em que houver uma relação recíproca entre a Universidade e as Instituições de Ensino Básico na construção do conhecimento, e os professores conquistarem sua autonomia sobre o currículo, possivelmente haverá maior valorização dos seus saberes e, conseqüentemente, da prática docente (TARDIF, 2002).

A prática docente tem sido considerada como protagonista em diversas pesquisas acadêmicas e vem assumindo um lugar de destaque, atraindo a atenção de inúmeros educadores e pesquisadores. Nessa perspectiva, muitos trabalhos apresentados e divulgados em congressos e seminários vêm ressaltando um número considerável de temas daí derivados. Além de Tardif (2002), diversos autores como Braga (2013), Garcia (2009a), Diniz-Pereira e Lacerda (2009), entre outros, também têm promovido muitas discussões sobre esse tema.

A partir do momento em que o docente se movimenta em direção a um programa de formação continuada, considerando sua prática profissional como um elemento de investigação, ele se vê consciente de suas limitações em relação a uma prática isolada (ZAIDAN; FERREIRA; KAWASAKI, 2018). Corroborando com as autoras, Tardif (2002) endossa a importância para a busca de estudos e reflexões a partir de um coletivo, por meio de um processo colaborativo, entre pares, no local de trabalho. Esse movimento permite que o ser humano construa seu próprio conhecimento, um conhecimento que é mediado, e historicamente delineado, por meio de um encadeamento de ideias e ações que estabelecem seu desenvolvimento profissional, social, cultural e intelectual. Nesse sentido,

o contexto social, assim, está envolvido na construção do nosso conhecimento. Não existe conhecimento isolado no indivíduo, ele está espalhado entre as anotações, grifos, livros, formas de consulta, amigos e tudo o mais que constitui quase uma infinidade de lugares – o conhecimento é distribuído; formas de justificativas e explicações que usamos são “... cada qual talhada e ‘armada’ (scaffolded) pelas circunstâncias de seu uso”. (BRUNER, 1997, p. 94, *apud* CORREIA, 2003, p. 509).

No entanto, essas ações não estão restritas apenas para alguns grupos sociais, elas podem muito bem ser representadas na Educação Escolar e, sobretudo, na prática docente, nas novas formas de ensinar e aprender significativamente: “as pessoas são resultado deste processo de produção de significados, no qual a educação está intimamente relacionada como contexto cultural situado e no sentido de que a “cultura molda [educa] a mente”” (BRUNER, 1997, p. 94, *apud* CORREIA, 2003, p. 509, destaque do autor).

Dessa maneira, o professor se apropria dos saberes docentes a partir do momento em que ele amplia sua formação cultural, isso se dá, principalmente, por meio da socialização entre os pares através de questionamentos, reflexão sobre o processo formativo e sobre o desenvolvimento da sua prática docente. Nesse sentido, “o professor não pode ser visto de forma descontextualizada da sua dimensão pessoal, seus conhecimentos e suas práticas” (BETERELLE; NACARATO, 2015, p. 35).

Assim, é fundamental que as reflexões do docente estejam voltadas para os dilemas e sucessos presentes em meio às suas práticas e, também, para questões relacionadas à construção do conhecimento, principalmente ao conhecimento que se dá por meio da reflexão individual e coletiva sobre as experiências de formação, da prática docente, do contexto social e político, daquelas pautadas nos saberes docentes. Essa mobilização permite ao docente iniciante, ou aquele que possui um tempo maior na prática docente, o reconhecimento da cultura escolar e da cultura na qual os estudantes estão inseridos, assim como os aspectos que constituem o seu desenvolvimento profissional docente.

Na próxima seção apresento uma breve discussão sobre as narrativas como método de formação e seus contributos para a produção de dados para a pesquisa.

### **1.3 Narrativas, Trabalho Docente e Pesquisa em Educação**

Na minha trajetória no Mestrado tive a oportunidade de conhecer diferentes linhas de pesquisas, dentre elas, a pesquisa (auto)biográfica<sup>7</sup>. Ampliando estudos sobre esse tipo de pesquisa pude compreender algumas ideias relacionadas à pesquisa com narrativas. Então percebi as potencialidades das narrativas para a produção de dados em uma pesquisa qualitativa e, a partir da minha trajetória como pesquisadora, a sua pertinência para esta pesquisa.

Além disso, o trabalho com narrativas não se limita apenas a produção de dados, como poderá ser constatado no desenvolvimento deste trabalho. Elas pode assumir duas dimensões: como prática de formação e como método de pesquisa. De acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 375),

o primeiro eixo focaliza o ato de narrar como um dispositivo de formação e compreende dois direcionamentos: o da formação do adulto e o da formação

---

<sup>7</sup> Neste trabalho a expressão (auto)biográfica escrita com o uso dos parênteses significa que o sujeito assume o lugar daquele que está pensando sobre sua formação, sua história de vida e formação ou como alguém que está pensando sobre a história de vida e de formação de outra pessoa.

Enquanto a expressão autobiográfica, sem o uso do parêntese, significa que o sujeito está olhando para sua formação e não para a do outro.

do formador. (...) No primeiro direcionamento, as atividades autorreflexivas e suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional e, no segundo direcionamento, a mediação biográfica como prática que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si. O segundo eixo considera as narrativas autobiográficas como método de investigação e compreende, por sua vez, dois direcionamentos: o estudo da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas e o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar. O objetivo desse eixo é depreender das trajetórias de vida aspectos históricos, sociais, cognitivos, multi(inter)culturais, institucionais da formação e da profissionalização docente... Essas são direções em desenvolvimento, cujo interesse é aprofundar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica que dá sequência ao movimento das histórias de vida em formação,

O capítulo de análise traz indícios do uso das narrativas como prática de formação. É possível observar esse movimento quando foi dada voz aos docentes no Grupo de Discussão Reflexão, o que poderá ser verificado no capítulo de análise. Mas, entendendo ser relevante para a pesquisa apresentar aqui uma breve discussão sobre narrativa e alguns aspectos importantes relacionados a sua dimensão formadora.

Tomando como base a ideia de Bertaux (2010, p. 15, destaque do autor), “a expressão ‘narrativa de vida’ foi introduzida na França há cerca de vinte anos”. Antes da introdução dessa expressão, os trabalhos em Ciências Sociais utilizavam “história de vida” para a referência a esse tipo de estudo. Apesar desses termos se referirem a um tipo específico de relato, é importante não os identificar como sinônimos (BERTAUX, 2010), uma vez que uma coisa é a história vivida por determinado sujeito e outra coisa é o que esse sujeito decide relatar sobre a própria vida.

Dessa maneira, uma narrativa é a descrição de uma história ou experiência pessoal que uma pessoa faz para outra, para um pesquisador ou até mesmo para si. Nesse caso, o verbo *contar* assume um papel relevante na produção discursiva do sujeito gerando uma narrativa (BERTAUX, 2010).

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a narrativa é um gênero específico de discurso, que está atrelado às experiências vividas pelos sujeitos e na reconstrução dessas experiências, uma vez que o processo de narrar cria um cenário próprio para reflexão dos fatos narrados.

A partir das narrativas, é possível ter um conhecimento mais profundo sobre o processo educativo, fazer reflexões sobre a vida pessoal e profissional, além da possibilidade de apropriação da experiência vivenciada por si e pelo outro no contexto formativo e educacional. Nesse sentido, “a narrativa pode ser um meio válido para construir conhecimento

na pesquisa educacional” (BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 57, tradução minha<sup>8</sup>).

Existem diferentes formas de se produzir uma narrativa, podendo ser uma narrativa oral, escrita, desenhada, gesticulada e afins. No que tange à narrativa oral, é possível observar a existência de uma dialogicidade entre os pares e/ou, entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador. Nessa perspectiva, o pesquisador considera que as experiências colocadas pelo sujeito são dadas por meio de um filtro (BERTAUX, 2010). É por meio desse crivo que o docente expõe seus conhecimentos, experiências, emoções, fragilidades, sucessos e ideias. Esse movimento provocado pela narrativa leva os professores a refletirem sobre acontecimentos e práticas construídos a partir da própria vivência. Dessa maneira, o que é narrado, é aquilo que, de alguma forma, marcou a vida desses sujeitos, caracterizando-se como uma experiência (LARROSA, 2002).

Nesse sentido, narrar a própria prática docente possibilita realizar reflexões acerca das adversidades intrínsecas à profissão docente, além do mais, torna-se mais formadora quando é composta por elementos concretizados por meio da pesquisa com narrativas. Dessa maneira, é fundamental entender que

uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimentos e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não *se escreve* também não *se inscreve*, nem se afirma publicamente. (NÓVOA, 2017, p. 1129, grifos do autor)

Nessa lógica, a produção de narrativas pode ser a combustão para criar reflexões, além de possibilitar que o sujeito faça parte da história narrada, sendo autor da própria história. Nessa perspectiva, a escrita narrativa ou a narrativa oral tem grande potencial como prática de formação e não menos para a produção de dados em uma pesquisa qualitativa. Além disso, “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2003, p. 84).

As narrativas possibilitam identificar diferentes informações, sentimentos e emoções, como entusiasmo, desânimo e paixão, uma vez que é possível observar o narrador. A narrativa é a subjetividade compartilhada que pode ser identificada e interpretada de diferentes maneiras, despertando também, a outros sujeitos, diferentes sentimentos e emoções, propiciando um momento de transformação. Sendo assim,

---

<sup>8</sup> la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento em la investigación educativa.

a narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194).

Assim, ela está atrelada ao contexto histórico da humanidade, e isso já está legitimado, uma vez que, a narrativa permite "contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro" (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 195). Dessa maneira, as características próprias da narrativa permitem "o acesso aos contextos temporais e locais, reconstruídos a partir do ponto de vista do narrador" (FLICK, 2009, p. 70).

O objetivo das narrativas não é prender a trama narrada a uma estrutura puramente científica, inquestionável e indiscutível. Portanto, não é possível uma comprovação científica positivista para os fatos narrados (BERTAUX, 2010), entretanto, isso não quer dizer que não há validade ou legitimidade no conhecimento produzido a partir de narrativas. A própria técnica voltada para a produção das histórias é desenvolvida para a reflexão, discussão e ação. Por isso, é uma técnica importante para a pesquisa em Educação, que pretende compreender, muitas vezes, fenômenos que não são quantificáveis, como as relações humanas com o mundo.

Por serem consideradas técnicas voltadas para gerar histórias, as narrativas podem ser analisadas de diferentes maneiras. A partir disso, podemos considerar os diferentes elementos presentes nas narrativas, assim como os fatos não ditos, mas identificados durante a narração oral, por exemplo. Esses fatos podem estar relacionados ao "tom de voz, às pausas, mudanças de entonação, aos silêncios que podem ser transformados em narrativas não ouvidas, às expressões, entre outras" (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 195).

É importante destacar que apreender as narrativas não consiste somente em ouvir aquele que narra, mas também estimular a produção da narrativa, exigindo do investigador e/ou o mediador do processo formativo, uma criticidade para que o narrador seja estimulado e se sinta confortável para materializar sua história e a partir dela gerar momentos de reflexão e, por meio dessa reflexão, o conhecimento. Assim, demonstrar interesse pelos fatos, experiências e situações expostas pelo narrador possibilita maior sucesso na produção de dados e no processo formativo, pois o estímulo ao narrador provoca um processo reflexivo e com isso, a busca por caminhos que leva a novas aprendizagens.

Além do mais, o processo formativo baseado em narrativas permite o entrecruzar das histórias narradas criando, a partir das convergências e distanciamentos, um ambiente de troca

entre pares, em que as experiências de um podem mobilizar as do outro, constituindo um ambiente propício para construção de novos conhecimentos. Nesse sentido é muito importante que

a inserção da escrita discursiva em diferentes momentos da formação e o lembrar e narrar por escrito (ou oralmente) histórias da trajetória formativa experienciada pelos protagonistas da pesquisa contribuíram para que se desenvolvessem profissionalmente, tornando-se agenciadores de suas reflexões e autores de suas imagens e conceitos (FREITAS; FIORENTINI, 2008, p.148).

Dessa maneira, escrever ou contar suas experiências oportuniza repensar as velhas práticas e, a partir de um processo reflexivo, desconstruir certas ideias e construir novas representações. Assim,

ao narrar a sua própria experiência, envolvendo inclusive o ato de escrever, de acordo com Benjamin (1994), o narrador incorpora suas experiências e é nesse momento da narrativa que acontece a construção de novos significados, e isto acontece tanto para o narrador, quanto para seu interlocutor, num movimento interacionista. (MONTEZUMA, 2016, p. 103).

Assim, o processo formativo por meio das narrativas permite que os sujeitos tenham a oportunidade de compartilhar suas práticas e ao refletir sobre elas, criar consciência e compreensão dos conhecimentos construídos, além de constituir um ambiente fértil para a construção de novas concepções. Além disso, o ato de compartilhar promove em seus pares um processo de reflexão, dando lugar à uma tempestade de ideias, possibilitando transformar a própria prática.

Assim, as narrativas como ação formativa, se tratam de um dispositivo rico para a reflexão sobre as práticas realizadas pelo professorado no desenvolvimento do seu ofício, assegurando a aproximação do sujeito com o contexto em que está inserido. Dessa maneira, as narrativas “permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2003, p. 81).

No próximo capítulo desta pesquisa, apresentarei os momentos que fizeram parte do meu processo educativo e os caminhos que me levaram a profissão docente, assim como as inquietações que me lançaram para os processos de formação continuada, como uma Especialização e, por fim, o Mestrado.

## 2.0 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO E OS CAMINHOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*... É preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.*

*(Paulo Freire, 2021, p. 25)*

Trazer para as nossas experiências a consciência de que a dialogicidade precisa estar presente em todo e qualquer processo educativo é fundamental para compreender que o professor, assim como o estudante, está em movimento circular, em que um aprende com o outro. Entretanto, nem sempre esse movimento se faz presente no processo educativo, daí a necessidade de uma tomada de consciência para que a partir dela, seja possível vencer os desafios impostos por uma Educação antidialógica e mecanicista.

Nesse sentido, a minha tomada de consciência foi acontecendo aos poucos, timidamente, nos encontros e desencontros, entre uma experiência e outra, em meio as vivências que serão narradas neste capítulo.

### 2.1 Minhas vivências, a cada desafio vencido, uma nova etapa a ser alcançada

O meu percurso de formação no espaço escolar foi sendo delineado por um roteiro repleto de lutas, desafios e surpresas. Essa trajetória foi iniciada em 1982, quando fui matriculada na primeira série, atualmente o segundo ano, em uma escola estadual situada na cidade de Lavras-MG. Os anos que se seguiram foram atravessados por múltiplos desafios e dificuldades advindas dos meus contextos familiar e escolar, resultando em uma reprovação quando cursava a sexta série – atual quinto ano – e, após algum tempo, na interrupção dos estudos na oitava série, hoje nono ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, minhas vivências revelavam que o acesso à educação que possibilitasse uma vida social e humana mais digna, dificilmente faria parte da minha trajetória. Isso se devia ao fato de que eu estava inserida em um ambiente marcado pelas dificuldades vivenciadas por uma família muito humilde e, naquele período, as condições sociais não permitiam nenhuma perspectiva de ingresso na educação escolar.

Além dos problemas socioeconômicos, o processo educativo daquele momento era muito excludente, de modo que nem todos os jovens e adolescentes tinham a mesma oportunidade de acesso e/ou permanência no ambiente escolar, principalmente, quando se tratava do Ensino Médio. Dentre os problemas que impossibilitavam a continuidade de estudo dos jovens e adolescentes, pode-se destacar o índice de pobreza da população brasileira e a necessidade de os jovens trabalharem para ajudar na renda familiar. Para contribuir com esse problema, não havia uma lei que assegurasse a obrigatoriedade do ensino. Houve a lei 5691/71, que torna obrigatório o ensino profissional para todos os brasileiros de 7 a 14 anos de idade. Embora oferecesse um avanço, a Educação Infantil e o Ensino Médio não foram contemplados (BRASIL, 1971). Nesse sentido, a educação escolar continuava excludente para grande parte das crianças, adolescentes e jovens brasileiros, que na ausência da obrigatoriedade dos estudos eram obrigados a trabalhar (VIDAL; FARIA FILHO, 2003).

Vale ressaltar que o acesso universal à Educação Básica só aconteceu no final da década de 1990, quando foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, apresentando em seu artigo 4º a obrigatoriedade do acesso à educação escolar para crianças e jovens dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. A partir da promulgação dessa lei, o estado passou a garantir o acesso de crianças de quatro, cinco e seis anos à Pré-Escola e de jovens acima de quatorze anos ao Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Lembro-me de que no início da minha escolarização, bem antes da LDB 9394/96 ser promulgada, eu estudava em uma escola simples, mas muito acolhedora. Ainda me recordo com saudades dos profissionais que ali trabalhavam e dos momentos em que ficava nos corredores da escola encostada naquelas paredes amarelas esperando o horário de entrar para a sala de aula. Entretanto, nem todas as memórias são boas: recordo-me também das dificuldades enfrentadas para ter acesso ao mínimo necessário para a aprendizagem, já que, naquele momento, não tínhamos acesso ao livro didático gratuito, instrumento base para o desenvolvimento das aulas. Com a dificuldade de estudar sem o apoio desse material e com a privação de recursos financeiros, vários estudantes compravam os livros usados por outros estudantes e, quando necessário, repassávamos o livro para o irmão ou irmã mais novos. Essa era uma prática constante naquele período, que fez parte da minha trajetória nos primeiros anos da vida escolar.

No ano de 1985, o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>9</sup> passou a oferecer os livros didáticos para algumas etapas do Ensino Básico, mas levou um longo período de adaptação e uma instituição mais ampla desse material. Entre os anos de 1985 a 1995, diversos especialistas de diferentes áreas do conhecimento fizeram inúmeras avaliações nos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD. Por meio dessas avaliações foram encontrados muitos erros conceituais e informações ultrapassadas em seu conteúdo, o que suscitou a necessidade de mais investimentos no programa.

Foi somente a partir de 2003, apoiado na Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que o PNLD instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (BRASIL, 2003). Com maior investimento no programa e ações voltadas para implementação do livro didático para todo o Ensino Básico, ocorreu a distribuição em escala nacional, entretanto, a universalização do livro didático se deu apenas em 2008, com a regulamentação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA (MANTOVANNI, 2009).

Após um processo de escolarização marcado por diversas dificuldades, idas e vindas relacionadas aos problemas pessoais, uma reprovação e um ano fora do ambiente escolar, em 1991 concluí o Primeiro Grau<sup>10</sup>, atual Ensino Fundamental. Naquele momento percebi que era muito difícil conseguir uma vaga para o Segundo Grau, hoje denominado Ensino Médio. Vale lembrar que os problemas mencionados acima impossibilitavam que grande parte dos estudantes tivessem acesso a esse nível de escolarização. Além disso, fui surpreendida com uma gravidez precoce e inesperada, o que resultou no abandono da educação escolar. A expectativa com o casamento e a nova experiência anulou toda e qualquer perspectiva de continuidade dos estudos.

Esse período longe da minha vida escolar perdurou por muito tempo. Após alguns anos, com os filhos pequenos e sentindo as diversas dificuldades em me locomover pela cidade usando o transporte público, surgiu a necessidade de ter uma habilitação para a condução de automóveis. Então, no ano de 2005 iniciei o curso de legislação para o trânsito. A partir daquele momento redescobri o prazer que sentia ao estar em uma sala de aula e

---

<sup>9</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> Acesso em: 29 de maio 2021.

<sup>10</sup> De acordo com a lei 5692/71 no artigo 1º inciso primeiro, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau (1ª a 8ª série) e, por ensino médio, o de 2º grau.

aprender coisas novas, por mais que não fosse um espaço formal de estudos. O que me deixava feliz era o acesso a novos conhecimentos, ainda que fossem relacionados à legislação de trânsito. A partir daquela experiência fui refletindo sobre a possibilidade de retomar os estudos.

Com coragem e muitas expectativas, decidi retornar à escola. Em julho de 2007, me matriculei na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola particular na cidade de Lavras-MG. Naquela época essa modalidade de ensino ainda não era ofertada nas escolas públicas da cidade. Cursei o primeiro ano do Ensino Médio no Ensino Privado. O segundo e o terceiro ano foram realizados em uma escola pública, dado que, no final do ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Lavras criou uma turma para atender aos estudantes que objetivavam finalizar o Ensino Médio. Então, no final de 2008, concluí essa etapa no ensino público.

Vale ressaltar que, por se tratar de um ano eleitoral e, entendendo que a prefeita tinha como objetivo a reeleição, tudo indicava que as ações realizadas para a instituição do Ensino Médio, por meio da EJA, foi uma estratégia para conseguir maior número de votos. Dessa maneira, com a reeleição da prefeita, no final daquele mesmo ano a Secretaria Municipal de Educação encerrou a oferta daquela modalidade de ensino para o Ensino Médio.

O fato de estar em uma sala de aula assumindo o papel de estudante era algo que provocava várias sensações em mim, não sabia se sentia vergonha por ser a mais velha na sala de aula, ou orgulho de mim mesma por vencer mais um desafio. Em meio a tantas emoções decidi estabelecer uma meta, a de concluir o Ensino Médio. No decorrer das aulas fui percebendo o quanto era bom me reaproximar do conhecimento escolar e, sobretudo, como era prazeroso aprender matemática.

Como fiquei muitos anos longe dos estudos, enfrentei muitas dificuldades durante as aulas. Mesmo em meio às dificuldades, me identifiquei com a disciplina de matemática, O professor de matemática não usava metodologias diferenciadas, baseava suas práticas em aulas expositivas, listando os conteúdos no quadro, explicando brevemente e, solicitando que fizéssemos uma série de exercícios. Ainda assim, a explicação do professor e a construção de alguns conceitos matemáticos me geravam certa curiosidade. Eu achava a relação entre os números e as fórmulas muito interessante, porém, não era possível aprofundar muito nos

conceitos, uma vez que, na EJA<sup>11</sup>, diferentemente do Ensino Regular, as etapas são realizadas em um período menor.

Logo finalizei o primeiro ano do Ensino Médio e, com isso, surgiu a sensação de que aquele processo havia sido concluído muito rápido. Apesar de ter acabado rápido, foi um período de muitas construções, dentre elas, o conhecimento escolar, a perspectiva de concluir o Ensino Médio e um novo círculo de amizade. Dentre os laços de amizade construídos durante aquele período, um foi muito especial, pois ganhei uma amiga que foi responsável por me incentivar a participar de um curso preparatório para o vestibular ofertado pela prefeitura de Lavras em parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA), Programa de Apoio Pré-Universitário-UFLA (PréUni/UFLA). Esse curso era realizado no mesmo prédio da escola onde estávamos cursando o 3º Ano do Ensino Médio, assim tomei conhecimento sobre aquele Programa Social. Então, no final de 2008, decidi me inscrever e participar daquela nova etapa e, a partir disso, tentar o vestibular para a Universidade Federal de Lavras-UFLA que aconteceria em julho de 2009.

Devido à minha experiência com a matemática durante a EJA, optei por fazer o vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática. Não acreditava que seria aprovada, uma vez que havia ficado um longo período sem estudar e por ter concluído o Ensino Médio em uma modalidade de ensino que não me permitiu aprofundar os conhecimentos curriculares necessários das diversas áreas do Ensino Básico. Dessa maneira, o contexto apresentado pelo modelo de ensino ofertado na EJA inviabilizava que os estudantes tivessem muitas perspectivas em relação ao Ensino Superior, visto que, naquele momento, o exame de seleção adotado pela Universidade era um vestibular com uma prova bastante difícil, demandando um domínio maior e mais aprofundado dos conteúdos.

No ano de 2009, entretanto, tive uma grande surpresa ao constatar que havia superado todas as minhas expectativas e conseguido uma vaga para o curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal de Lavras-UFLA. Naquele momento, propus-me uma segunda meta, a de concluir o curso de graduação e me tornar professora de Matemática. Aquele novo cenário apresentava grandes desafios, uma vez que estava matriculada em uma Instituição que mantinha um alto nível de ensino, além de ter que dividir o meu tempo entre os estudos e a dedicação à minha família.

---

<sup>11</sup> Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, art. 4º, os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas. Com esse parecer o Ensino Médio é concluído em um ano e meio.

No primeiro período do curso de Licenciatura em Matemática as disciplinas já me apresentaram diversas dificuldades, pois percebi o quanto os conteúdos de matemática trabalhados no Ensino Básico eram necessários para o desenvolvimento daquelas disciplinas. Além disso, o ambiente da universidade me provocava certo incômodo, uma vez que era um espaço ocupado predominantemente por jovens.

Aquele cenário me fez perceber a necessidade de me aprofundar em alguns conteúdos do Ensino Fundamental e Médio que não foram bem apropriados por mim durante a EJA. Nenhum desses desafios me fez pensar em desanimar e, assim, fui desenvolvendo uma nova maneira de estudar. O alto nível de dificuldade apresentado no curso de Licenciatura em Matemática mostrou-me que o compromisso e dedicação seriam essenciais para vencer aquela nova etapa.

Aquele novo contexto de aprendizagem revelou muitas oportunidades, pois não demorou muito tempo para eu me atentar para os projetos de extensão, iniciação científica e programas institucionais oferecidos pela Universidade. Dentre os programas ofertados pela Instituição, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>12</sup> me despertou grande interesse.

A partir do PIBID, consegui ter maior clareza do papel da Universidade enquanto um espaço de formação, constituição e construção social, nos possibilitando diversos momentos de discussões, conversas e diálogos que nos dão acesso a novos conhecimentos. Nesse sentido, durante algumas conversas com uma amiga da graduação que já havia iniciado suas atividades no PIBID de Matemática, tive a oportunidade de conhecer as características do Programa. Então percebi, naquele momento, que havia a possibilidade de desenvolver um processo formativo mais profundo na área da Educação Matemática. Apesar da insegurança, com o incentivo dessa colega, fiz o processo seletivo, e em pouco tempo tive a grata surpresa de lograr uma vaga para participar do PIBID, no qual permaneci durante o período de 2012 a 2015.

Esse processo me possibilitou vivenciar grandes experiências e ter um amplo acesso a novos conhecimentos sobre a docência e metodologias de ensino. A minha experiência no PIBID começou antes mesmo de iniciar as disciplinas de estágio. Nesse programa, composto por grupos de estudos, participávamos de reuniões semanais para o estudo de teorias voltadas

---

<sup>12</sup> O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

para educação em geral, educação matemática e conhecimentos matemáticos. Além disso, elaborávamos, coletivamente, os planos de aula e os desenvolvíamos com os estudantes da Educação Básica. Portanto, durante o PIBID, tive a oportunidade de atuar como professora, articulando a teoria à prática, algo que seria complementado, posteriormente, durante o Estágio Supervisionado.

As experiências que tive ao participar do PIBID e dos estágios na Educação Básica e a participação e apresentação de trabalhos em eventos externos e na UFLA, contribuíram para ampliar e agregar mais conhecimento ao meu processo de formação docente. Dentre os conhecimentos construídos, aqueles relacionados ao desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino, as discussões sobre as complexidades inerentes ao contexto escolar, a divulgação dos trabalhos e as trocas de experiências que aconteciam nos eventos, constituíram ações que dificilmente teríamos a oportunidade de desenvolver somente com a experiência do chão da escola.

Outro elemento importante para meu processo formativo durante a graduação, foi a escrita do memorial de formação ocorrido durante os quatro períodos de estágio. Nas disciplinas de orientação e supervisão de estágio havia uma carga horária destinada à escrita do memorial. Demos início a escrita do memorial no primeiro período de estágio, nesse primeiro momento feita uma escrita mais superficial, mas sem desconsiderar o processo reflexivo. Assim demos continuidade à escrita até o final do quarto período de estágio. Nesse momento, eu já me via capaz de olhar para a escrita inicial do meu memorial e verificar o quanto já havia desenvolvido meu processo reflexivo, o que me possibilitava articular os acontecimentos do passado com os do presente, permitindo refletir sobre minhas possíveis práticas futuras. Para Gaspar, Araújo e Passeggi (2011, p. 3),

o memorial é um tipo de escrita de si, uma narrativa descritiva e reflexiva sobre uma trajetória de vida e de formação. A grande riqueza da experiência do memorial é compreendida quando o rememorar dos eventos constrói pontes com o presente, criando *insights* que vão dar lugar a verdadeiras aprendizagens.

Além disso, durante a graduação tive a oportunidade de trabalhar nas escolas de educação básica enquanto me apropriava de novos conhecimentos relacionados à prática docente. Simultaneamente, eu precisava focar nas disciplinas da matemática pura, disciplinas consideradas por mim as mais desafiadoras, porém, com muito trabalho e longos finais de semana dedicados ao grupo de estudos, formado por mim e mais três colegas da graduação, conseguimos superar tais desafios.

A graduação é uma etapa muito rica para construção do conhecimento científico e desenvolvimento cognitivo, sendo notória minha transformação pessoal e constituição profissional, após passar por esse processo formativo. Em julho de 2015, coleí grau e, finalmente, mais um desafio fora vencido, pois concluí o curso de Licenciatura em Matemática, sendo esta, mais uma meta alcançada.

Finalmente, possuía o título de professora de Matemática, algo impensável durante grande parte da minha vida, pois os contextos social e familiar não traziam grandes perspectivas com relação à formação acadêmica. Naquele momento surgiu a seguinte pergunta: *Agora sou professora, e daí?* Com isso veio a insegurança de não conseguir trabalhar na área de formação, pois ainda não conseguia olhar para minha nova profissão como alguém que iria assumir um novo espaço profissional, afinal, estava habituada a trabalhar em áreas completamente diferentes. Além disso, o pouco conhecimento com relação aos processos seletivos era e continua sendo um problema, já que, eles são bem burocráticos e as legislações que os regem sofrem mudanças anualmente.

Em meio à problemática colocada, em agosto de 2015, surgiu a primeira oportunidade de desenvolver meu trabalho como docente. Chegou o momento de participar do primeiro processo seletivo regido por um edital de divulgação de vagas para lecionar em uma escola estadual. Este edital estava pautado na RESOLUÇÃO SEE Nº 2741/2015, mas, vale lembrar que as Resoluções relacionadas ao processo de designação de docentes sofrem algumas alterações de um ano para o outro, exigindo maior atenção do profissional da Educação que deseja pleitear uma vaga de trabalho em alguma Instituição Estadual de Ensino de MG. Durante esse processo de designação, havia muitos professores e professoras concorrendo àquela vaga, dessa maneira, não consegui pegar nenhuma aula, pois havia outra professora que atendia à ordem de prioridades constantes na Resolução.

Apesar de não conseguir o trabalho tão esperado, foi uma experiência interessante. Confesso que me senti um pouco frustrada naquele momento, pois trazemos tantas expectativas e vontade de trabalhar com aquilo que nos preparamos para desenvolver durante anos. Após alguns dias voltei a participar de outro edital, dessa vez com as mãos trêmulas e o coração acelerado, assinei o meu primeiro e tão esperado contrato. Naquele momento transbordava-me de ansiedade, expectativa e muita vontade de estar em sala de aula compartilhando o conhecimento construído ao longo de um extenso processo de formação.

Ao iniciar minha atividade docente me deparei com uma escola que, apesar de ser localizada no centro da cidade de Lavras-MG, recebia estudantes de bairros mais afastados e alguns da Zona Rural. A escola contava com um público bem heterogêneo, advindos de

diferentes realidades, isso ficou bem evidente assim que assumi as turmas que iria lecionar. Julgando estar pronta para enfrentar os desafios de sala de aula, iniciei meu trabalho docente com turmas do 7º, 8º e 9º anos dos do Ensino Fundamental.

A turma do 7º ano foi a mais desafiadora, pois era composta de estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e com idade acima do recomendado para aquela série de ensino, ou seja, havia estudantes que já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental. Além disso, eles mostravam certa carência material e afetiva, conseqüentes da própria vulnerabilidade social. Em alguns momentos percebia que ao mesmo tempo em que os alunos eram carinhosos, eles queriam chamar a atenção, fazendo isso de forma mais violenta, de modo que suas ações denunciavam suas fragilidades. O contexto apresentado naquela sala de aula dava indícios de que alguns estudantes apresentavam baixa autoestima, além de não reconhecerem a escola como um espaço de formação e de aprendizagem. As outras turmas em que trabalhei também tinham suas dificuldades, no entanto, não se comparavam às do 7º ano.

Aquele cenário mostrou-me que o fato de ser iniciante na profissão docente e os desafios enfrentados na turma do 7º ano impossibilitaram que eu identificasse o problema dos estudantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Somente na correção da primeira avaliação pude constatar que eles não haviam compreendido os conceitos abordados durante as aulas. Naquele momento, vi que eles não alcançaram nem a média de acertos das questões da prova, o que me causou grande preocupação com relação ao processo educativo que vinha sendo desenvolvido. Acredito que o fato de ser uma professora recém-formada dificultou a realização de um diagnóstico satisfatório em relação às condições da turma. O fato de eu não conhecer as dificuldades dos estudantes acarretou elaboração de uma prova inadequada, uma vez que não percebi a necessidade de desenvolver uma avaliação coerente com o contexto daqueles estudantes. Além disso, houve a inexistência de reflexão sobre minha própria atuação em sala de aula. Nesse sentido,

as dificuldades podem aparecer com muita frequência no início da carreira e nem sempre são solucionadas rapidamente. Muitas vezes, a solução adotada acaba gerando novas dificuldades, levando os docentes a viver em conflito consigo mesmos. (SERIANI *et al.*, 2015, p. 67).

Dessa maneira, a insegurança com relação ao meu trabalho levou-me a procurar a coordenação da escola para tentar entender o que estava acontecendo. Para minha surpresa, a diretora disse que não era possível trabalhar as habilidades direcionadas para o sétimo ano com aquela turma e que a avaliação deveria ser adaptada de acordo com o seu nível de aprendizagem, uma vez que a maioria dos estudantes daquela turma possuíam a necessidade de Planos de Desenvolvimento Individuais (PDIs), que consiste em uma estratégia do governo

do estado de Minas Gerais para que os estudantes dos diferentes níveis sejam incluídos em suas séries, sendo uma estratégia de inclusão para alunos da Educação Especial (HUDSON; BORGES, 2020).

As experiências com a turma do 7º ano, principalmente, movimentaram-me na busca por maiores informações sobre o problema exposto pela gestora da escola, além da reflexão sobre minha prática docente. Naquele momento, eu me questionava se o trabalho que estava realizando estava sendo satisfatório e o porquê de não ter conseguido identificar os problemas e as dificuldades daqueles estudantes no decorrer das aulas. Por outro lado, acreditava que era função dos gestores da escola fornecer os dados, as características e os problemas que cada turma apresentava para a docente recém-contratada.

O cenário apresentado pelos docentes em início de carreira evidencia a insegurança e as dificuldades próprias deste período. Atualmente este cenário vem sendo discutido em vários estudos e, pelo que eu pude constatar, a maioria dos docentes passa pelos mesmos problemas que eu passei. Huberman (1999) e Seriani (2015) afirmam que o professor ao vivenciar suas primeiras experiências na carreira docente se depara com muitas dificuldades, como a complexidade das diferentes realidades culturais e sociais colocadas pelos estudantes, o sentimento de insegurança, a falta de apoio dos gestores escolares, além da indiferença dos colegas de trabalho.

De fato, como apontam os autores, eu carregava uma carga maior de preocupação com relação às metodologias de ensino mais adequadas que possibilitariam uma aprendizagem mais efetiva pelos estudantes. Além disso, acredito que a Matemática precisa ser apresentada de modo que os estudantes consigam compreendê-la e não se sintem angustiados, uma vez que a própria disciplina já causa certa insegurança.

Nesse período, as experiências vivenciadas como professora de Matemática me revelaram diferentes sentimentos e emoções, como alegria, surpresa, medo, frustração, ansiedade, entre outros. Isso se deu em meio a uma multiplicidade de situações na qual fui construindo a minha Identidade Profissional Docente. De acordo com (GARCIA, 2009b, p. 112),

a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”

Nesse sentido, as vivências ocorridas no ambiente escolar, assim como os desafios e as aprendizagens constituídas naquele espaço, me fizeram perceber que a educação nos proporciona várias experiências e reflexões, pois ela se dá em um contexto extremamente complexo, mas com possibilidades de desenvolvimento profissional e da própria identidade.

Além das inconstâncias já apresentadas, grande parte do professorado que se encontra nesse período da carreira está sob o processo de designação, uma vez que nem sempre é possível lograr um cargo efetivo na Rede Pública de Ensino. Desde que me formei, ainda me encontro nessa situação, mas vale ressaltar que, entre o período de 2015 a 2018, não tive muitas dificuldades em conseguir contratos com a Rede Estadual de Ensino. Sem maiores dificuldades em conseguir um cargo no Estado, no ano de 2016 fui designada para trabalhar em uma escola em uma cidade bem próxima à Lavras-MG. Assim que passei pelo processo de designação, a diretora desta escola solicitou minha presença em sua sala para falar sobre o contexto das turmas em que eu iria atuar.

Diferentemente da gestora da escola que eu havia trabalhado no ano anterior, a diretora dessa nova escola explicou que eu trabalharia com turmas bastante difíceis e com estudantes excessivamente indisciplinados. Relatou que a professora que trabalhava com esses estudantes, até aquele momento, não conseguiu ministrar as aulas e abandonou o cargo. Naquele instante respirei fundo e pensei: *Será que conseguirei trabalhar com esses estudantes? O que fazer para desenvolver um trabalho adequado aos olhos da diretora e ao mesmo tempo atender às expectativas dos estudantes?* Algumas perguntas foram respondidas no decorrer daquele ano, enquanto outras precisariam de muitas reflexões e novas experiências e aprendizagens profissionais.

Ao iniciar meu trabalho nessa escola, o contexto de sala de aula revelou que se tratava de turmas que apresentavam certo grau de complexidade, pois eram compostas por estudantes marcados pela baixa autoestima, desinteresse pelas aulas, além de evidenciar uma cultura relacionada à aprendizagem mecanizada. Sendo assim, eles se mostravam resistentes à diferentes metodologias de ensino. Preocupada com a aprendizagem dos estudantes e com o contexto das turmas, ainda que a resistência evidenciasse um processo difícil de ser superado, fiz o planejamento de algumas tarefas, na expectativa de possibilitar um ambiente de aprendizagem que despertasse o interesse pela aula de matemática. Para isso, procurei me empenhar em desenvolver uma aula mais dialogada e dinâmica.

Durante as primeiras aulas pude constatar que os alunos se mantinham bem resistentes àquela nova metodologia de ensino. Percebi que eles estavam acostumados com a prática procedimental de resolução de exercícios e não eram habituados a serem questionados sobre

os conteúdos. Quando eu tentava fazê-los refletir, pensar sobre as relações da matemática com o cotidiano, sobre os conteúdos matemáticos e não simplesmente apresentar o conceito e depois passar exercícios para repetirem o procedimento, esses estudantes resistiam.

As primeiras experiências naquelas turmas me provocaram certa frustração, uma vez que eu fazia o planejamento das aulas priorizando a articulação entre os conteúdos e autonomia dos estudantes, desenvolvendo um trabalho com recursos diversificados, trazendo para as aulas aquilo que eu havia me apropriado durante minha formação, principalmente estratégias advindas do PIBID. Mas, como estavam acostumados com o modelo tradicional de ensino, era bem difícil colocar essas ações em prática. Além disso, ainda não havia uma relação afetiva consolidada entre os estudantes e eu, porém na medida em que as aulas iam acontecendo essa relação foi se constituindo, melhorando o processo. Foi um longo processo, mas possível, para os estudantes começarem a entender e se acostumarem com a nova dinâmica das aulas.

Além da dificuldade relacionada à utilização de novas estratégias pedagógicas, em alguns momentos, eu percebia que os estudantes recebiam um rótulo no ambiente escolar que reforçava o *bullying* e a baixa autoestima. Esse era um problema agravado pela desestrutura familiar, que contribuía para um padrão de comportamento pautado na indisciplina e no desrespeito (SOARES; BERNARDO JÚNIOR, 2018). Eram problemas que refletiam no desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. No entanto, havia momentos em que me sentia muito orgulhosa por entender os conflitos vivenciados por eles e por conseguir ajudá-los de alguma forma e, com isso, contornar os problemas – mesmo compreendendo que são problemas históricos e estruturais, necessitando de medidas estruturais para resolvê-los. A partir daí, foi possível trabalhar todo plano de aula. Ao final de cada aula, fazia uma breve reflexão sobre o que havia dado certo e o que havia dado errado, pensando e repensando qual deveria ser minha postura como professora para as próximas aulas.

O ano de 2016, foi rico para minha adaptação no ambiente escolar e, independente dos problemas vivenciados naquele contexto, foi possível compreender melhor os desafios da prática docente. Além dos obstáculos, esse processo propiciou muitos momentos agradáveis, pois ao construir as relações afetivas com os estudantes, foi possível compreender que a escola é um espaço de formação e de afetividade no qual as relações sociais são fundamentais para o processo educativo, avançando para além do conhecimento científico. É um espaço que possibilita a superação da dicotomia entre conteúdo e forma; teoria e prática; professor e aluno.

Dado que o espaço escolar é repleto de dificuldades e conflitos, eu não permitia que esses complicadores sobrepusessem os momentos de sucesso e expectativas, pois sempre notava algum estudante refletindo sobre o quanto esse processo era importante para sua formação. Em alguns momentos aqueles jovens assumiam o lugar de estudantes, em outros, eram como se fossem filhos, já que suas fragilidades e carências me despertavam um sentimento maternal em relação a eles. Assim, fui vivenciando os conflitos e sucessos do início da minha carreira docente: em alguns momentos não acreditava que me tornara professora e que tinha algumas turmas sob minha responsabilidade, já que na maior parte da minha vida, jamais imaginei que faria um curso superior e que seria professora.

No decorrer daquele ano aprendi a lidar com várias emoções e sentimentos decorrentes das dificuldades de uma professora em início de carreira. Foram infinitas reflexões que possibilitaram desenvolver um trabalho mais coerente com o perfil de cada turma. Como já havia observado nos estágios, os professores e professoras quase não tinham tempo para conversar e discutir sobre suas experiências. Na minha prática docente, eu pude constatar que essa realidade está presente em muitas escolas. Uma das causas para essa falta de tempo e de contato está relacionada à desvalorização do profissional docente, uma vez que, em muitos casos, ele precisa exercer sua profissão em dois ou até três turnos (SAMPAIO, 2004). A partir desse contexto, foi possível presenciar a luta de vários docentes que tinham que sair rapidamente de uma escola para trabalhar em outra, inclusive em cidades diferentes.

Ainda que no Sistema Educativo Estadual de Minas Gerais haja uma legislação que determine que o professor cumpra uma carga horária destinada às reuniões denominadas Módulo I e II<sup>13</sup>, essas reuniões não são suficientes para atender às necessidades do professorado. Dessa maneira, o Módulo I é constituído por uma carga horária referente às duas horas semanais a serem cumpridas no ambiente escolar, sendo reservadas para elaboração de planejamentos de aula; controle e avaliação do rendimento escolar; recuperação dos estudantes; processo formativo; pesquisa educacional entre outros. Já o Módulo II, é organizado da seguinte forma: fica decidido em um primeiro encontro entre os gestores escolares e os docentes como serão realizadas as reuniões que acontecerão no decorrer do ano, se serão semanalmente ou quinzenalmente. A partir disso, a direção da escola estabelece um dia da semana para que elas sejam realizadas com a presença de todos os docentes. A carga

---

<sup>13</sup> Lei nº 20592, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://equipesaovicente.files.wordpress.com/2012/12/lei-nc2ba-20592-2012.pdf> Acesso em: 30 de maio 2021.

horária dessas reuniões deve contabilizar oito horas mensais e são destinadas para assuntos pedagógicos e burocráticos relacionados à escola e ao processo educativo.

Além disso, essas horas deveriam, também, serem voltadas para reuniões pedagógicas e/ou formativas, porém, nem sempre é possível criar um ambiente para a discussão e compartilhamento das experiências entre os docentes e, tampouco, para a realização da formação continuada. Dessa maneira, esses dilemas e desafios que se fizeram presentes na minha prática docente, assim como, a dificuldade de acesso ao processo formativo no ambiente escolar me levava a buscar novos caminhos que possibilitassem o desenvolvimento de uma aula que pudesse atender melhor às necessidades dos estudantes. Essa busca me revelou algumas vontades, desejos e a necessidade de construir novos conhecimentos, uma vez que os momentos experienciados nos Módulos não possibilitavam tal construção. Sendo assim, as experiências vivenciadas como docente nos anos que se seguiram evidenciaram ainda mais a carência de conhecimentos que estivessem pautados em reflexões e discussões sobre a prática docente.

Nesse sentido, as reflexões sobre minha prática docente me permitiram compreender que o espaço escolar se configura como um contexto de formação relevante para a vida profissional, mas esse espaço de formação não se manifesta necessariamente no espaço e momento dedicados à formação. A partir da minha experiência neste cenário, foi possível perceber a imprescindibilidade da reflexão docente. Por esse motivo, considerei importante procurar por conhecimentos que me auxiliassem nesse sentido. Para isso, decidi participar de cursos que possibilitassem aumentar o conhecimento teórico, tanto no que tange a prática docente em geral, quanto no que tange à Educação Matemática. Nessa perspectiva, percebi ali, no ambiente escolar, trabalhando com a sala de aula, que precisava ampliar meus conhecimentos e que, aquele espaço apresentava sérias dificuldades para tal, dado que não havia a oportunidade de me reunir com meus pares, para, a partir disso, redesenhar a prática e as ações que nos constituem.

Para dar continuidade ao meu processo formativo, em 2016 fiz uma Pós-graduação *lato sensu*. Deparei-me com a possibilidade de participar de um curso no formato EAD voltado para Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar, oferecido por uma Instituição Privada. No primeiro momento, acreditei que aquele curso poderia ampliar minha compreensão a respeito do ambiente escolar, do campo de trabalho, além de possibilitar maior valorização salarial. Entretanto, assim que iniciei o curso, já nas primeiras indicações de leituras, percebi que aquela área não me atraía muito, porém decidi continuar até o final, uma vez que dificilmente desisto de algum projeto que me proponho a realizar.

No decorrer do curso, percebi que suas características evidenciavam uma considerável fragilidade no processo formativo proposto pela Instituição, pois durante todo o curso, nunca tive contato com os professores ou instrutores. Isso ficava claro ao deparar-me com a dinâmica de estudos apresentada pelo curso: a estrutura das avaliações e a ausência de discussões sobre as problemáticas inerentes a Educação eram limitadores para a constituição de uma formação mais efetiva.

Embora o curso tenha se mostrado frágil, como especifiquei, aprendi coisas importantes, dentre elas, a importância de conhecer um pouco mais sobre a gestão escolar, as exigências presentes na Instituição Educacional e a necessidade da busca por novas leituras. Esse processo me permitiu compreender um pouco mais sobre as atribuições da direção e da supervisão da escola, assim como as possibilidades e limites de ações desses profissionais que atuam no e sobre o ambiente escolar. Além disso, compreender a importância do processo formativo de modo que seja possível promover um trabalho consciente e mais humanizado no contexto educacional é uma ação fundamental para a construção do conhecimento. Essa experiência me possibilitou, também, entender que eu ansiava por um processo formativo mais reflexivo, a partir dos desafios próprios do ambiente escolar: eu precisava ir além.

Considerando essas questões, mesmo sem entender naquele momento o que realmente precisava para me formar de maneira a atender às demandas da profissão, e, sentindo a imprescindibilidade de ampliar meus conhecimentos, em 2018, decidi participar da prova de seleção para o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Nesse primeiro momento, não fui aprovada. Todavia, não ter sido aprovada nessa primeira tentativa em nada influenciou em minha vontade de fazer parte de um programa de formação continuada. Porém, após conversar com alguns colegas e tomar conhecimento sobre este modelo de mestrado, percebi sua centralidade em conteúdos matemáticos, o que me permitiu compreender que este processo formativo não poderia suprir minhas outras necessidades, além dessa.

No decorrer da minha prática docente eu tive a oportunidade de frequentar o ambiente acadêmico com meus estudantes do Ensino Básico, por meio do UFLA de Portas Abertas<sup>14</sup>, evento desenvolvido pela Universidade Federal de Lavras, sendo experiências que aumentaram ainda mais minha vontade de retornar à Universidade. Para concretizar e

---

<sup>14</sup> A finalidade do evento "UFLA de Portas Abertas" é institucionalizar a popularização da formação profissional em ciência, tecnologia e inovação por meio da vivência de estudantes do Ensino Básico no âmbito da Universidade Federal de Lavras e dos estudantes da Universidade no âmbito das escolas de formação no Ensino Básico. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1EMb85fZbTfqcIG0u\\_EYtZwaXOFLNFhPe/view](https://drive.google.com/file/d/1EMb85fZbTfqcIG0u_EYtZwaXOFLNFhPe/view) Acesso em: 09/04/2021.

desenvolver essas atividades de campo, contei com o apoio de outros professores da escola em que estava lecionando. Esse processo de interação possibilitou aos estudantes do Ensino Básico terem um breve contato com os cursos de Graduação ofertados por esta Instituição. Além disso, retornar ao ambiente da UFLA me fez lembrar as alegrias, os conhecimentos apreendidos e os desafios vivenciados durante a graduação, nos corredores e nas salas de aula daquela instituição. Esses momentos e as reflexões ocorridas, a partir dos conflitos vivenciados na prática docente, se traduziam em esperança e na idealização por uma escalada rumo ao Mestrado, o retorno, ainda que breve, à Universidade reforçava ainda mais o desejo de fazer parte daquele ambiente novamente.

Em uma visita a uma das edições do referido evento, tive a oportunidade de conversar com uma professora (minha ex-professora da Graduação) do curso de Licenciatura em Matemática sobre o Programa de Mestrado que seria aberto naquela Instituição. Em nossa conversa, ela mencionou que se tratava de um curso de mestrado na área da Educação Matemática. Então aguardei ansiosamente pelo processo seletivo e, após finalizar tal processo, vi que havia conseguido ingressar na área que tanto desejava.

Desde minhas primeiras vivências com a prática docente eu ansiava por discussões relacionadas ao contexto de sala de aula, metodologias adequadas para cada situação e a minha própria prática pedagógica. Dessa forma, participar de um programa voltado para a área da Educação Matemática na mesma Universidade, me permitiu acreditar que aquele processo formativo poderia elucidar as nebulosidades que permeavam minha prática docente. Assim, decidi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UFLA, que seria iniciado no ano de 2019.

Uma vez aprovada, comemorei com alegria a realização de mais esse sonho, pois já havia concluído o processo de formação acadêmica inicial e vivenciado uma breve experiência em sala de aula. Compreendi com Paulo Freire (2018) que somos seres inacabados e, confirmando essa premissa sentia muita falta de novas teorias que pudessem contribuir para minha formação, além de possibilitar reflexões e uma visão mais ampla da educação e suas complexidades. Desse modo desejava estar em um ambiente em que as discussões e as pesquisas voltadas para educação são fatores importantes para a formação continuada de professores, isto é, o acesso às construções e desconstruções históricas e culturais que vão preenchendo as lacunas deixadas durante o processo de formação acadêmica inicial e a prática docente.

Nesse sentido, compreendo que o espaço de construção e reflexão sobre o saber teórico e intelectual vão, aos poucos, atribuindo novos significados e desconstruindo as

crenças que foram sendo construídas ao longo da minha própria formação na Educação Básica. Além disso, esse espaço possibilita a compreensão sobre o processo de desenvolvimento profissional, assim como a constituição da identidade docente (GARCIA, 2009b). A falta desses elementos, a saudade dos momentos vivenciados na universidade e os conflitos experienciados no espaço escolar, evidenciavam a necessidade da construção de novos conhecimentos acerca de teorias que possibilitassem compreender a constituição do espaço escolar, sua cultura e o “eu” professora.

Na véspera da palestra de apresentação do curso para os futuros mestrandos e mestrandas, fui até à Universidade na tentativa de resolver um conflito de horários entre uma disciplina do curso e as aulas que estava lecionando em uma escola estadual. Foi um momento muito feliz e cheio de surpresas, pois além de ter sido bem recepcionada pelo professor que iria ministrar a disciplina em questão, ele revelou quem seria minha orientadora no Mestrado. Naquele instante fiquei muito alegre e emocionada em saber que seria orientada pela Professora Doutora Sílvia Caporale, pois ela foi uma das pessoas responsáveis por me fazer entender que, apesar de todos os obstáculos que havia enfrentado na vida escolar, eu tinha condições de vencer os desafios vivenciados durante a graduação, inclusive o maior deles, a baixa autoestima.

Entretanto, minhas experiências no Mestrado foram atravessadas por diversos problemas e desafios, principalmente por iniciar meus estudos em um momento em que o mundo foi acometido pela Pandemia da COVID-19, acontecimento que causou uma mudança estrutural na educacional mundial. Concomitante a isso, a Educação de Minas Gerais estava passando por diversas mudanças relacionadas à implantação de políticas públicas educacionais restritivas que influenciaram sobremaneira o trabalho docente e, em consequência disso, a realização da minha pesquisa. Assim, os desafios foram sendo cada vez mais presentes durante o desenvolvimento do meu processo de investigação, me levando a mudar o objeto de pesquisa algumas vezes, o que será explicitado mais adiante.

A minha inserção no Programa de Pós-Graduação foi fundamental para a compreensão das causas de alguns conflitos e dilemas emergentes nas experiências com a docência. Ter vivenciado a experiência com a escrita de narrativas na graduação, como a escrita do Memorial de Formação, promoveu momentos de estudos que ajudaram a perceber a importância dessa prática na formação docente. Esse exercício de escrita constituiu uma base sólida para a escrita de narrativas reflexivas sobre minhas experiências, contribuindo com minha formação. Com isso, foi possível, também, ter clareza acerca dos enfrentamentos e conquistas vivenciados no âmbito escolar.

Entretanto, durante o período em que estava me dedicando à profissão docente, eu não senti a necessidade de compartilhar com meu Memorial de Formação as reflexões a respeito da minha prática docente, pois acreditava que as reflexões feitas ao término de cada aula era o suficiente para dar conta das minhas inquietações enquanto professora de Matemática. Porém ao iniciar o Mestrado e, após algumas conversas com a Professora Sílvia, percebemos a importância de retomar a escrita do meu Memorial de Formação que havia iniciado na Graduação. A partir daquele momento, refletimos sobre a necessidade de materializar minhas reflexões sobre o contexto escolar e suas implicações para o meu processo formativo continuado, haja vista que,

o memorial é um gênero textual que oferece potencialidades para o processo de reflexão dos sujeitos sobre seus percursos de vida e formação permitindo uma tomada de consciência como sujeito que tem uma história. (ARAÚJO; GASPAR; PASSEGGI, 2011, p. 11)

Após algumas orientações feitas pela Professora Sílvia, decidi expressar minhas vivências relacionadas à prática docente por meio do memorial de formação, de modo que ele pudesse materializar minhas angústias, limitações, alegrias e os sucessos vivenciados em sala de aula durante meus primeiros anos de docência. Esse período possibilitou perceber o quão desafiador é ser uma professora de Matemática; mostrou-me ainda, a importância das reflexões a respeito da prática docente e das adversidades enfrentadas no ambiente escolar, já que, mesmo antes de expressá-las em forma de narrativas, elas estavam sempre presentes em meu dia a dia, porém, sem fazer tanto sentido. Além da escrita do memorial de formação, iniciei também a escrita dos diários de aula, uma vez que, “o próprio facto de o diário pressupor uma actividade de escrita arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária à redação do diário” (ZABAUZA, 1994, p. 95).

A escrita dos diários de aula suscitava sentimentos e emoções mais imediatas, o que me levava a refletir apenas sobre o que havia ocorrido naquele dia ou quando muito, no momento do planejamento daquela aula. Mas, realizar a retomada da escrita do Memorial de Formação foi um processo que me fez refletir sobre as transformações ocorridas na minha constituição como professora de Matemática durante um longo período. Nesse sentido, a retomada da escrita do Memorial de Formação permitiu-me verificar o meu desenvolvimento profissional e como fui me constituindo professora de matemática, uma vez que as lembranças revelaram muitas emoções e reflexões sobre tudo que havia desenvolvido até aquele momento da docência. Nesse sentido, o ato de poder verificar a partir da escrita e da reflexão sobre a nossa prática, nos possibilita desenvolver um olhar mais crítico para todo contexto educacional.

Posso dizer que, até aqui, os caminhos que percorri, as escolhas que fiz e as experiências que vivenciei contribuíram muito para minha formação, sendo a entrada no Mestrado mais um marco na minha vida profissional e acadêmica. Entretanto, a idealização do objeto de pesquisa pensado para o contexto que se apresentava até aquele momento, ou seja, antes da troca de governo em 2019, e com os problemas decorrentes da Pandemia, se tornou mais uma experiência, uma vez que, os desafios que surgiram no meio do percurso e os novos cenários que se revelaram fizeram com que eu buscasse por novas ideias, as quais narrarei na próxima seção.

## **2.2 As surpresas que a Pandemia da COVID-19 trouxeram para a Educação e para a sociedade**

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, foi detectado um surto de Pneumonia viral de causa aparentemente desconhecida. Preocupado com o surto, o governo chinês promoveu uma testagem para vários tipos de vírus que causam esses sintomas e que já eram conhecidos pela comunidade científica, no entanto, todos os testes deram negativos. Em janeiro de 2020, especialistas chineses descobriram que o vírus causador do surto de Pneumonia, era o novo Coronavírus (SARS-COV-2), causador da doença COVID-19. Ainda em janeiro foi confirmada a primeira morte decorrente dessa doença e constatado que o vírus já havia sido identificado fora da China e que sua forma de contágio era muito mais rápida do que se imaginava (CRODA; GARCIA, 2020, p.1).

Em 26 de fevereiro de 2020, foi identificado o primeiro caso do novo Coronavírus no Brasil. Cientes de que os problemas de saúde causados pelo SARS-COV-2 estavam se espalhando por todo o globo terrestre e que já atingia mais de 110 países com mais de 4 mil mortes, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial Saúde (OMS) declarou Pandemia de COVID-19. Um dia após ser declarada a Pandemia, a Secretaria de Saúde de Santa Catarina confirmou novos casos do vírus em nosso país (CRODA; GARCIA, 2020, p.1).

Esse contexto impulsionou a criação de leis que viabilizassem diversas ações para a prevenção da transmissão do SARS-COV-2. Em decorrência da rápida disseminação do vírus e das recomendações feitas pela OMS, o governo brasileiro criou a Lei Federal 13.979 de 6 de fevereiro de 2020. No art. 3º dessa lei ficou determinado que “o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta lei, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, entre outras”, medidas como o isolamento social e a quarentena para as pessoas que estivessem contaminadas pelo vírus ou que tivessem em contato com pessoas contaminadas (BRASIL, 2020, p. 1).

Devido ao novo cenário, criado a partir da disseminação do Vírus SARS-COV-2, as autoridades decidiram interromper as atividades escolares presenciais. No âmbito do estado de Minas Gerais, o governo estabeleceu que, de acordo com a deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 18 de 22 de março de 2020, com referência ao Art 2º “ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede estadual de ensino” (MINAS GERAIS, 2020, p.). Ele dispõe também sobre o

Art. 4º como medida de prevenção e controle sanitário e epidemiológico da expansão da pandemia Coronavírus COVID-19, a suspensão das atividades de educação a que se referem os arts. 2º e 3º deverá ser observada. no que couber. pelas instituições privadas de ensino e pelas redes de ensino municipais (MINAS GERAIS, 2020a).

Sendo assim, todas as atividades escolares presenciais da Rede Pública e da Rede Privada de Ensino foram suspensas por tempo indeterminado, já que, o ambiente escolar é um espaço de socialização de muitas pessoas e, conseqüentemente, propício para a transmissão do novo Coronavírus.

A partir da complexidade que o novo cenário impunha, foi necessário avaliar quais condições seriam possíveis de atender, no âmbito escolar, naquele momento. Então, no mês de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer CNE/CP nº 5/2020, o qual declarou que,

a legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE, 2020, p. 5)

É neste contexto que se inicia o ano letivo de 2020. Com a suspensão das atividades escolares presenciais, a Rede de Ensino Privada começou a se movimentar em direção a uma alternativa ao Ensino Presencial, o Ensino Remoto Emergencial. Nessa perspectiva, as Instituições de Ensino Privado fizeram algumas adaptações em suas estruturas, tendo como foco aparelhar as escolas com ferramentas digitais e de comunicação. Além disso, pesquisas como a de Macedo (2020); GESTRADO (2020); CETIC ((2020) e UNESCO, (2021) mostram que, de modo geral, os alunos matriculados nessas instituições possuíam computador

e acesso à internet de qualidade, o que permitiu que as escolas privadas praticamente não interrompessem suas atividades escolares<sup>15</sup>. A partir dessas adaptações mais imediatas, os professores do Ensino Privado puderam iniciar o Ensino Remoto Emergencial nos primeiros dias após ser decretado o isolamento social.

No contexto do Ensino Público Municipal da cidade de Lavras/MG, a retomada demorou um pouco mais para acontecer, o início das aulas ocorreu apenas no mês de outubro de 2020. Para isso, a Secretaria Municipal de Educação fez uma parceria com a Universidade Federal de Lavras-UFLA, para promover um processo formativo para os profissionais da rede pública municipal. O modelo de ensino desenvolvido para o Sistema de Ensino Público Municipal era composto por ferramentas digitais como a plataforma *Google Classroom*, *e-mail* Institucional e Roteiros de Estudos Orientados-REO. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou um *site*<sup>16</sup> contendo todas as informações necessárias para atender aos responsáveis pelos estudantes matriculados na Rede Pública Municipal de Educação.

Para os estudantes que não tinham acesso à internet, a Secretaria de Educação providenciou para que os gestores das escolas públicas municipais efetuassem a entrega dos REOs impressos. Além dessas ferramentas, foi disponibilizado o número do telefone da Diretoria de Comunicação Social da prefeitura. Outra estratégia desenvolvida para minimizar a falta de comunicação entre a equipe pedagógica, os gestores escolares e os responsáveis pelos estudantes, foram a criação de grupos de *WhatsApp*.

Após a realização do processo formativo e a implantação das ferramentas necessárias para o Ensino Remoto Emergencial, as aulas remotas na Rede Pública Municipal de Ensino de Lavras tiveram seu início no mês de outubro de 2020, com o término do ano letivo em janeiro de 2021. Ou seja, demorou bastante tempo até que ocorresse essa retomada.

Nas Instituições Públicas Estaduais de Minas Gerais, a retomada das aulas na forma remota também demorou um pouco para acontecer, mas não tanto quanto o retorno do município. A partir da proposta formulada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, o início das aulas remotas ocorreu no dia 18 de maio de 2020. Para isso, foram disponibilizadas três ferramentas para estudantes e professores desenvolverem suas atividades escolares durante o Ensino Remoto Emergencial: Planos de Estudos Tutorados (PETs), um programa na televisão aberta chamado “Se Liga na Educação” e um aplicativo para *smartphone* chamado “Conexão Escola”. Os PETs têm o formato de apostilas, contendo os conteúdos relacionados

---

<sup>15</sup> Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC, 2020; Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO, 2020; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2021.

<sup>16</sup> <https://sites.google.com/view/lavraseducacao/guia-r%C3%A1pido?authuser=0>

a todas as áreas do conhecimento. Essas apostilas foram disponibilizadas no *site* da Secretaria da Educação<sup>17</sup> e nas escolas estaduais. Vale ressaltar que esse material foi elaborado de forma muito rápida, dado que a suspensão das aulas devido às consequências da Pandemia aconteceu em março de 2020, e a entrega desse material ocorreu na metade do mês de maio desse mesmo ano.

O programa “Se liga na educação” ficou responsável por exibir as aulas *on-line* pelo canal da Rede Minas. Elas eram desenvolvidas a partir de um cronograma pré-estabelecido pela Secretaria de Educação e transmitidas ao vivo durante a semana. Entretanto, este programa dá conta apenas de uma pequena parte dos estudantes da Rede Estadual de Ensino, dado que, a Rede Minas está presente em menos de 30% dos municípios mineiros (AGÊNCIA MINAS, 2020). E mesmo assim, nas cidades em que está presente, nem sempre se consegue sintonizar este canal de televisão.

O aplicativo para celular “Conexão Escola” é uma plataforma em que os alunos têm acesso aos PETs e às aulas exibidas no programa “Se liga na educação”. Após serem transmitidas no canal da Rede Minas, as teleaulas ficam disponíveis nessa plataforma e no *Youtube*. No entanto, os estudantes que não possuem acesso à internet e nem a Rede Minas, ficaram impossibilitados de assistirem às aulas. Então, para atender a esses estudantes foi determinado que as escolas disponibilizassem o PET impresso, dessa maneira, pais ou estudantes poderiam retirá-los em suas respectivas escolas.

Com relação ao processo de interação entre estudantes e professores, somente era possível por meio de algumas ferramentas digitais, como *e-mails*, *WhatsApp* e o *chat* disponibilizado pelo aplicativo “Conexão Escola”. O meio de comunicação e interação mais usado nesse processo foi o *WhatsApp*, de acordo com Brito e Moura (2021, p. 405) “esse aplicativo é bastante difundido, por ser gratuito e de fácil manuseio. Sendo assim, o *WhatsApp* deixa de ser um instrumento desconexo da realidade educacional e passa a ser uma ferramenta primordial no contexto educacional, principalmente durante a pandemia”. Porém, aqueles estudantes que não tinham acesso à internet ficaram impossibilitados de se comunicarem com o professor ou professora. Vale ressaltar que o único contato com o conhecimento escolar destes estudantes ocorreu apenas por meio do acesso aos PETs impressos disponibilizados pelas escolas, não contando com qualquer apoio ou assistência por parte do docente.

---

<sup>17</sup> Site para acessar e/ou baixar os PETs: [estudeemcasa.educacao.mg.gov.br](http://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br).

É importante lembrar, ainda, que o processo de instituição do Trabalho Remoto nas escolas estaduais de Minas Gerais aconteceu em meio a uma greve de profissionais da educação que já estava em curso desde o início do ano letivo de 2020. Mas, com a pressão do Estado em relação ao risco de cancelamento dos contratos referentes aos profissionais designados, a greve foi perdendo força até a retomada total do Ensino Remoto Emergencial. Além de serem obrigados a renunciarem à greve, os docentes não tiveram acesso a nenhum processo formativo ou de custeio para desenvolver sua atividade no novo modelo de trabalho.

Com a pandemia, houve a criação de vários grupos de discussão<sup>18</sup>, de forma virtual, oriundos de algumas Instituições de Ensino Superior, como por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Lavras, entre outras. Os grupos formados tinham como objetivo dialogar com os professores e professoras do Ensino Básico a fim de tentar encontrar um caminho que permitisse compreender melhor os problemas provenientes da Pandemia da COVID-19 na Educação e as ações que estavam sendo desenvolvidas pelo governo de Minas Gerais para a Educação Estadual.

Naquele momento eu fazia parte do grupo criado pela Universidade Federal de Lavras, o qual tinha como finalidade refletir sobre a problemática que se apresentava naquele momento e propor ideias que pudessem contribuir com uma Educação mais eficiente, ainda que de maneira remota. Esses debates e diálogos intencionavam também identificar os problemas mais relevantes com relação às ações que o governo estava realizando a respeito do processo de implantação do novo modelo de Ensino.

Além disso, servia como um canal de escuta para os professores, professoras e gestores escolares externalizarem suas angústias, dilemas, desafios e identificar ações que pudessem amenizar os problemas referentes ao Ensino Remoto Emergencial. Por isso a participação desses agentes foi muito importante naquele momento, uma vez que possibilitou um processo de reflexão mútua sobre a realidade que estavam enfrentando.

Além do contato com os professores e professoras que participavam do Grupo de Discussão criado pelos docentes da Universidade Federal de Lavras para debater assuntos relacionados aos problemas decorrentes da Pandemia, mantive um contato mais efetivo com os docentes que estavam cursando o Mestrado. A interação com esses docentes ficou mais estreita devido aos encontros ocorridos durante as aulas do Mestrado e por alguns deles, terem

---

<sup>18</sup> Grupo criado por docentes de algumas Universidades para dialogar com os profissionais da educação que exercia suas atividades no Ensino Básico. O grupo criado pelos docentes da Universidade Federal de Lavras era dirigido pelas professoras Sílvia e Helena, professoras da área de Educação do Departamento de Ciências Exatas da UFLA.

sido colegas de curso na Graduação. Durante as conversas ocorridas durante as aulas virtuais nas disciplinas do Mestrado, em paralelo com as discussões provenientes do Grupo criado pelas docentes da UFLA, foi possível perceber que uma das maiores dificuldades naquele momento era a falta de interação entre docentes e estudantes, além disso, havia um acesso muito restrito e, em alguns casos, inexistente, dos estudantes e docentes das escolas públicas ao aparato tecnológico durante o Ensino Remoto Emergencial.

Durante as reuniões do grupo criado pelos professores da Universidade Federal de Lavras e as aulas do Mestrado, os profissionais da Educação relatavam suas angústias e dificuldades em desenvolver atividades *on-line*. De acordo com eles, se tratava de um processo doloroso em razão da inexistência de condições materiais para o trabalho e da inexperiência em trabalhar com plataformas que viabilizassem aulas mais efetivas e acesso direto aos estudantes. A falta de acesso à internet de qualidade e de equipamentos, por parte dos estudantes e até dos docentes, também se tornou um complicador para esse processo educativo.

Além dos problemas relacionados à Pandemia da COVID-19, o ano de 2020 trouxe outras preocupações para o profissional docente, uma vez que, muitos professores se sentiram apreensivos e inseguros em relação ao processo de contratação. O cenário social e político apresentou uma série de obstáculos, o que influenciou na escassez de vagas para o desenvolvimento do trabalho docente, tanto nas Instituições Privadas de Ensino, quanto no Ensino Público.

No Ensino Privado, a concorrência era muito grande, já na Educação Pública, as vagas encontravam-se cada vez mais raras evidenciando um número cada vez menor de aulas para designação. Essa situação me impossibilitou lograr um contrato de trabalho no início do ano de 2020, no entanto, no mês de setembro eu consegui uma designação para uma substituição na rede estadual de ensino. Nesse período, o Ensino Remoto Emergencial estava em curso, então pude experimentar os desafios de desenvolver a atividade docente neste contexto.

Não há dúvidas de que a Pandemia trouxe um novo cenário para o Sistema Educacional, uma vez que, foi necessário mudar toda a dinâmica do processo educativo. Entretanto, muitos dos problemas vivenciados pelos profissionais da educação já existiam antes mesmo da pandemia e foram escancarados durante o contexto de calamidade pública. Dessa maneira, “a pandemia fortaleceu as desigualdades, tornou mais evidente os pontos fracos da educação” (DE ARAUJO; ALVES, 2002, p. 708). O novo cenário apresentado pela pandemia evidenciou ainda,

a utilização do ensino remoto como transição ao ensino convencional, tendo em vista o momento anormal de pandemia, expôs algumas constatações e contradições no sistema educacional brasileiro, entre elas a importância e a valorização do papel do professor e a sua ação de ensinar; o aumento no tempo de trabalho e cobranças aos professores; redução salarial e suspensão de contratos temporários; a inexperiência de muitos pais na condução das atividades dos filhos; a exclusão digital; a lenta e ineficiente atuação do MEC, como também as Secretarias Estaduais e Municipais em oferecer suporte aos professores e escolas (VIANA; ARAÚJO OLIVEIRA; MACIEL JUNIOR, 2021, p. 91).

Diante desse contexto, a aula de forma remota assumiu um papel fundamental na vida escolar do docente e dos estudantes. Sendo assim, o recurso disponível que possibilita a interação entre as pessoas e que é basilar para promover essa interação em todos os níveis de ensino, é a tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC). Nessa perspectiva, o uso da tecnologia digital é fundamental para constituir um processo de comunicação, pois só por meio dela é possível estabelecer a interação entre escola e professor, professor e estudante e entre os estudantes.

Além do uso das tecnologias digitais possibilitarem um meio de comunicação para aqueles que têm acesso, elas se mostraram um recurso pertinente e necessário para o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial. No entanto, a falta de acesso, como por exemplo, ao *Google Meet*, Google Sala de Aula ou outras plataformas de comunicação, fez com que a dinâmica educacional se tornasse mais difícil, como ocorreu com a Rede Pública de Ensino no Brasil. Apesar de ter ocorrido um aumento no acesso à internet pelas pessoas mais vulneráveis socioeconomicamente, segundo os dados da CETIC (2020), a desigualdade de acesso à internet ainda permanece muito alta entre as classes sociais mais baixas. Segundo o indicador da CETIC (2020), no Brasil, 17% dos domicílios não possuem acesso à rede. Esses dados mostram que boa parte dos estudantes brasileiros está digitalmente excluída das aulas.

Na ocasião do retorno às aulas de forma remota, a Organização das Nações Unidas (ONU) fez um alerta para as dificuldades no acesso à tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC), tanto no que tange à formação dos profissionais docentes, como na carência socioeconômica dos estudantes. Dessa maneira,

o Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef, afirma que a pandemia de Covid-19 gerou uma crise na educação não somente com o fechamento das escolas, mas com a falta de treinamento adequado para ensino a distância por parte dos professores. Dos 63 milhões de docentes afetados, cerca de 9,1 milhões não receberam qualquer treinamento nessa área e encontram dificuldade para adaptar-se ao novo quadro. Um outro problema é que quase metade dos alunos não tem acesso à internet, tornando o ensino a distância um desafio. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, 2020)

Com os desafios impostos pelo contexto de saúde pública no campo educacional, ficou mais evidente a necessidade do uso da tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) no processo educativo escolar. A partir disso, emerge a necessidade de um olhar mais atento para a formação docente inicial e continuada. Somente a partir de um processo formativo voltado para o uso de tecnologias, seja para a comunicação, seja como estratégias de ensino, é possível promover a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Matemática, principalmente no contexto de Ensino Remoto Emergencial. De acordo com Assolari e Neto (2016), o uso das tecnologias digitais permite maior dinamicidade no processo educativo se contrapondo ao uso exclusivo do modelo de aula tradicional presente em muitas Instituições de Ensino. Os autores salientam que

com a inserção de recursos tecnológicos no ensino da Matemática, pode ser promovido um contexto mais dinâmico em sala de aula. Porém, isso não significa de maneira alguma abandonar as técnicas de ensino já empregadas e dizer que são ultrapassadas, se trata de possibilitar uma articulação e adequação entre os recursos tecnológicos educacionais para motivar e interagir com nossos alunos e, assim, procurar auxiliar a prática docente em sala de aula. (ASSOLARI; COELHO NETO, 2016, p. 4).

Entretanto, muitos profissionais da educação sentiram dificuldades metodológicas, didáticas e de acesso efetivo às ferramentas digitais para desenvolverem sua prática, de modo que foram impedidos de desenvolver seu trabalho satisfatoriamente. Além disso,

o isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. A oferta, de ensino remoto utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as). (GESTRADO, 2020, p. 9).

“As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas” (GESTRADO, 2020, p. 9). Diante desse cenário, é possível perceber que o isolamento social e a precarização da profissão docente endossaram a necessidade de o docente deixar a estrutura de uma sala de aula convencional para desenvolver sua atividade docente em casa. Com isso, a dificuldade ao acesso a meios tecnológicos adequados para realização de um trabalho mais efetivo tem se tornado mais um desafio para os docentes e não menos, para os estudantes.

Powell, Dicker e Alqahtani (2015, p. 47) apontam que “a rapidez das mudanças sociais e tecnológicas requer que ao longo de seu tempo de vida profissional os professores de matemática precisam aprender novas tecnologias, pedagogias e conteúdo”. É importante destacar que a formação voltada para o uso de tecnologias na prática docente possibilita empreender o uso da tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) e educacional

com mais eficiência. Nessa perspectiva, entende-se que a formação para o uso de tecnologias educacionais permite desenvolver conceitos matemáticos por meio de aulas mais dinâmicas e significativas.

Nesse sentido, investigar sobre as experiências de docentes em Ensino Remoto Emergencial e suas implicações em momento de Pandemia traz relevância para o processo formativo e para o desenvolvimento profissional docente. Por se tratar de um contexto complexo e cheio de surpresas, essa investigação traz novos olhares para a situação em que os professores e professoras vivenciaram ou estão vivenciando. Buscar indícios e fatos relacionados às dificuldades, frustrações, aos sucessos e às superações, faz parte de um momento sócio-histórico que contribui para a formação de professores e professoras. Nessa perspectiva, este período pode ser considerado como um cenário propício para novas descobertas, mobilização, formação, etc., sendo um momento instigante para professores e professoras se reinventarem a cada dia. Entretanto, se trata de um momento em que os docentes e os estudantes necessitam de maior atenção e comprometimento por parte dos órgãos competentes e da sociedade.

Dessa maneira, o contexto da minha pesquisa se deu em meio a todos esses desafios e surpresas. Durante o desenvolvimento deste trabalho, tivemos que lidar com a insegurança advinda da instabilidade em que o profissional docente se encontra sob o modelo contratual de designação (contrato de trabalho). Em geral, quando os professores se encontram nesse regime de trabalho, fica impossibilitado de exercer a profissão docente por um período maior, o que é insuficiente para a realização de uma pesquisa de Mestrado que pretende investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Entretanto, o desafio em conseguir lecionar foi se tornando evidente a partir de 2019. Em março desse mesmo ano, iniciei as aulas do Mestrado, porém, eu e a Professora Sílvia acreditávamos que o desenvolvimento da pesquisa não seria afetado pela mudança nas políticas educacionais realizadas pelo novo governo, pois, desde que iniciei o trabalho docente não havia ficado sem atuar nesta área, sendo assim, pensávamos que não ficaria sem aulas. Então, dediquei o ano de 2019 para as disciplinas do Mestrado, mas supondo, que conseguiria algumas aulas e que seria possível realizar a pesquisa autobiográfica, como havíamos planejado, e que, além disso, poderíamos considerar a minha própria prática como sendo o objeto de pesquisa.

No decorrer desse ano, apesar de ter conseguido algumas aulas, fui submetida a trocar de escolas por três vezes, uma vez que o contrato de trabalho não dá garantias de permanência no cargo pleiteado, pois, caso ocorra o fechamento de turmas, nomeação ou remoção de

professores para o cargo em questão, o contrato é suspenso sem aviso prévio. Já no ano de 2020, o número de aulas para designação foi ainda menor, impossibilitando que eu conseguisse um contrato de trabalho no início do ano. Dessa maneira, só consegui algumas aulas quando o ano letivo já estava no fim. Em 2021, houve uma escassez ainda maior de aulas para o regime de designação, este contexto deixou o profissional docente, que espera por uma vaga de trabalho em sua área, em uma situação ainda mais dramática.

Dessa maneira, minha trajetória no mestrado foi marcada por grandes desafios, uma vez que o cenário que vem se apresentando no decorrer do curso forçou-me a mudar o objeto de pesquisa por duas vezes. Além disso, a preocupação com o rigor da pesquisa e acreditando que seria possível dar continuidade no projeto de pesquisa pensado inicialmente, fiz a submissão no Comitê de Ética em Pesquisa, ainda no segundo semestre de 2019, sendo aprovado no início de 2020. Entretanto, com as mudanças ocorridas no contexto educacional e seu reflexo direto na minha pesquisa, foi necessário realizar algumas alterações no objeto de pesquisa, impondo uma nova submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>19</sup>, o qual teve sua aprovação no primeiro semestre de 2021.

Na próxima seção apresentarei algumas reflexões sobre o contexto educacional e de que maneira ele influenciou no movimento e nas transformações que ocorreram até a definição do objeto de pesquisa.

### **2.3 Reflexões sobre o contexto educacional, as implicações da Pandemia da COVID-19 nesse processo e os desafios na constituição do objeto de pesquisa**

As vivências que antecederam e perpassam minha formação docente vêm constituindo um terreno fértil para minha formação pessoal, intelectual e profissional. Este contexto me permitiu compreender de que forma algumas vivências se tornaram experiências durante minha trajetória de vida na Educação, uma vez que “o saber da vivência é diferente do saber da experiência” (LUCIO; NACARATO, 2018, p.50). Nesse sentido, todos nós vivenciamos algo, passamos por algo, mas nem sempre esses acontecimentos nos tocam, nos deixam marcas gerando experiências, pois, para que a experiência seja concretizada como tal é necessário que ela promova a transformação do sujeito em determinado momento e circunstância da vida (LARROSA, 2002). Entretanto, às vezes o sujeito é tocado, é afetado, é transformado, mas tal situação não atribui sentido para o que está sendo vivenciado naquele

---

<sup>19</sup> Número do Parecer: 4.516.284

momento. Olhar para o que não tem sentido em determinado acontecimento não significa que não houve uma experiência, pois nem tudo que se faz, é passível de sentido *a priori*. Dessa maneira, o sentido pode ir se constituindo ao longo do tempo, uma vez que, em determinadas acepções é necessário que os sujeitos tenham maturidade para que aconteça uma tomada de consciência.

A partir dessas ideias foi possível lançar diferentes olhares sobre a estrutura que molda o Sistema Educacional, para as implicações dos diversos cursos de formação oferecidos nas Instituições de Ensino e para a prática docente. Nessa perspectiva, meu processo formativo e a minha práxis pedagógica se deram em meio a sucessos, frustrações e inseguranças, que permitiram criar um contexto de pesquisa em que me levou a refletir sobre minha própria prática docente e de outros professores que expuseram suas experiências a partir de narrativas constituídas em um Grupo de Discussão e reflexão.

Nesse sentido, as reflexões oriundas da minha prática docente, assim como o meu desenvolvimento intelectual, profissional e crítico me possibilitaram colocar uma lente sobre os problemas que estão presentes na Educação. O cenário educacional atual, no que tange à gestão política, é preocupante, seja em nível municipal, estadual ou federal (GALZERANO, 2021). Especificamente, o Governo Estadual no estado de Minas Gerais vem apresentando resistência com relação às medidas relacionadas com a democratização da Educação em nosso país (FÉLIX, 2004). Percebe-se, portanto, que há um posicionamento ideológico que dificulta o desenvolvimento do trabalho docente (CHAUÍ, 2017).

O cenário educacional em que estamos inseridos tem me causado aflição, principalmente com relação ao meu processo de formação no Mestrado. Como já mencionado, a troca do governo estadual em 2019 e, em consequência disso, as mudanças que foram acontecendo no Sistema de Educação Estadual de Minas Gerais, foram desconstruindo não só o processo educativo em si, como também o plano de carreira dos professores. Essas ações ocasionaram a redução no número de estudantes e, conseqüentemente, na fusão de turmas, o que resultou no fechamento de algumas escolas estaduais. No que se refere à cidade de Lavras, especificamente, não tivemos escolas fechadas, mas um número considerável de turmas foi reduzido. Além disso, em conversa com algumas diretoras, foi revelado que houve certa pressão da Secretaria Estadual de Educação sobre os gestores das escolas estaduais para que os professores efetivos assumissem maior número de aulas, diminuindo assim o número de vagas para os professores designados.

Essas ações refletiram na quantidade de aulas disponíveis para contratação no ano de 2019, afetando diretamente o meu processo de designação. Com isso consegui um contrato

com apenas cinco aulas. Nesse período houve, também, muita instabilidade no que se refere à minha permanência nas escolas em que estava trabalhando, resultando na troca de escola três vezes no decorrer daquele mesmo ano.

Com as novas medidas adotadas pela Secretaria da Educação de Minas Gerais, para o ano de 2019, e com todos os problemas que vinham ocorrendo com relação à contratação dos professores e professoras designadas em 2020, constatamos que naquele ano também não seria possível realizar uma pesquisa (auto)biográfica. Naquele momento, entendemos que, para que esse modelo de pesquisa fosse viabilizado, era necessário que eu estivesse atuando em sala de aula, o que foi impossibilitado de acontecer naquele período. Esse contexto fez com que minha orientadora e eu refletíssemos sobre o problema de pesquisa e, a partir disso, replanejássemos o nosso projeto.

Após um ano desde minha entrada no Mestrado, em meio a muitas reflexões, conversas e inseguranças com relação aos rumos que a pesquisa estava seguindo, em uma das reuniões de orientação, a Professora Sílvia e eu fizemos uma avaliação sobre os elementos que já havíamos levantado para a pesquisa até aquele momento e, apesar de não haver mais a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre a minha própria prática, verificamos que poderíamos aproveitar parte dos estudos que já havíamos realizado para dar continuidade ao projeto de pesquisa.

No entanto, era necessário mudar o objeto de pesquisa, então procuramos um objeto que despertasse em mim, enquanto pesquisadora, motivação. Dessa maneira, vimos a oportunidade de realizar uma investigação, ainda na abordagem (auto)biográfica, que fosse relacionada com a prática docente e, a partir disso, vislumbramos a possibilidade de desenvolver um trabalho relacionado ao processo de docência colaborativa e/ou compartilhada.

Para isso, decidi convidar a professora Débora que estava fazendo o mesmo curso de Mestrado que eu para desenvolver esse método de trabalho. Tão logo ela aceitou a participar da minha proposta de pesquisa, marcamos uma reunião para discutirmos sobre essa perspectiva de trabalho e para que eu pudesse entender como ela estava desenvolvendo seus trabalhos com o Ensino Remoto Emergencial. Esta reunião aconteceu no dia 01/07/2020, no período da tarde.

Naquele momento eu já estava fazendo leituras sobre alguns trabalhos realizados nessa perspectiva, com isso, os estudos e o contexto de trabalho apresentado pela professora Débora colocou uma lente sobre algumas dificuldades que poderiam surgir ao desenvolver a pesquisa usando alguma dessas metodologias, pois pensávamos que as aulas iriam voltar logo, mas a

realidade se mostrava cada vez mais complicada, devido à Pandemia, assim percebemos que não seria possível realizar a pesquisa com aulas presenciais. O maior problema em questão era o fato de os professores e professoras estarem realizando seus trabalhos remotamente e as complexidades daquele novo cenário poderiam ser complicadores para a coleta de dados. Porém, isso só foi constatado após a reunião com a professora convidada, pois percebi que seria inviável desenvolver esse tipo de trabalho em meio ao Ensino Remoto Emergencial, já que, naquele período o processo de interação da professora com os estudantes se encontrava completamente comprometido.

Analisando novamente o projeto que estava em curso e, a partir das revelações feitas durante as disciplinas do Mestrado pelos docentes do Ensino Básico, vimos então, a possibilidade de continuar com o objeto de pesquisa pautado na prática docente. No entanto, agora com um novo enfoque: direcionamos nossa atenção para as complexidades relativas à prática de professores e professoras de Matemática que estavam trabalhando com o Ensino Remoto Emergencial no estado de Minas Gerais.

No próximo capítulo apresento o percurso teórico-metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa.

### 3.0 PERCURSO METODOLÓGICO

*A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.*

*(Paulo Freire, 2000, p. 20)*

Compreender a Educação como um processo de conscientização é comungar das ideias de Paulo Freire. Em suas palavras a Educação só tem sentido quando mulheres e homens tomam consciência que é aprendendo que se constituem “seres capazes de saber” (FREIRE, 2000, p. 20). Nesse sentido, a tomada de consciência sobre o caminho metodológico delineado para a realização desta pesquisa traz um movimento de aprendizagem, conhecimento e organização.

Neste capítulo apresento os elementos que constituem os caminhos seguidos para a realização da pesquisa: a questão de investigação, os objetivos específicos, os sujeitos da pesquisa e seus contextos, de que maneira foi feita a produção dos dados e o método de análise.

#### **3.1 Os caminhos percorridos para uma possível resposta para questão norteadora que atenda aos objetivos desta pesquisa**

O presente trabalho busca responder à seguinte questão: “Que sentidos são atribuídos por docentes de Matemática às suas experiências de formação e profissional no âmbito do Ensino Remoto Emergencial?” Buscando respostas para essa questão, elegi os seguintes objetivos: identificar as estratégias desenvolvidas pelos docentes de Matemática, que atuam na Educação Básica, durante o período de trabalho caracterizado como Ensino Remoto Emergencial; compreender como os docentes percebem a sua formação, os acontecimentos e as experiências no período de Ensino Remoto Emergencial; compreender como a trajetória de formação, atuação profissional e de realização da pesquisa constituíram-se em desenvolvimento profissional da pesquisadora. Para atingir os objetivos, desenvolvi uma pesquisa qualitativa a partir da análise de relatos de professores de Matemática, coletados durante os encontros ocorridos em um Grupo de Discussão-reflexão.

Neste trabalho, o conceito de *sentido* é compreendido a partir da teoria Vigotskiana. De acordo com Costa e Ferreira (2011),

o sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. É, aliás, o simbólico o elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, serve o sentido como um possibilitador desta relação. Recapitula-se aqui a importância do social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social.

Pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Estando a conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam.

O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas.

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 215-216).

Conforme já apresentado, o objeto de pesquisa deste trabalho passou por algumas mudanças devido à Pandemia da COVID-19. Decidi, portanto, trabalhar com professores de Matemática que estivessem atuando no Ensino Remoto Emergencial. No momento em que tentei entrar em contato com os professores para convidá-los para a pesquisa, muitos docentes estavam enfrentando dificuldades para conseguirem um contrato de trabalho. Esse problema inviabilizou o meu contato com os docentes das escolas em que eu havia trabalhado, pois, a maioria deles não era efetiva e, conseqüentemente, não estava exercendo a docência. Diante desse contexto, decidi convidar alguns professores do meu convívio para participarem da pesquisa. Então, convidei cinco docentes de Matemática, considerando que para a técnica de produção de dados utilizada, cinco sujeitos atenderiam aos objetivos da pesquisa.

Após definir os sujeitos que iriam participar da pesquisa, considerei a possibilidade de criar um Grupo de Discussão-reflexão, de forma virtual, para debater e refletir sobre as questões relacionadas com a prática docente em meio à retomada das aulas durante a Pandemia. Inicialmente, este Grupo foi formado por mim, por quatro professoras e um professor de Matemática que desenvolviam seus trabalhos remotamente. Uma das professoras sujeitas, posteriormente, não pôde continuar participando do Grupo.

Pensamos na construção de um Grupo de Discussão-reflexão, pois este protagoniza uma ação social em que as experiências e vivências reveladas pelos atores ali presentes são bastante relevantes para construção de novos conhecimentos (NACARATO, 2015). Além disso, Grupos de Discussão-reflexão possibilitam o desenvolvimento de reflexões do sujeito a

partir das experiências socializadas no grupo, potencializando a reconstrução de seus contextos, além da possibilidade de evidenciar o seu pertencimento àquela realidade. Sendo assim, “os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (WELLER, 2006, p. 246).

Nessa perspectiva, o Grupo de Discussão e reflexão formado para a produção dos dados desta pesquisa foi pensado para a promoção de diálogos, debates e reflexões sobre a realidade vivenciada por este coletivo de docentes de Matemática. A princípio, a estrutura do Grupo foi organizada para que os sujeitos falassem livremente sobre suas angústias e seus sentimentos de pertencimento ou não em um contexto em que foram inseridos de maneira abrupta. Entretanto, com a heterogeneidade de temas que foram surgindo no decorrer das discussões, decidi, com a anuência do coletivo de professores a redesenhar a dinâmica dos encontros, trazendo para o debate os temas que mais apareceram nas primeiras narrativas e, a partir disso, selecionamos os temas que julgamos mais pertinentes para as discussões futuras, de modo que, também fosse relevante para a produção de dados da pesquisa.

Dessa maneira, organizei três encontros para as discussões com temas livres e, a partir do material produzido nesses encontros, sob a orientação da Professora Sílvia, definimos alguns temas mais específicos para discutirmos nos últimos três encontros. Eu desejava e esperava que fosse possível realizar os encontros com todos os sujeitos da pesquisa participando no mesmo horário e data. Entretanto, a intensa agenda de trabalho das professoras e do professor inviabilizou que todos participassem dos encontros de acordo com a data e horário pré-estabelecidos. Sendo assim, houve alguns encontros que não contou com a presença simultânea de todos os sujeitos, sendo necessário realizar um encontro individual em outro momento.

Os encontros realizados no Grupo de Discussão e reflexão foram registrados, via gravação na própria plataforma do *Google Meet* e, posteriormente, analisada qualitativamente. Assim, “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 26). Ainda, a pesquisa em Educação cria um espaço rico para o uso dessa abordagem de pesquisa, possibilitando o reconhecimento e a compreensão do potencial de cada elemento a ser investigado. Além disso, para que a pesquisa alcance o seu objetivo e mantenha as características de uma pesquisa qualitativa, é fundamental fazer uso de um referencial teórico-metodológico pertinente à sua proposta, lançar diferentes olhares para a

análise dos dados e realizar reflexões profundas no sentido de produzir novos conhecimentos.

Dessa maneira,

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

A pesquisa que atende à abordagem qualitativa possibilita, ainda, refletir sobre experiências e acontecimentos e, a partir dessas reflexões, compreender diversas situações, como os dilemas, os sucessos, as alegrias e as frustrações que as professoras e o professor de Matemática sentiram no desenvolvimento da práxis pedagógica. Além disso, permite compreender as construções e desconstruções que implicam em determinada área ou assunto relacionado ao processo de produção do conhecimento e os diferentes fatores, negativos e/ou positivos, que influenciam ou influenciaram nesse processo.

Nesse sentido, ressaltamos no campo da pesquisa qualitativa, as narrativas produzidas pelos docentes como um meio que possibilita trazer à tona as reflexões e práticas dos docentes. Por esse motivo, nessa pesquisa optamos pela escrita narrativa, uma vez que a realização de uma pesquisa pautada no uso de narrativas propicia a elaboração de novas ideias, colocando o sujeito em um constante processo de reflexão. Dessa maneira, tomamos como base o uso de narrativas, produzidas no Grupo de Discussão-reflexão, para desenvolver a pesquisa.

A constituição do Grupo de Discussão-reflexão para a produção dos dados desta pesquisa possibilitou criar um ambiente de interação e compartilhamento de ideias entre os pares presentes na pesquisa. Nesse sentido, os

grupos *reais* se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo (WELLER, 2006, p. 246).

No contexto educacional, Nacarato e Passos (2003) vêm mostrando a importância em discutir elementos constitutivos da prática docente. Nesse sentido, o Grupo de Discussão-reflexão, tem grande importância, haja vista que cria um espaço de socialização entre pares. Elas apontam que

nesse processo destaca-se também a aquisição de conhecimento por meio de questionamentos e a capacidade reflexiva resultantes das discussões do grupo. Ou seja, a reflexão passa a ser vista como uma prática social coletiva no grupo e o professor, torna-se pesquisador de sua própria prática (BETERELE; NACARATO, 2015, p. 30).

Considerando a contribuição da pesquisa com narrativas e o potencial do Grupo de Discussão e reflexão na pesquisa qualitativa, lancei um olhar investigativo sobre as implicações que emergiram dos problemas relacionados à prática docente, assim como, as experiências e os sentimentos vivenciados durante o Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, suscitaram algumas indagações sobre como exercer a docência e, acima de tudo, como constituir-se professor e professora de Matemática em meio a momentos tão complexos. Além disso, tentar compreender de que maneira os conflitos e sucessos vivenciados por professores no âmbito escolar, durante o período de Ensino Remoto Emergencial, permitem a constituição da identidade docente. De acordo com Garcia (2009b, p. 112),

é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Na próxima seção apresento o perfil das professoras e do professor de Matemática e o contexto no qual eles estão desenvolvendo suas atividades pedagógicas.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa e seus contextos

Com o objeto da pesquisa definido, fiz um levantamento para saber quais professores de Matemática poderiam ser os sujeitos da pesquisa. De posse dessas informações, entrei em contato com um professor de Matemática que havia trabalhado comigo em algumas escolas estaduais e com algumas professoras que, além de terem feito a Graduação comigo, estavam, também, cursando o Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Esse primeiro contato aconteceu de maneira informal, por meio do *WhatsApp*<sup>20</sup>. Um dos motivos pelo qual usei esse aplicativo foi a impossibilidade de fazer o convite pessoalmente, devido à necessidade do distanciamento social. Além disso, o *WhatsApp* é uma ferramenta que possibilita uma fácil comunicação.

---

<sup>20</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países.

O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão “What’s Up?”, em inglês, que pode ser traduzida como “E aí?” ou “Como vai?”. O serviço foi criado em 2009, por Brian Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do Yahoo, que venderam sua criação ao Facebook em 2014, por US\$ 19 bilhões (valor da época).

A pesquisa contou, como já mencionei, com a participação de três professoras e um professor, atuantes na disciplina de Matemática, no Ensino Básico, sendo todos Licenciados em Matemática. Os dados pessoais e profissionais que compõem o perfil das professoras e do professor foram obtidos por meio de um questionário semiestruturado enviado para o e-mail de cada um deles. Com o objetivo de preservar suas identidades, pedimos para que cada sujeito escolhesse um pseudônimo para si mesmo. Os pseudônimos escolhidos são: Geralda, Grazi, Sophia e Ângelo. Por meio desse questionário, foi solicitado aos docentes que fornecessem alguns elementos sobre o contexto em que estavam desenvolvendo suas atividades. Essas informações são apresentadas na sequência.

A professora Geralda trabalha em uma escola privada na cidade de Lavras-MG. Mas já havia exercido a docência por um ano como professora designada, em uma escola da Rede Estadual de Ensino, na mesma cidade. Geralda trabalha com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e com turmas do Ensino Médio. Ela iniciou sua carreira docente quando concluiu o curso de Licenciatura em Matemática, em 2015.

A professora Sophia trabalha em uma escola estadual, também na cidade de Lavras-MG. Ela foi efetivada nessa escola em 2016, e no momento da produção dos dados ela estava trabalhando com o Ensino Fundamental, Ensino Integral e com o Ensino Médio. No Ensino Integral, ela lecionava aulas de Matemática, Laboratório de Matemática e Estudos Orientados, sendo que, essas duas últimas disciplinas faziam parte da Política de Educação Integral e Integrada<sup>21</sup>. Sophia relatou que não possuía experiência no Ensino Privado e exerce a docência desde 2015, ano em que concluiu sua Licenciatura em Matemática.

Durante o período da produção dos dados, a professora Grazi estava trabalhando como professora da Educação Especial. Ela se encontrava sob o regime de designação (contrato de trabalho) em uma escola<sup>22</sup> que atendia aos estudantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e trabalhava com estes estudantes na modalidade da EJA, também na cidade de Lavras-MG. Embora ela estivesse trabalhando em uma escola particular vinculada à APAE, ela estava contratada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e durante o período em que aconteceram os encontros no Grupo de Discussão e reflexão, ela trabalhou

---

<sup>21</sup> A Política de Educação Integral e Integrada visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (Artigo 1º, Decreto nº 47.227).

<sup>22</sup> No site da Instituição consta que se trata de uma escola particular.

apenas com a Educação Especial. A professora Grazi exerce a profissão docente desde que concluiu o curso de Licenciatura em Matemática, no ano de 2015.

Já o professor Ângelo, desenvolvia seu trabalho docente em duas escolas estaduais, uma situada na cidade de Lavras-MG e a outra em uma cidade vizinha. Ele também se encontrava no regime de designação e estava trabalhando com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. O professor Ângelo concluiu sua graduação em Matemática no ano de 2008, e iniciou seu trabalho docente em 2009. Desde então, ele atua no Ensino Público, mas, também, trabalhou no Ensino Privado, em 2018 e 2019.

A Pandemia da COVID-19 causou muitos desafios e grandes dificuldades em todas as esferas educacionais, a necessidade do distanciamento social provocou muitas mudanças no trabalho docente, tanto dos professores da Rede Pública de Ensino quanto na Rede Privada. No entanto, como já havia mencionado, nas escolas particulares quase não houve interrupção das atividades escolares. Isso pode ser constatado no cenário apresentado pela professora Geralda que exerce a docência em uma escola particular. Apesar da necessidade de manter o distanciamento social, ela teve seu trabalho docente interrompido por poucos dias, já que no colégio em que trabalhava foi oferecido suporte para os docentes desenvolverem suas atividades de forma virtual. Nessa escola, as aulas foram ministradas nos mesmos horários em que as aulas eram realizadas presencialmente. Além disso, a escola faz uso de plataformas que permitem a realização de atividades síncronas e assíncronas com os estudantes.

Embora a Secretaria do Estado de Minas Gerais tenha disponibilizado algumas ferramentas para o desenvolvimento do trabalho docente, como já referido, essas ferramentas não possibilitaram nenhum contato virtual, entre o corpo docente e os estudantes. Com a dificuldade na comunicação, os docentes criaram grupos de *WhatsApp* para tentarem estabelecer alguma interação com os estudantes. Esse era o cenário que retratava a vida escolar das professoras Grazi, Sophia e do professor Ângelo.

Apesar de a professora Grazi desenvolver sua prática docente em uma escola particular, ela recebia orientações da Secretaria Estadual de Educação (MG), entretanto, era ela a responsável por elaborar as atividades para os seus estudantes, contando com o apoio da secretaria da escola para encaminhar as atividades para os estudantes.

Para melhor compreensão do perfil formativo dos sujeitos da pesquisa, acreditei ser pertinente para esse processo de investigação mostrar em um quadro, ainda que resumidamente, a formação de cada professora e professor. A formação necessária para exercer a prática docente não está restrita apenas as reflexões realizadas no *chão da escola*,

mas, que é preciso ir além e buscar novos conhecimentos de modo que possibilite vencer os desafios próprios do ambiente escolar.

Com isso, pode constatar que esses profissionais estão desenvolvendo suas atividades formadoras tanto no espaço de trabalho, quanto fora dele. Visto que, o profissional docente necessita estar em constante interação com o conhecimento.

A seguir, no quadro 1, apresento o perfil formativo e a caracterização da vida profissional desses docentes.

**Quadro 1:** Formação docente dos sujeitos da pesquisa

<b>Professor (pseudônimo)</b>	<b>Formação Inicial Instituição Pública e/ou privada</b>	<b>Ano de início e término</b>	<b>Pós-Graduação Presencial ou a distância</b>	<b>Ano de início e término</b>
Ângelo	Privada	2005/2008	Pública/Semipresencial	2020/2021 2022/Em andamento
Sophia	Pública	2009/2015	Privada/Semipresencial Pública/Presencial	2016/2016 2019/2021 2022/Em andamento
Grazi	Pública	2009/2015	Privada/a distância Pública/Presencial	2016/2017 2020/2023 2022/Em andamento
Geralda	Pública	2009/2015	Pública/Presencial	2021/2024 2022/Em andamento

Fonte: Elaboração autoral

Considerando ainda a importância em evidenciar os dados das professoras e do professor com relação a sua vida profissional, o próximo quadro apresenta o tempo de prática docente e o modelo de ensino em que estão atuando ou que atuaram, além de mostrar outras atuações profissionais. No que diz respeito a essas informações, é possível, a partir delas conhecer um pouco mais sobre suas vivências com a Educação.

Já o Quadro 2 apresenta dados sobre o tempo de atuação docente e o perfil profissional dos sujeitos.

**Quadro 2:** Caracterização da vida profissional dos sujeitos da pesquisa

<b>Professor (pseudônimo)</b>	<b>Tempo de Prática Docente</b>	<b>Período de Atuação no Ensino Público</b>	<b>Período de Atuação no Ensino Privado</b>	<b>Outra Profissão em que atuou</b>
Ângelo	11 anos	2009/2021	2018 /2019	Auxiliar de Produção/COFAP
Grazi	6 anos	2014/2021	Não possui	Comércio Salão de Beleza Auxiliar Administrativo
Geralda	5 anos	2015/2015	2015/2021	Não
Sophia	5 anos	2015/2021	Não possui	Comerciante

Fonte: Elaboração autoral

Na próxima seção, apresento a produção dos dados da pesquisa. Nela vou desenhar os caminhos que foram trilhados para a sua realização, apresentando cada passo que foi dado desde o início do primeiro projeto de pesquisa. Apresento, também, os detalhes pertinentes à

metodologia que foi adotada e a estrutura do cronograma referente às diferentes fases de desenvolvimento da pesquisa.

### 3.3 Produção dos dados

As ações empreendidas para a realização desta pesquisa perpassaram por diversos momentos, situações e desafios durante meu percurso no Mestrado. Até aqui, foi narrado todo processo realizado até o início da produção dos dados, desde a idealização dos primeiros objetos de pesquisa, os quais foram impossibilitados de colocar em prática, até a escolha do objeto definitivo. A partir de agora, serão demonstrados os procedimentos executados durante a etapa de produção dos dados desta pesquisa.

Após as professoras e o professor confirmarem a sua participação como sujeitos da pesquisa, marquei uma reunião virtual individual, via *google meet*, para falar sobre a proposta do trabalho e a linha de pesquisa em que ele está inserido. Nesse primeiro momento, expliquei como se daria o contexto da produção de dados, e como seria a participação de cada um e cada uma na pesquisa. Os encontros individuais foram realizados nos dias 09/07/2020 e 11/07/2020, no período da tarde.

A Professora Sílvia e eu decidimos produzir os dados a partir de encontros realizados por meio de um Grupo de Discussão-reflexão. Entretanto, uma das professoras convidadas, embora tenha aceitado prontamente participar da pesquisa, estava grávida e trabalhando em uma escola particular. Ainda no início desse processo, logo no primeiro encontro, ela não estava se sentindo muito bem, estando sobrecarregada com a demanda de trabalho escolar, o que a impossibilitou de continuar fazendo parte da pesquisa.

Uma vez constituído o Grupo de Discussão-reflexão, foi possível agendar os encontros a fim de mobilizar diálogos e reflexões a partir das experiências dos sujeitos. Nesse sentido, o objetivo do Grupo era, principalmente, debater temas como o processo formativo, a prática docente e o contexto no qual os docentes estavam desenvolvendo suas práticas durante o Ensino Remoto Emergencial. Assim, buscamos construir um panorama contextual sobre a prática desses professores, uma vez que, de acordo com Mangold (1960, p. 49, *apud* WELLER, 2006, p. 244, grifos da autora),

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como **totalidade** das posições verbais e não-verbais.

A partir das vozes, opiniões e interações coletivas, carregadas de expressões faciais e gestuais, foram produzidas as narrativas que compõem os dados da pesquisa. Esse tipo de discurso é uma ferramenta importante para realização de uma pesquisa qualitativa, pois, ela permitiu a mim, pesquisadora, ouvir, sentir e refletir sobre as experiências relatadas nos encontros. Esse exercício de escuta atenta permitiu avaliar e identificar alguns problemas relacionados ao planejamento dos roteiros criados para orientação das ações promovidas no Grupo de Discussão e reflexão. Além disso, permitiu, também, compreender que “a narrativa, em geral, fornece uma estrutura na qual as experiências podem ser situadas, apresentadas e avaliadas – em resumo, na qual elas são vividas” (FLICK, 2009, p. 89).

Uma das fases fundamentais para a produção dos dados, foi o processo de transcrição e de leitura atenta dos dados transcritos, pois, sempre que necessário, voltava às videogravações com um novo olhar. Assim, como pesquisadora não me limitei apenas às falas, mas também ampliei o processo de análise me debruçando sobre as expressões e os gestos presentes no material produzido. De acordo com Bertaux (2020), a comunicação entre as pessoas passa por três fases: gestos, movimento dos olhos e expressões da face. Por isso é importante considerar, além da leitura e releitura das transcrições, um olhar atento para todos os elementos presentes nas videogravações.

Outra ação imprescindível para o bom desenvolvimento da pesquisa é a realização da devolutiva das transcrições para os sujeitos, uma vez que, somente após a leitura e autorização concedida por eles, é que é permitido usar as narrativas para a análise. Então, após realizar o processo de transcrição, essa foi a próxima etapa realizada pela pesquisadora.

A princípio, as reuniões seriam realizadas quinzenalmente, mas como as professoras e o professor estavam com uma demanda grande de trabalho, decidimos que as discussões aconteceriam uma vez por mês, mas sem datas pré-estabelecidas. Os encontros aconteceram entre os meses de agosto de 2020 e fevereiro de 2021. No primeiro encontro, foi utilizada a dinâmica denominada “tema livre”, pois tinha como objetivo que o grupo falasse sobre as experiências e os sentimentos vivenciados durante a docência naquele momento de Ensino Remoto Emergencial.

No intervalo entre o primeiro e segundo encontro e, após a realização da primeira transcrição, percebemos que havia alguns temas que necessitariam mais aprofundamento. Então, a Professora Sílvia e eu refletimos sobre a possibilidade de mudar a dinâmica das discussões e, a partir disso, pensamos em dedicar apenas mais um encontro para falar sobre os “temas livres”. Com isso, os próximos encontros seriam destinados às discussões sobre os temas mais recorrentes identificados na primeira transcrição.

No entanto, no segundo encontro, ao levar essa nova proposta de discussão para os docentes, a professora Geralda sugeriu que fizéssemos, pelo menos, mais um encontro usando os “temas livres” como parâmetro para as discussões. Na visão dessa professora, o Grupo de Discussão e reflexão apresentava um cenário com diferentes realidades e, sendo assim, havia a possibilidade de surgir outros temas importantes que ainda não haviam sido relatados. A ideia foi discutida coletivamente, de modo que os demais sujeitos puderam pensar sobre. Então, os sujeitos e nós, pesquisadoras, concordamos com a proposta. Assim, no segundo e no terceiro encontros, usamos a dinâmica “temas livres”, porém, pedi a eles que focassem em experiências que ainda não haviam sido discutidas pelo grupo.

Como já mencionado, antes de cada encontro, eu me reunia com a Professora Sílvia para definirmos qual seria o próximo passo e, assim que finalizava essas reuniões, eu fazia a transcrição dos pontos mais relevantes da nossa conversa para me orientar melhor na produção dos dados e me preparar para nortear o encontro seguinte. Dessa maneira, era possível destacar e refletir sobre algumas ideias importantes a respeito dos fatos narrados pelos docentes. No decorrer dos três primeiros encontros e com algumas informações levantadas, tracei novos objetivos, pois pensei em promover discussões relacionadas aos temas que mais haviam aparecido com mais regularidade nas vozes das professoras e do professor.

No quarto encontro, redirecionei meu olhar para a produção dos dados, pois iniciamos as discussões relacionadas aos temas específicos que apareceram com mais frequência nas narrativas das professoras e do professor nos encontros anteriores. A partir desses temas, elaboramos três blocos de temas para o aprofundamento das nossas discussões.

No quadro 3 apresento um cronograma com o resumo da dinâmica que envolveu os encontros individuais com as professoras e com o professor, e os encontros realizados no Grupo de Discussão e reflexão, além de uma breve apresentação dos temas abordados.

**Quadro 3:** Cronograma das reuniões ocorridas no Grupo de Discussão e reflexão

<b>Data dos encontros</b>	<b>Horário dos encontros</b>	<b>Tempo de duração</b>	<b>Sujeito da pesquisa</b>	<b>Temas abordados</b>
09/07/2020	16h00min 17h00min 18h00min	00h30min 00h30min 00h30min	Ângelo Geralda Grazi	Encontro individual para apresentar a proposta da pesquisa.
11/07/2020	16h00min 17h00min	00h30min 00h30min	Sophia Simone <sup>23</sup>	Encontro individual para apresentar a proposta da pesquisa.
28/08/2020	18h00min	01h01min	Geralda Sophia	No primeiro encontro do Grupo de Discussão e reflexão, as professoras e o professor ficaram livres para narrar suas

<sup>23</sup> A professora Simone participou apenas da reunião de apresentação da proposta da pesquisa.

	21h00min	00h48min	Grazi Ângelo <sup>24</sup>	vivências e suas experiências como docentes, além de discutir o contexto relacionado ao Ensino Remoto Emergencial.
18/09/2020	18h00min	01h06min	Geralda Sophia Grazi	No segundo encontro do Grupo de Discussão/reflexão, as professoras e o professor ficaram livres para narrar suas vivências e experiências como docentes, além de discutir o contexto relacionado ao Ensino Remoto Emergencial.
09/10/2020	18h00min	00h52min	Grazi Sophia	No terceiro encontro do Grupo de Discussão/reflexão, as professoras e o professor ficaram livres para narrar suas vivências e experiências como docentes, além de discutir o contexto relacionado ao Ensino Remoto Emergencial.
27/11/2020	18h00min	01h35min	Ângelo Geralda Grazi	No quarto encontro foram discutidos os temas referentes ao Bloco 1: Família (Maturidade/Resistência).
11/12/2020	17h00min	01h13min	Grazi Sophia	No quinto encontro foram discutidos os temas referentes ao Bloco 2: Interação com os estudantes.
05/02/2021	09h00min	02h00min	Geralda Grazi Sophia	No sexto encontro foram discutidos os temas referentes ao Bloco 3: Práticas pedagógicas e o uso de tecnologias durante o Ensino Remoto Emergencial.
05/02/2021	15h30min	00h51min	Ângelo	No encontro com o professor Ângelo foi discutido os temas referentes ao bloco 3: Práticas pedagógicas e o uso de tecnologias durante o Ensino Remoto Emergencial.

Fonte: Elaboração autoral

Apesar de ter idealizado os encontros com a participação de todas as professoras e do professor simultaneamente, isso não foi possível, uma vez que, em alguns momentos suas agendas não permitiram tal ação. Sendo assim, no primeiro encontro participaram apenas as professoras Geralda, Sophia e Grazi. Já o professor Ângelo se reuniu comigo em outro horário. Assim, o encontro com ele foi iniciado com a retomada das ideias discutidas no encontro com as professoras, deste modo, solicitei que relatasse sobre suas percepções e experiências vivenciadas no contexto educacional.

No segundo encontro, também participaram apenas as professoras Geralda, Sophia e Grazi. Já no terceiro, contei com a participação das professoras Grazi e Sophia. Este foi o último encontro direcionado para discussão relacionada aos “temas livres”. A partir dele, fiz os últimos levantamentos para selecionar os pontos mais abordados pelas professoras e pelo professor durante os encontros para, a partir disso, retomarmos nossas discussões.

A dificuldade em realizar os encontros com a participação de todos os professores simultaneamente se deu por todo período da produção de dados, sendo uma dinâmica

<sup>24</sup> O nome do professor Ângelo aparece no quadro acima, mas vale ressaltar que ele não participou do encontro coletivo, mas sim, em outro horário apenas nós dois.

compreensível, uma vez que, a grande demanda de trabalho que eles estavam vivenciando naquele momento estava comprometendo sua participação nos encontros, sendo assim, procurei levantar o máximo de informações durante todo o período de discussões.

No momento da produção de dados, o trabalho dos docentes estava exigindo muito tempo deles, já que estávamos finalizando o ano letivo de 2020, e havia muita preocupação e dedicação de seu tempo para a recuperação de estudantes que estavam com parte das atividades atrasadas. Além dos estudantes das escolas públicas que estavam em situação de evasão escolar, ou seja, aqueles que não haviam entregado nenhuma atividade durante o período do Ensino Remoto Emergencial.

Devido à demanda de trabalho dos docentes para encerramento do ano letivo de 2020, o sexto e último encontro ficaram marcados para acontecer no ano seguinte. Assim, no dia 05/02/2021 encerramos a produção dos dados no Grupo de Discussão/reflexão. O último encontro aconteceu às 9h. Considerando a importância da participação do professor Ângelo para o encerramento da produção dos dados e, na sua impossibilidade de participar do encontro no horário da manhã, ele se disponibilizou a se reunir comigo às 15h30min deste mesmo dia.

Entre os dispositivos usados para a produção dos dados da pesquisa, utilizamos o Diário de Campo. Para o desenvolvimento da minha pesquisa, assim como para Moura (2015, p. 67-68),

o diário de pesquisa foi muito útil para minhas reflexões e ponderações e para meu retorno à teoria. Isso porque nesse instrumento, que também considero de construção de dados, organizava minhas idas e vindas à escola em que as professoras trabalhavam, meus sentimentos e minhas percepções sobre cada encontro que tinha com elas e, também, as reflexões que, coletivamente, produzia com minha orientadora. Ou seja, nesse instrumento de produção de dados, punha em forma as diferentes descobertas que cruzavam meu cotidiano de pesquisa.

O seu uso durante esse processo possibilitou agrupar e registrar informações valiosas para a pesquisa. Sempre que necessário essa ferramenta pode ser consultada para orientação e compreensão de determinados acontecimentos e/ou elementos pertinentes à pesquisa e que nem sempre estavam evidentes nas videogravações ou nas audiogravações. Outra razão para o uso do diário de campo é a sua importância no que tange às anotações de diversas informações e situações significativas, como aquelas ocorridas nos momentos de interação nos grupos, como nas disciplinas e nas reuniões com a orientadora. Nessa perspectiva, a preparação do pesquisador merece toda a atenção, nessa linha, o uso do diário de campo é essencial para que não se perca nenhum detalhe importante do processo. A importância do

diário de campo pode ser evidenciada pela pesquisadora ao anotar suas percepções relativas às ideias expostas pela professora Geralda a respeito do seu desenvolvimento profissional e da formação de sua identidade docente. Observe no excerto a seguir:

*Obs. 4: A fala da Geralda está relacionada ao Desenvolvimento Profissional Docente e na formação da sua Identidade Profissional.*

As gravações eram previamente autorizadas pelas professoras e pelo professor. Além disso, foi feita a gravação de áudio por meio de um aparelho celular. Essas mesmas ações foram realizadas durante as reuniões com a orientadora e nos diferentes grupos que participei. O uso do aparelho celular para a audiogravação se justifica pelo fato de possibilitar maior captação das vozes dos sujeitos da pesquisa potencializando a compreensão do que é discutido. A partir dessas técnicas, objetivamos levantar o maior número de dados possíveis, sendo eles, norteados pelas falas e expressões faciais e/ou gestuais.

Para a produção dos dados contamos também com a produção de narrativas no Grupo de Discussão-reflexão. Entendemos que a pesquisa pautada no uso de narrativas como instrumento para produção de dados tem grande potencial não só para o processo investigativo, mas para a construção do conhecimento baseado nas reflexões sobre o contexto vivenciado pelos sujeitos que estão contando suas histórias (BERTAUX, 2010).

Nesse sentido, criar um ambiente propício para a produção de dados de uma pesquisa a partir de narrativas exige certos cuidados, principalmente no que tange aos mecanismos que comunicam as informações relacionadas à pesquisa. É importante que o sujeito da pesquisa veja o pesquisador como aliado em prol de um bem comum, para isso é fundamental que o pesquisador demonstre sua identidade e que, além disso, a pesquisa expresse sua utilidade para a sociedade (BERTAUX, 2010).

Nesse sentido, Flick (2009) aponta que o uso de narrativas é tido como um elemento fundamental para a pesquisa qualitativa e atende a diferentes características, como diários de aula, de campo, entrevistas narrativas, narrativa oral, entre outros. Além disso, a pessoa que está narrando se coloca externamente à sua narrativa ao mesmo tempo em que faz parte de sua própria história. Nesse contexto, o sujeito que está narrando consegue ter um olhar externo ao papel vivenciado na trama, enquanto cria sua própria narrativa. Logo "o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo isso como oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194). Além disso, compreender o campo que se deseja investigar é primordial para o desenvolvimento da pesquisa com narrativas. A criticidade evolutiva também é muito importante para avançar em novas discussões (BERTAUX, 2010).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, dediquei-me também a escrita do memorial de formação. Nele, continuei narrando as vivências e experiências ocorridas no perpassar da minha prática e no âmbito do contexto educacional, sempre me embasando nas reflexões feitas a partir das disciplinas do mestrado e dos encontros nos grupos de estudos que participei. Nesse período, participei do grupo de discussão sobre o Ensino Remoto Emergencial organizado pela UFLA, os Grupos de Estudos sobre a Teoria de Vygotsky, coordenado pela professora Iris e o grupo destinado às leituras e reflexões a respeito da fundamentação teórica, além das reflexões oriundas das orientações realizadas nas reuniões com a Professora Sílvia. A partir desse processo de construção do conhecimento e reflexão sobre o contexto educacional, há a possibilidade de “explorar a natureza narrativa, desde que sejamos sensíveis ao contexto em que foi revelada” (CORREIA, 2003, p. 5008).

Como já referido, a escrita do Memorial de Formação perpassou meu percurso de formação acadêmica, e todo processo reflexivo foi sendo incorporado na constituição da minha Identidade Docente. Apesar de ter dado uma breve pausa em sua escrita, percebi que ao iniciar meu processo formativo no Mestrado, sua retomada foi fundamental para refletir e repensar minha história de vida, formação e prática docente. E, pelo fato de o Memorial de Formação ser um texto narrativo, acredito na pertinência de uma análise mais profunda deste dispositivo, uma vez que essa análise contribui e enriquece ainda mais a pesquisa, pois se trata de um material que possibilita a formação.

Para o meu processo formativo, a retomada da escrita do Memorial teve como objetivo rememorar fatos e acontecimentos marcados por momentos importantes ocorridos durante os seis anos que atravessaram a minha prática docente, assim como os desafios enfrentados nesse período de Pandemia (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012). Para a pesquisa, o Memorial é considerado um forte elemento para a reflexão e compreensão da formação profissional, já que a partir de sua escrita e releitura foi possível rememorar fatos e ações que foram empreendidos durante todo o meu percurso formativo. Nesse sentido,

a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373)

A escolha desses dispositivos para a produção dos dados foi realizada com vistas ao processo reflexivo das ações derivadas da prática docente e do processo formativo, uma vez

que se trata de ferramentas capazes de fornecer elementos importantes para uma análise do contexto em que a pesquisa acontece.

Refletir sobre os caminhos percorridos e as etapas precedidas até chegar ao Grupo de Discussão-reflexão e, finalmente, poder olhar para os dados constituídos me fez lembrar diversos sentimentos. Nessa trajetória eu pude vivenciar a frustração, uma vez que, este sentimento fazia parte de mim a cada vez que definia um objeto de pesquisa e logo constatava a sua inviabilidade. A ansiedade para iniciar a produção dos dados da pesquisa, pois via ali a concretude do meu trabalho de Mestrado. E por fim, a alegria em construir um momento de reflexão com as professoras e o professor de Matemática que participaram da pesquisa a partir do Grupo de Discussão-reflexão. Dessa maneira, minha experiência com o desenvolvimento desta pesquisa foi representada por diferentes momentos, sentimentos e ações, além dos muitos desafios para que esse processo de reflexão e construção do conhecimento fosse constituído por meio das narrativas produzidas no Grupo de Discussão-reflexão.

Olhar para esse processo e verificar que a pesquisa estava finalmente tomando corpo e que eu estava me aproximando da análise dos dados, considerando que “uma narrativa de vida não é um discurso qualquer” (BERTAUX, 2010, p. 89), me permitiu olhar para as vozes dos docentes de Matemática e perceber como elas mobilizam o conhecimento entre os pares que participaram dessas reflexões coletivas. Para isso, é fundamental que o pesquisador se coloque em um movimento dialógico com os sujeitos da pesquisa na busca por fatos e informações que sejam pertinentes ao objeto da investigação. Assim como Bertaux (2010), eu compreendo que nesse contexto o sujeito se empenha para trazer fatos da vida real, mas que não são informações concebidas *a priori*, elas são tecidas a partir das inquições do pesquisador, revelando algumas situações de improviso.

Na próxima seção apresento as idas e vindas, um passeio analítico e reflexivo pelas narrativas constituídas a partir do Grupo de Discussão-reflexão e uma leitura atenta do meu Memorial de formação para, a partir desse movimento, delinear o método de análise dessa pesquisa.

#### **3.4 Método de análise de dados. Idas e vindas: “A necessidade de ampliar as discussões...”**

Para Bertaux (2010), na pesquisa com narrativas, a análise antecede a produção de dados propriamente dita. Ela se dá, inclusive, no processo de busca pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que, nesse momento uma análise já está sendo feita. Nessa perspectiva, a procura

pelos docentes foi considerada, por mim, um processo heurístico, pois foi necessário analisar cada detalhe que pudesse auxiliar na busca pelas professoras e pelo professor, além de atentar para o contexto em que cada um estava inserido e o seu interesse em participar da pesquisa. Essas ações compuseram os elementos que permitiram responder à questão investigativa desta pesquisa.

Dado os passos iniciais para a produção dos dados, ainda durante o processo de transcrição das primeiras narrativas, fiz uma leitura criteriosa e reflexiva dos dados constituídos nos encontros, esse processo me orientou na tomada de decisão com relação às etapas que seriam realizadas na sequência. No entanto, para que essa tomada de decisão aconteça, não é necessário “extrair de uma narrativa de vida *todas* as significações que ela contém, mas somente aquelas *pertinentes* ao objeto da pesquisa e que adquirem aí um status de *indícios*” (BERTAUX, 2010, p. 89, grifos do autor).

Dessa maneira, as transcrições, relacionadas aos três primeiros encontros mostraram indícios que possibilitaram eleger temas semelhantes nas vozes dos docentes, algumas singularidades nas falas e no pensamento das professoras e do professor, além de evidenciar os temas mais recorrentes nas discussões. De acordo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001) “nesse primeiro momento, as categorias selecionadas apareceram seguindo um modelo totalmente indutivo de busca de significados nas palavras de cada docente” (BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 282, tradução minha<sup>25</sup>).

Vale destacar que para a realização de uma segunda etapa para definir os eixos de análise, fiz algumas leituras das narrativas produzidas nos três primeiros encontros, além disso, assisti às videograções e consultei o diário de campo. A partir desse processo e uma análise prévia e minuciosa das transcrições, percebi nessa etapa do procedimento, que poderia estabelecer os eixos temáticos e agrupá-los em dois ciclos de discussões, constituindo o seguinte formato: três encontros voltados para os debates direcionados aos “temas livres” e três encontros direcionados aos temas específicos (com questões originárias dos três primeiros encontros).

Para isso, construí um quadro usando diferentes cores para classificar os temas que apareceram com mais frequência nas vozes das professoras e do professor, o que me orientou para a sequência dos três últimos encontros. No quadro 4 apresento o agrupamento dos principais temas que apareceram nas narrativas das professoras Grazi, Geralda, Sophia e do professor Ângelo, no primeiro ciclo de discussões.

---

<sup>25</sup> En un primer momento las categorías seleccionadas aparecen siguiendo un modelo totalmente inductivo de búsqueda de significado en las palabras de cada docente.

**Quadro 4:** Agrupamento dos dados coletados nos três primeiros encontros – ciclo 1

TEMAS	COR/FREQUÊNCIA
Sentimentos (alegria, tristeza, frustração, decepção, cansaço); dificuldades de adaptação ao novo contexto pelos professores e estudantes (distanciamento entre professor/estudante).	11
Dificuldade de acesso à tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) por parte dos estudantes/famílias. Dificuldade dos professores e dos estudantes no acesso às plataformas e tecnologias disponibilizadas pelo Sistema Educacional.	10
Resistência dos pais e estudantes ao Ensino Remoto Emergencial	7
Aprendizagem superficial: a não construção do conhecimento efetivo.	7
Maior dedicação dos professores para melhor atender aos estudantes	6
Estratégias de ensino usadas durante o Ensino Remoto Emergencial	6
Insegurança e medo com relação ao retorno das aulas presenciais nesse momento de Pandemia.	6
Insegurança com relação ao desemprego, causada pela evasão escolar.	5
Trabalho colaborativo entre professores e professor/escola.	4
Falta de maturidade dos estudantes e pais para desenvolver as atividades com o Ensino Remoto Emergencial	4
Falta de interação entre estudantes/professores	3
Pressão do governo e responsabilização do professor com relação as diferentes demandas oriundas da Educação.	3
Problemas relacionados à estrutura familiar: falta de apoio por parte da família; muitos estudantes na mesma casa; falta de conhecimento e falta de disponibilidade da família para orientar os estudantes nas atividades escolares; falta de compromisso dos estudantes com as aulas online.	3
Falta de compromisso do professor.	1
Falta de investimento na educação; recurso financeiro.	1
Interferência da religião no processo educativo.	1

Fonte: Elaboração autoral

Voltar às narrativas permitiu, ainda, dialogar com as histórias narradas provocando novas reflexões, pois todo esse processo foi feito sem desprezar a autenticidade dos referidos fatos descritos e/ou relatados pelos docentes de Matemática nos encontros ocorridos no Grupo de Discussão/reflexão.

Considerando a potencialidade da narrativa para a pesquisa, Bertaux (2010) destaca três funções fundamentais para o trabalho voltado para pesquisa com narrativas: a função exploratória, a função analítica e a função expressiva. Na função exploratória, os primeiros

relatos e as primeiras informações serviram de base para conhecer o contexto no qual a pesquisa foi realizada e, a partir disso, orientar para os próximos passos a serem tomados nesse processo. Nesse trabalho, a função exploratória permitiu lançar um olhar para as primeiras ideias compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa, essa ação foi fundamental para a compreensão e o delinear dos caminhos a serem seguidos para a produção dos dados. Para isso fiz a leitura e releitura, a fim de compreender as principais ideias por traz das narrativas compartilhadas nos primeiros encontros.

A função analítica é a continuidade da função exploratória tem como objetivo “revelar uma profusão de indícios que permitam esboçar hipótese após hipótese, testar estas últimas pela comparação e só conservar as mais pertinentes para o modelo” (BERTAUX, 2010, p. 69). Nesse sentido, o pesquisador precisa estar atento a qualquer detalhe, fato que o surpreenda ou que o incomode, pois se trata de uma fase de observação crítica e sistemática do processo investigativo, na qual é necessário atentar para cada particularidade relacionada às informações já recolhidas. Dando continuidade na função exploratória, mas já tomando consciência das ideias mais importantes, atendendo à especificidade da função analítica, lancei um olhar mais crítico sobre os dados da pesquisa, assim fiz o destaque dos temas que pudessem responder à questão norteadora, assim como alcançar os objetivos da pesquisa. Nesse momento da investigação, busquei agrupar e reorganizar os temas que apareceram com mais recorrência nos relatos que ocorreram durante os encontros no Grupo de Discussão e reflexão.

Já a função expressiva, assume uma lógica diferente das funções supracitadas, o autor compara essa função a uma obra ilustrada, na qual sua imagem chama a atenção para as informações que desejam que sejam transmitidas, evidenciadas (BERTAUX, 2010). Para finalizar o processo envolvendo as três funções citadas por Bertaux (2010), comecei a refletir sobre as representações contidas nas narrativas compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa, de modo que elas possibilitassem expressar as principais ideias. Então, a partir desse processo, foi realizada a análise dos dados de acordo com as ideias propostas para essa pesquisa.

Nessa perspectiva, o processo de análise, a partir das narrativas dos docentes, possibilitou identificar indícios da atribuição de sentidos emergentes do contexto vivenciado pelas professoras e pelo professor. Esses elementos vão surgindo a partir das concepções constituídas no âmbito dos principais acontecimentos que compõem os fatos narrados. A partir dos dados produzidos no Grupo de Discussão e reflexão e, apoiado na fundamentação teórica, emergiram as convergências e singularidades acerca das reflexões resultantes desse processo.

A partir dessa pré-análise, destacamos não só a expressão dos sentimentos que estavam presentes nas vozes das professoras e do professor, mas, as diversas preocupações relacionadas às suas experiências com o Ensino Remoto Emergencial. Entre elas, problemas com relação ao processo de interação com os estudantes, consequência das dificuldades de acesso ao uso das TDICs, tanto pelas professoras e professor quanto pelos estudantes.

Além das informações e reflexões feitas sobre os temas já referidos, foi possível observar, também, as ideias que emergiam nas práticas desses docentes e a evolução no seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 2009a). Nessa perspectiva, surgiram em seus relatos alguns apontamentos referentes às práticas pedagógicas utilizadas para driblar os desafios expostos pela Pandemia da COVID-19. A cultura de sala de aula também estava presente em diversos momentos, evidenciando que as professoras e o professor realizavam suas atividades docentes de acordo com sua formação, mostrando assim algumas marcas da sua Identidade Profissional a partir dos reflexos da cultura em que vinham desenvolvendo sua prática.

Em meio a tantas vozes, sentimentos e emoções oriundos dos três primeiros encontros, atentamos para temas recorrentes e passíveis de novas discussões. Assim, o processo de transcrição, leituras e releituras realizadas após cada encontro, revelou a necessidade de criar um planejamento para nortear novas discussões e reflexões sobre os temas que apareceram com mais recorrência nas vozes das professoras e do professor. A partir dessas ideias e elementos, a Professora Sílvia e eu vimos a possibilidade de ampliar os diálogos: sistematizamos um roteiro para direcionar os próximos encontros.

A princípio, esse roteiro foi constituído por quatro blocos contendo uma série de questões norteadoras relacionadas aos seguintes temas:

- a) família, maturidade/resistência;
- b) interação com os estudantes;
- c) o uso das tecnologias na Educação;
- d) estratégias de ensino utilizadas durante o Ensino Remoto Emergencial.

Ao elaborar os quatro blocos com os temas específicos, presumi que seria possível trabalhá-los em apenas dois encontros (quarto e quinto). Para isso, decidimos abordar os temas *Família, maturidade/resistência* e *Interação com os estudantes* no quarto encontro, mas diante as diferentes realidades que os docentes estavam inseridos e a múltiplas complexidades envolvendo cada tema, o quarto encontro possibilitou aprofundar apenas nas discussões relativa ao tema *Família, maturidade/resistência*.

Então, após outra reunião com a Professora Sílvia, decidimos reorganizar os temas restantes em mais dois blocos, sendo eles:

- a) interação com os estudantes (relação professor/aluno);
- b) práticas pedagógicas e o uso de tecnologias durante o Ensino Remoto Emergencial.

A partir dessa nova dinâmica conseguimos finalizar a produção de dados em mais dois encontros, como havíamos replanejado.

Considerando ainda que a pesquisa com narrativas possibilita lançar um olhar para a nossa própria prática e redirecionar nossas ações em busca de novos conhecimentos, o desenvolvimento da análise desta pesquisa visou compreender, por meio das narrativas constituídas no Grupo de Discussão-reflexão, os sentidos atribuídos pelos docentes, as suas experiências e vivências durante o Ensino Remoto Emergencial e as implicações das discussões realizadas no Grupo de Discussão-reflexão na minha prática docente.

Esse processo foi organizado em três seções: a primeira abordou as reflexões das professoras e do professor sobre as suas experiências docentes compartilhadas nos três primeiros encontros, aqueles voltados para os “temas livres”. Na segunda, trouxemos as reflexões relacionadas aos temas que surgiram nos encontros anteriores e que foram aprofundados nos últimos três encontros. E por fim, na terceira seção, apresento minhas reflexões acerca das minhas experiências de formação e atuação profissional relatadas em meu Memorial de Formação e a implicação das ideias compartilhadas no Grupo de Discussão-reflexão na minha prática docente.

Com isso, busco responder à questão de investigação e atender aos objetivos da pesquisa com base na análise das narrativas. Assim, procuramos evidenciar maior nível de confiabilidade da pesquisa, de modo que o referencial teórico se mostrou pertinente a ela. De tal modo, a análise dos dados está pautada em um movimento reflexivo na busca de compreender as implicações desse novo contexto educativo que se faz presente na vida desses docentes, objetivando maior fidedignidade possível a pesquisa. A seguir apresento a análise referente aos eixos temáticos apresentados no capítulo metodológico.

#### **4.0 A TEMPESTADE NOS MOSTRA QUE ÀS VEZES É PRECISO MUDAR A DIREÇÃO...**

*Enquanto o caminho para a educação for restrito, seremos privados da libertação e continuaremos sendo arrastados por ventos e correntes, fortalecendo o sonho do oprimido em se tornar opressor.*

*(Adaptado das reflexões de Leandro Karnal e Paulo Freire)*

Para Paulo Freire, é fundamental que possamos pensar a Educação como uma ação transformadora e libertadora, se assim não for, não faz sentido estarmos em uma sala de aula como educadores. É necessário perceber que as tempestades vêm para mudarmos nossa direção, nossos sentidos e pensamentos, para isso, as reflexões sobre a nossa prática já é um bom começo. Assim, conforme já apresentado no *Percurso Metodológico*, foram realizados encontros com professores de Matemática sujeitos de um Grupo de Discussão-reflexão. Esse processo foi o ponto de partida para a mudança de direção. Abaixo, segue a análise das narrativas advindas desses encontros, bem como recortes considerados representativos para a discussão.

##### **4.1 Primeiros Encontros: “Uma tempestade de acontecimentos”**

A Pandemia da COVID-19 afetou o mundo todo nos mais diferentes segmentos da sociedade, principalmente na Educação, que é uma atividade coletiva. Nesse sentido, o processo educativo precisou ser repensado para que a disseminação do vírus fosse contida. Uma mudança estrutural, como a instauração do Ensino Remoto Emergencial, demanda transformações processuais, entretanto, devido à gravidade do cenário epidemiológico, essa mudança foi abrupta, impedindo que os estudantes e os profissionais se adequassem processualmente e estruturalmente a esse novo contexto (ROSA; SILVA; FESTOZO, 2021). Assim sendo, é fundamental que os impactos da pandemia sobre a Educação sejam investigados, buscando compreender, também, como os docentes foram impactados por toda essa problemática.

Partindo dessa premissa, os três primeiros encontros foram palco para a eclosão de uma tempestade de reflexões a partir de narrativas repletas de sentimentos sobre o que estava acontecendo e o que os professores sujeitos estavam vivenciando. Essas narrativas trouxeram múltiplas vozes formando o que denominei de “uma tempestade de acontecimentos”. Esse cenário possibilitou que as professoras e o professor de Matemática que compuseram o Grupo de Discussão reflexão revelassem seus sentimentos, suas emoções, aprendizagens, resistências, seus desafios e suas angústias, assim como as práticas desenvolvidas e as estratégias que foram utilizadas para que pudessem exercer o trabalho docente com objetivo de promoverem a aprendizagem dos alunos nesse período. Além disso, foram reveladas, também, as dificuldades com o processo de interação com estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial, como também os problemas relacionados ao uso das TDIC<sup>26</sup>.

Como já mencionado, a busca por um objeto de estudo que possibilitasse uma investigação sobre a prática docente e que, ao mesmo tempo, despertasse meu interesse permitiu que eu me lançasse em novas travessias. Dessa maneira, buscava compreender os desafios enfrentados pelo profissional docente de Matemática quando inserido em um contexto de Pandemia. Sendo assim, esse cenário contribuiu para uma investigação que evidenciasse como os docentes estavam vivenciando a escola virtual, sendo esta, um modelo de escola que tem como base aulas *on-line* e a distância (ENSSLIN *et al.*, 2018).

Dessa maneira, com a instituição do Ensino Remoto Emergencial, os diferentes ambientes de interação presentes na escola – como os corredores, as bibliotecas, as salas de aula e afins – foram retirados do processo educativo, restringindo a comunicação entre os sujeitos às telas de computadores e *smartphones*. Assim, considerando que o processo educativo requer a interação e o diálogo entre docente e estudante, as práticas precisaram ser repensadas. Entretanto, estabelecer o mínimo de contato com os alunos foi um desafio, uma vez que a transição do ensino presencial para o remoto se deu sem um suporte técnico e formativo para que esses profissionais pudessem desenvolver suas atividades.

Embora alguns dos docentes tenham participado de disciplinas na Graduação voltadas para o uso das tecnologias, como *softwares* desenvolvidos para a Educação Matemática, esse conhecimento não foi o suficiente para que conseguissem desenvolver uma prática pedagógica que possibilitasse a aprendizagem dos estudantes. Isso se deve ao fato de que a problemática do processo educativo no contexto pandêmico vai além das estratégias de ensino, propriamente. Durante esse período, os professores precisaram buscar um contato

---

<sup>26</sup> TDIC - tecnologias digitais da informação e comunicação

efetivo com os estudantes – o que, muitas vezes, se mostrou impossível – além de lidar com os afazeres do lar e se preocuparem com uma doença mortal que vinha se espalhando por todo o globo.

Mesmo que as questões extraclasse fossem controladas, ao desenvolver as aulas, esses profissionais ainda precisariam lidar com as questões técnicas que perpassam o desenvolvimento de uma aula *on-line*. Assim, “o ensino remoto emergencial estabelecido pela pandemia COVID-19 tem exigido do docente, além dos seus métodos pedagógicos, aprender sozinho sobre a tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) e realizar gravações das aulas em seu domicílio” (MEDEIROS *et al.*, 2021, p. 8).

A partir disso, o capítulo quatro pretende abordar os temas que atravessaram os três primeiros encontros do Grupo de Discussão/reflexão<sup>27</sup>, nos quais as narrativas dos docentes foram produzidas. Para que pudéssemos mobilizar o processo reflexivo das professoras e do professor, assim como o meu próprio, iniciamos nossa conversa mais livremente, possibilitando que os sujeitos compartilhassem suas experiências, expondo livremente seus sentimentos, suas emoções e práticas.

No instante em que iniciamos nossa conversa, senti que se tratava da primeira vez que esses educadores tiveram a oportunidade de falar sobre os acontecimentos que permeavam sua prática docente em trabalho remoto, demonstrando ansiedade sobre todo processo que estavam vivenciando. Esse momento foi marcado por sentimentos, ideias, dilemas e práticas, de modo menos sistematizado. Por isso, alguns assuntos abordados nessa seção serão retomados e ampliados posteriormente, pois foram retomados em outro encontro.

Em meio às suas vozes, expressões faciais e gestos, os sujeitos fizeram emergir em mim inúmeros pontos de reflexão a respeito da prática docente e dos desafios que se fazia presente na profissão docente. Naquele momento, ficou muito claro nas falas dos docentes as preocupações com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que estavam desassistidos pelo Poder Público, a ausência de diálogo com a comunidade escolar, além dos ataques que a Educação Brasileira vem sofrendo nos últimos anos. Os relatos das professoras Grazi e

---

<sup>27</sup> Para que a narrativa fique mais fluida, não vou fazer referências entre os assuntos específicos e as respectivas datas na qual eles surgiram no corpo do texto. Por se tratar de três encontros e, compreendendo que o desenvolvimento das narrativas orais, a partir de “temas livres”, possibilitou uma gama de assuntos que tiveram um movimento de idas e vindas ao longo do tempo, julguei mais interessante deixar indicado apenas aqui as datas dos encontros. Encontros relacionados aos “temas livres”.

1º Encontro: 28/08/2020 às 18h00min

2º Encontro: 18/09/2020 às 18h00min

3º Encontro: 09/10/2020 às 18h00min

Sophia, evidenciam a inércia e a falta de sensibilidade do Sistema Educacional para com os estudantes do Ensino Público.

**Grazi:** *Nós não tivemos nenhum outro ambiente virtual sem ser o WhatsApp, chamada de vídeo do Messenger. Então a gente só conseguiu usar essas ferramentas de comunicação mais comuns. Não tivemos outras, e além de tudo, igual você falou, questão de software, a gente não indicou nenhum. Até porque, a adaptação dessas famílias foi um processo para consegui trabalhar com chamada de vídeo. Trabalhar com mais proximidade com tecnologia já foi muita coisa pra gente, já foi um grande avanço, a partir do momento que a gente viu que eles começaram a conseguir. [...] Aquelas que talvez é muito comum pra gente, como fazer uma chamada de vídeo no WhatsApp. Pra muitos foi novidade e pra muitos não chegaram nem a ser novidade, porque eles não usaram. Era ligação, tipo eu tenho aluno que mora no Rosário. A mãe dessa aluna, as únicas dúvidas que ela tirava comigo era assim, ela me mandava um áudio cinco e meia da manhã, eu respondia e ela visualizava às sete da noite. Não sei te explicar a dinâmica. Mas assim, acho que ela saía para trabalhar talvez na roça e ela só ligava o celular de novo na hora que chegava, a noite. Então, teve essas questões, eu tive, eu tenho alunos de Carrancas que nem chamada telefônica eu consegui fazer com eles, nem chamada de vídeo, nem ligação. Então, assim, o grupinho ali que ficou ativo evoluiu no sentido de conhecer como é que se faz uma chamada de vídeo. Como é que copia um link e joga lá na internet, do tutorial, por exemplo. Isso é o que agente usou, não teve mais nada [nesse momento a professora Grazi balançando a cabeça se mostrando afetada pela situação]. (E6: 05/02/2021)*

A reflexão que a professora Grazi traz em seu relato vai ao encontro da pesquisa de Vaz, Santos e Pereira (2021, p. 12), ao evidenciarem que “as exclusões na Educação, o abismo social entre as classes sociais, especialmente entre o ensino público e o privado, e entre o ensino ofertado nas áreas urbanas e aquele das escolas rurais, bem como a evasão escolar” ampliam ainda mais a dimensão dos problemas aprofundados pela Pandemia. Nessa lógica, o trabalho docente e as condições de acesso aos conteúdos não ficaram menos comprometidos nas escolas situadas nas áreas urbanas, como narra a professora Sophia e a professora Grazi a respeito da falta de assistência tecnológica aos estudantes e a dinâmica adotada pelo Secretaria Estadual de educação.

**Sophia:** *Ah! Só comunicação mesmo. O estado disponibilizou as aulas na televisão, infelizmente não batia com os conteúdos muitas das vezes. Quando às vezes batia também, eram aulas erradas, fórmulas erradas, é, muito difícil também para os meninos, eles ficavam um pouco perdido. (E6: 05/02/2021)*

**Grazi:** *Ô Nilvana, outro detalhe que devia colocar, que eu senti e acho devia ser lembrado aqui. O governo propor um ensino remoto*

*onde o atendimento é feito com internet, sabendo da diversidade que é, a condição social desses meninos, tem menino que não tem condição mesmo de ter acesso a uma internet e o governo não disponibilizar um chip com internet, não disponibilizar um aparelho para esses meninos acessar, isso é desumano! Eu penso que é desumano, porque eu te falo com certeza, igual esse irmão da aluna da Sophia, lá que ficou três meses sem celular, esses três meses ele poderia estar acompanhando do jeito dele ali. Que era recorrer, me chamar [o irmão da aluna da professora Sophia estudava na APAE e era aluno da professora Grazi] e na hora que tinha algum aperto ele ficou sem, e ele ficou sem não é porque a família é desligada não, é porque não tem condições. Não têm condições de manter os dois filhos com celular, de manter os dois filhos com a internet, acho que lá tem mais filhos. E assim vai, entendeu? É famílias com muitos filhos e às vezes coloca internet pra um e não dá para colocar para o outro, é realidade gente! (E6: 05/02/2021)*

Nesse sentido a forma como o Governo de Minas Gerais e o Governo Federal lidaram com as questões educacionais durante a pandemia não só foi prejudicial aos estudantes, como apresentou impacto direto sobre a prática docente, uma vez que o trabalho dos professores ficou ainda mais comprometido. Vaz, Santos e Pereira (2021, p. 14) ressaltam que

durante a pandemia, muitos professores tiveram afetada sua saúde física, mental e psicológica. As causas são diversas, muitas estando relacionada à instituição onde trabalhavam, família dos alunos, à sociedade, de maneira geral, e à carga excessiva de tarefas profissionais familiares e domésticas. No que diz respeito ao posicionamento das instituições de ensino durante a pandemia variadas foram as ações com relação aos profissionais da educação. Registram-se casos de profissionais que tiveram redução ou corte de salário, aumento de trabalho ou que ainda foram submetidos a situações de ainda maior sofrimento, como cobranças e pressões constantes, exposição pública sofrida em consequência de aulas gravadas e pela imposição da instituição, publicadas em plataforma de compartilhamento aberto que podem visualizadas e comentadas por qualquer pessoa. Essa última medida, além de registros de desrespeito profissional, causa aumento das tarefas profissionais de gravação, edição e outras etapas que demandam muito mais horas de trabalho quando comparadas ao planejamento de uma aula presencia.

Dessa maneira, o Sistema Educativo Brasileiro tem sofrido com a desprofissionalização docente, que “manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Ainda nessa direção, com a implantação do Ensino Remoto Emergencial e uma ação política totalmente vertical e autoritária, instaurada sem qualquer diálogo com a comunidade escolar, as ações implementadas pelo Governo de Minas Gerais refletiram negativamente na prática dos professores e na aprendizagem dos estudantes, que enfrentaram diversos desafios

nesse novo modelo de escola. Dentre esses desafios, foi fortemente destacado na fala dos docentes a dificuldade de acesso à tecnologia, dificultando o processo de interação entre eles e os estudantes. Nesse sentido,

as condições de trabalho docente que há décadas apresentam limites e precariedades que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora refletem-se na realização do processo de trabalho de modo remoto. A legislação que tenta delinear os rumos da educação nacional no contexto da pandemia respalda-se em uma regulamentação distante da realidade e tenta fazer valer um modelo de ensino que não leva em conta, por exemplo, que mais de quatro milhões de estudantes no Brasil não têm acesso ao material básico para acompanhar aulas ou atividades remotas. (GESTRADO, 2020. P. 750).

Mais especificamente, o Ensino Remoto Emergencial foi instaurado determinando o desenvolvimento do trabalho docente por meio dos Planos de Estudos Tutorados (PET), sendo um modelo de apostilamento rígido e generalizado, e de qualidade duvidosa, que não atendeu à especificidade de cada região, reflexo da falta de participação docente na construção desses planos e do estabelecimento da nova modalidade de ensino. Ações impopulares são, também, antidemocráticas. Em consequência, essas ações acabam gerando mais problemas do que resolvendo aqueles que devem ser resolvidos. Quando as decisões políticas concernentes à Escola são tomadas sem consultar os profissionais da educação, elementos fundamentais da prática educativa são desconsiderados.

Uma escola não democrática é incapaz de possibilitar a construção da cidadania, sendo dificultada a aprendizagem dos estudantes de maneira mais efetiva, uma vez que inexiste “um trabalho coletivo, articulado e dialogal” (CURY, 2002, p. 173) com a participação daqueles que são conhecedores do conteúdo e do contexto escolar. Em consequência da arbitrariedade do Governo Estadual, estamos vivenciando uma precarização ainda mais profunda na Educação e que, durante a Pandemia da COVID-19, se fez ainda mais presente no contexto educacional.

Essas ações impetradas por este governo têm sido o oposto do que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394, uma vez que ela prevê em seu art. 3º, VIII e no art. 14 que

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Assim sendo, uma gestão democrática só pode ser constituída com a participação de todos que estão envolvidos na Educação – os docentes, os gestores da escola, os funcionários, os pais ou outros responsáveis e pelos próprios estudantes, bem como por toda comunidade interna e externa à escola – de modo que todos e todas participem não só da construção do PPC, do PPP e do regimento escolar, mas de todas as ações que serão realizadas em cada escola, respeitando assim, o contexto de cada uma delas.

A partir das narrativas dos professores, me senti provocada a lançar um olhar mais crítico para o meu sentimento de insegurança em relação à falta de estabilidade da profissão docente, que está sendo atacada pelas políticas da atual gestão que rege a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Essas discussões me fizeram ampliar meu olhar sobre essa questão, pensando para além dos problemas que envolvem o Ensino Público, uma vez que essa insegurança também se faz presente na vida dos profissionais que trabalham no Ensino Privado, como será evidenciado mais adiante.

Nesse sentido, o Grupo de Discussão/reflexão revelou, nesses primeiros encontros, não só as dificuldades encontradas em um novo processo educativo – envolvendo a própria prática pedagógica e o uso da tecnologia – mas também aspectos estruturais e políticos relacionados à Educação. Ainda, ficou evidente a importância do espaço de discussão para esses profissionais, que muitas vezes se mostravam aliviados, considerando o Grupo como um espaço de desabafo, mostrando seus sentimentos, tornando um espaço de compartilhamento de experiências atravessadas por múltiplas sensações, como veremos na sequência.

#### **4.1.1 Sentimentos que se afloram: “*Nil do céu, está muito difícil*”**

Devido à Pandemia, os encontros do Grupo de Discussão/reflexão aconteceram remotamente de forma síncrona através da plataforma *Google Meet*. A partir dessa nova modalidade de encontro, acreditei que seria mais acessível aos sujeitos da pesquisa, já que essa ferramenta oferece maior flexibilidade às pessoas, propiciando liberdade para participarem de reuniões, encontros e conferências de onde estiverem, optando pelo ambiente de sua escolha. Entretanto, essa nova realidade nem sempre se aplica na vida do profissional docente, uma vez que a grande demanda de trabalho pode inviabilizar encontros coletivos. Isso ficou evidente durante a produção de dados desta pesquisa, com relação à participação das professoras e do professor em nossos encontros.

Sendo assim, nenhum encontro pôde contar com a participação dos quatro professores no mesmo dia e horário, por isso, em alguns momentos, as vozes parecem ressoar com certo

distanciamento ou não comendo um diálogo com as demais. Mas acredito que a ausência do professor ou de alguma professora em alguns encontros não comprometeu a produção dos dados e nem as reflexões em torno de suas experiências, práticas e sentimentos.

Como mencionado anteriormente, o professor Ângelo não participou do primeiro encontro coletivo ocorrido no Grupo de Discussão-reflexão, sendo assim, este encontro contou apenas a participação das professoras Geralda, Sophia e Grazi. Para iniciar a nossa conversa, expus o contexto da pesquisa e falei da riqueza do encontro coletivo para a produção dos dados, para nossas reflexões e para o nosso processo formativo e que, além disso, suas narrativas, reflexões e o compartilhamento das práticas e experiências poderiam contribuir muito com o processo formativo de outros docentes. Assim, deixei em aberto para cada uma falar um pouco sobre o que estava vivenciando naquele momento.

Tão logo eu passei a fala para as professoras, foi possível perceber que seriam momentos de intensas emoções, pois já na primeira voz, a da professora Geralda, surgiu em sua feição e na sua fala o sentimento de tristeza a respeito do novo contexto que se apresentava, como demonstrado no excerto a seguir.

**Geralda:** *Nil do céu está muito difícil! Tá muito triste Nilvana! Nossa! Não sei nem por onde começar porque o negócio está feio! Ah! O negócio está feio. Resumindo, minha filha, saudade de mandar os meninos sentar, fazer silêncio, de ficar rouca, nossa dá saudade disso tudo porque é muito chato, você faz uma pergunta, ninguém responde. Aí você fica olhando para o computador com cara de paisagem, nossa muito difícil, muito difícil!* (E1: 28/08/2020)<sup>28</sup>

A partir da fala da professora Geralda, foi possível perceber que aquele encontro seria marcado por sentimentos e emoções, constituindo um espaço de desabafo e diálogo sobre as questões que perpassavam a vida dessas professoras. Nesse sentido, na medida em que uma professora compartilhava suas experiências, as demais se mobilizavam, narrando suas próprias vivências. A partir da fala da Professora Geralda, a Professora Sophia afirma:

**Sophia:** *Ah! Eu estou sem ver meus alunos, na verdade eu os vi uma semana esse ano, porque a gente teve uma semana de aula, entrou a greve, já emendou com a Pandemia [...] E pra gente que trabalha com projeto, então eu fico com eles o dia todo, o Ensino Fundamental. E aí, assim... Pra mim é muito difícil, eu não vejo o rostinho deles, alguns eu tenho contato só pelos pais, pelo WhatsApp. E aí eu estou sem contato nenhum, porque no Estado a gente não está dando aula para os alunos, eles assistem à aula transmitida e a gente não tem esse contato...* (E2: 18/09/2021)

---

<sup>28</sup> O uso da forma: (E X: DATA) significa “Encontro, número e data” para referenciar as narrativas das professoras e do professor.

A fragilidade na comunicação entre os docentes e os estudantes foi um complicador na construção do conhecimento, uma vez que o Ensino Remoto Emergencial depende do uso das tecnologias. O fato de a Secretaria Estadual de Educação de Minas disponibilizar algumas ferramentas objetivando minimizar os problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes, como por exemplo, as teleaulas, não teve o alcance necessário, como destaca Oliveira et al. (2021, p. 96), “o número de usuários dessas ferramentas, embora seja bastante expressivo, levanta questionamentos sobre a capacidade de abranger todos os estudantes da rede estadual” (Oliveira et al., 2021, p. 96). Além disso, os autores afirmam ainda que aproximadamente 700 mil alunos (39%) não tinham acesso à Rede Minas, canal responsável pela transmissão das aulas. Isso indica que uma grande parte dos estudantes não tiveram acesso às aulas de maneira síncrona, impossibilitando-os de sanar suas dúvidas em tempo real.

Além disso, no momento em que Geralda e Sophia compartilhavam os problemas consequentes da falta de estrutura e organização do Ensino Remoto Emergencial, era perceptível em seus rostos o sentimento de angústia e saudade. A interação entre docentes e estudante é fundamental para o processo educativo, sendo o que há de mais elementar quando se pensa em Educação (FRANCISCO; SOUSA ARAÚJO, 2014). Afinal, eles passam horas dos seus dias em contato direto, desenvolvendo uma relação permeada por afetividade, carinho e preocupação (MELLO; RUBIO, 2013).

Dessa maneira, perder o contato com esses estudantes foi algo muito difícil para essas professoras, como podemos perceber no relato da Professora Sophia, que ao desenvolver sua narrativa, enfatiza os estudantes do Ensino Fundamental que estão matriculados na Educação Integral Integrada, uma modalidade em que o contato se estende por todo o dia. Isso é mais impactante ao considerar que os estudantes matriculados nessa modalidade de ensino são, geralmente, estudantes com certa carência socioeconômica, emocional e afetiva, características que reforçam o laço de cuidado entre o educador e o estudante. O relato da professora Sophia deixou claro que o seu trabalho com esses estudantes transcendia os limites da profissão docente, quando ela evidencia que a sua prática não era apenas conteudista, mas também social e afetiva. De acordo com Silva (2019, p. 171),

nesta relação o professor deve ultrapassar os limites somente do conhecimento do conteúdo/informações, e preocupar-se com o processo de construção da cidadania do aluno. Portanto, para que isso aconteça, é necessária à sensibilização e comprometimento do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, procurando compreender, numa relação de afetividade, os sentimentos, a história da vida dos seus alunos e tentar promover à autonomia social.

Nessa perspectiva a afetividade nas relações possibilita um processo enriquecedor para a aprendizagem dos estudantes, e sendo a afetividade a exteriorização primária do ser humano relacionada aos seus interesses subjetivos, ela é fundamental para a construção do conhecimento. (WALLON, 1968).

Outra questão relatada pelas professoras, conforme já introduzido na seção anterior, foi a instituição do Ensino Remoto Emergencial, realizado de forma autoritária, sem consultar os profissionais da Educação, trazendo como consequência dificuldades de contato entre os professores, os alunos e familiares. Esse problema ganha outras dimensões quando consideramos os estudantes com Deficiência Intelectual (DI), uma vez que

esses alunos, além de necessitarem maior atenção no processo de aprendizado, também necessitam da socialização e do ambiente acadêmico, de forma geral, sendo esse, um fator essencial no seu processo de formação que, durante a pandemia, também foi afetado pelo isolamento social. Com isso, nas aulas remotas, além dos desafios de acessibilidade, e a adaptação ao ensino a distância, ocorre também a falta de contato com os professores, e demais colegas, dificultando ainda mais a socialização, adesão de conhecimento e permanência desses indivíduos [...]. (MARQUES *et al.*, 2021, p. 1)

Nessa direção, a Professora Grazi relata, com frustração, esse problema:

**Grazi:** *No meu caso, ainda tem a implicação de estar trabalhando com estudantes com deficiência intelectual, eu acho que a situação dificulta ainda mais, porque a proposta do atendimento remoto é que a gente faça vídeo, faça lives. Tente pelo menos manter contato com eles de forma on-line. Isso não tem sido possível porque pra gente fazer um contato desses com o estudante, a família tem que está disponível, e aí mesmo que a gente tente acertar um horário com a família deles é difícil a família que está disposta a fazer isso. Eu consegui isso poucas vezes e, acabou que a gente optou né, por ser uma situação que é geral lá na APAE, a gente optou por encaminhar atividades pra eles manter o contato deles com o material escolar, mas a gente acabou que não, a gente não tem feito muita questão de estar mantendo esse contato remoto [aqui a professora se refere ao contato virtual com o estudante]. (E1: 28/08/2020)*

**Grazi:** *Eu fiquei muito triste, mas fiquei muito triste mesmo, eu fiquei chateada, porque eu vi que assim, a gente fala muito assim, a gente precisa do apoio da família. Mas com ele [aqui ela se refere ao estudante] em termos de escola, em termos de desenvolvimento dele é um consenso, todo mundo da escola fala a mesma coisa, ele é um ótimo aluno. Como ele chegou lá ruim, chegou um menino agitado, problemático. E lá ele consegue se comportar, lá dentro ele consegue render, lá dentro ele consegue produzir. E a hora que precisou um pouquinho da família, não teve, não teve! O caso dele é assim, nem sei como que está, porque agora passou para o conselho tutelar, agora a gente fica mais longe ainda de saber o que acontece. (E4: 27/11/2020)*

No caso da professora Grazi, as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da sua prática docente se tornaram ainda mais angustiantes, uma vez que ela trabalhava com estudantes que, em sua grande maioria, têm algumas deficiências intelectuais e o processo de interação com eles exigia um apoio mais efetivo da família. Embora tivesse autonomia para elaborar os seus planos de aula e atividades adaptadas, a carência e/ou quase inexistência de uma assistência familiar, financeira, tecnológica e social mais eficiente para esse alunado impossibilitou que ela conseguisse estabelecer o mínimo de interação com seus estudantes. Desse modo, essa falta de interação implicou diretamente na aprendizagem, no desenvolvimento e na socialização desses estudantes, bem como na condição emocional da própria docente.

Nesse momento, senti que as professoras compartilhavam das mesmas angústias, tristezas e frustrações. Apesar de algumas especificidades, como é o caso da Professora Grazi, o panorama geral do encontro pôde ser sintetizado em angústia, decepção, apreensão e tristeza com esse novo modelo de ensino. Na medida em que os encontros foram acontecendo e as discussões foram fluindo, as narrativas iam revelando outros desafios, como a dificuldade com o uso das tecnologias. Esses momentos serão mostrados na sequência.

#### **4.1.2 Conflitos que também foram revelados na “tempestade de acontecimentos”**

Trarei, nesse momento, alguns relatos que surgiram nos três primeiros encontros sobre alguns desafios relacionados ao uso das tecnologias e que não serão aprofundados agora, mas em seções posteriores. Para isso, vou me ater apenas às narrativas dos docentes ao expor suas experiências com a sala de aula virtual e com o uso de tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC), como por exemplo, o *Google Forms*, *e-mails*, *WhatsApp*, assim como, aquelas disponibilizadas pelo Governo de Minas Gerais ou pelas Instituições de Ensino. Nesse primeiro momento, apareceram ainda algumas discussões sobre os PETs e o processo de interação com os estudantes, porém esses temas também serão retomados em um segundo momento.

Experienciar o processo de produção dos dados a partir do uso da tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) possibilitou compreender alguns desafios e frustrações enfrentados pelas professoras Geralda, Grazi, Sophia e pelo professor Ângelo. Esse cenário possibilitou refletir sobre o processo de interação e comunicação apoiada nas TDIC e de que maneira ele tem se tornado um campo complexo para muitos docentes, principalmente para

aqueles que não têm formação adequada para trabalhar com os aplicativos propostos para o desenvolvimento das aulas.

É importante destacar que os desafios enfrentados por esses professores também estiveram presentes na vida de muitos pesquisadores, seja das Ciências Exatas ou das Ciências Humanas, uma vez que os laboratórios e os campos para pesquisa se tornaram interditados. No caso das pesquisas em Ciências Humanas que lançam mão de dados empíricos obtidos por entrevistas, questionários, Grupos de Discussão e reflexão e afins, precisaram passar por um processo de adaptação. Durante a produção dos dados dessa pesquisa, foi recorrente que os sujeitos – inclusive eu mesma – tivessem problemas com a conexão de Internet, sendo este um complicador durante os encontros do Grupo.

Percebemos que os problemas enfrentados por esses trabalhadores são indissociáveis de um contexto político-social que, por sua vez, é econômico: vivenciamos nos últimos anos um processo de marginalização digital (DEMO, 2007) que tem seus impactos escancarados durante a Pandemia da COVID-19, que coloca as tecnologias como o epicentro do desenvolvimento do trabalho.

Esse processo de marginalização não consiste apenas na dificuldade ao acesso ou à exclusão de sujeitos na rede digital. De fato, após o início da pandemia, ocorreram ações políticas na direção de incluir esses sujeitos no contexto digital de informação, entretanto, “ao serem os pobres incluídos, o que costuma ocorrer é a inclusão na margem, ou seja, continuam marginalizados, ainda que um pouco mais dentro do sistema” (DEMO, 2007, p. 6). Quando se concebe esse problema reduzido à problemática de exclusão, a discussão se permanece na superfície do problema, porque – nessa perspectiva – basta incluir os sujeitos, independentemente de como essa inclusão acontece (DEMO, 2007). Partindo dessa premissa, a marginalização digital se torna uma das piores marginalizações em um contexto em que o mundo migra do presencial para o virtual, segregando as pessoas do uso tecnológico e fortalecendo a pobreza política (DEMO, 2007). Isso impacta o processo educativo, pois “estar analfabeto não é apenas não saber ler, escrever e contar, é principalmente estar por fora do mundo digital, em especial das oportunidades de saber pensar mediadas por plataformas informacionais.” (DEMO, 2007, p. 8).

Nesse sentido, podemos observar e refletir, a partir das vozes dos docentes, que fazem parte de um processo que não consiste somente na dificuldade de acesso à internet ou técnica que inviabiliza o processo de interação quando a escola está apoiada no uso da tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC), mas também a dificuldade de lidar com algo

estando, historicamente, à margem daquilo que é controlado hegemonicamente pelos não trabalhadores.

A professora Geralda conseguiu retratar muito bem o quão complexo e desafiador foi criar um ambiente propício para a interação por meio do uso dessas tecnologias. Em alguns momentos, esse processo a fez sentir-se impotente diante dos alunos, principalmente pelo fato de eles manterem as câmeras e os microfones desligados durante as aulas. Para ela, essa ação impossibilitava a interação visual, verbal e gestual com os estudantes, dificultando até a elaboração de um simples relatório sobre o aluno, como descrito no excerto a seguir:

**Geralda:** *E aí eu recebi um pedido da coordenadora que o pai pediu um relatório do filho, como que está sendo. Só que assim, o menino é super tímido na aula presencial. Na aula presencial, ele não falava nada, é aquele menino que se você faz algum comentário olhando pra ele, ele vai abaixando a cabeça, abaixando, abaixando... É tímido, do primeiro ano do Ensino Médio. Então, assim, eu fiquei amarrada, falei como eu vou saber se ele está participando ou não. Ele já não respondia presencial, on-line piorou, eles não ligam a câmera, eles não ligam o microfone, como que eu vou saber? Então assim... Eu falo assim, está fazendo, está entregando, mas, o que mais que eu vou colocar nesse relatório se o menino não fala nada? Porque na sala, na sala de aula pelo menos eu vejo se ele está fazendo, eu passo né, olho de um em um, de carteira por carteira, eu sento em dupla, eu tiro dúvida, mas on-line?... Difícil né! (E2: 18/09/2020)*

Enquanto relatava sua experiência com este aluno, a professora Geralda expressou, não apenas em seu relato, mas também por meio de suas gesticulações corporais e expressão facial a timidez que seu aluno apresentara quando as aulas ainda eram presenciais, de modo que era possível perceber sentido e significado em sua comunicação para além das próprias palavras (BAKHTIN, 1986). Além disso, ela demonstrou em seu relato o quanto é importante a aproximação física para que o processo educativo seja consolidado efetivamente. Ela expõe esse processo ao narrar suas ações em sala de aula, como se aproximar dos estudantes nas carteiras, reconhecer pelo olhar deles se estão com dúvidas em algum conteúdo, etc.

Foi possível sentir, a partir da narrativa da Professora Geralda, que as aulas *on-line* lhe causaram profunda impotência e frustração diante dos desafios impostos. Esse sentimento não está restrito apenas ao desenvolvimento das aulas virtuais, mas também com relação aos PET. Como já referido, o Plano de Estudos Tutorados-PET, foi disponibilizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, funcionando como um sistema de apostilamento. Essas apostilas eram organizadas em atividades semanais, sendo que cada semana tratava de um tema específico, e no final de cada tema havia alguns exercícios. Após a solução desses exercícios,

os estudantes os entregavam para os professores pelo aplicativo Conexão Escola, *e-mail*, *WhatsApp* ou presencialmente na escola.

Os PET tinham consigo uma série de problemas. Primeiro, é um sistema de apostila que visa substituir as aulas, o contato com o professor, a interação com os colegas e a possibilidade de um processo educativo dialógico (ROSA; SILVA; FESTOZO, 2021). Além disso, trazem consigo uma série de erros conceituais, de sequência e articulação entre os conteúdos. Ainda, contam com o apoio das famílias para orientarem os estudantes a lerem a apostila e a resolverem os exercícios, desconsiderando que muitos estudantes não têm uma família presente ou esses familiares passam o dia e a noite em trabalhos informais para conseguirem colocar alimentos na mesa, enquanto o atual governo vira as costas para qualquer tipo de política de vida, apostando somente em políticas de morte (SANTOS *et al.*, 2020).

Outro problema relacionado ao Ensino Remoto Emergencial foi o comprometimento na aprendizagem dos estudantes, uma vez que eles foram inseridos abruptamente em um novo contexto perdendo sua referência de escola, assim como as interações oriundas do ambiente escolar. A partir disso, é necessário lançar um olhar para essa nova realidade e compreender que os estudantes são, como todos, também, vítimas da Pandemia e, principalmente, das Políticas Públicas autoritárias. Essas medidas promoveram a retomada das aulas de forma remota, desconsiderando o fato de que muitos estudantes não apresentavam condições para vivenciar esse novo modelo de ensino.

Em síntese, em meio à desorganização em que o Ensino Remoto Emergencial foi instituído, os estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais tiveram acesso a um PET confuso, com os conteúdos fragmentados e sem uma sequência coerente nos assuntos que estavam sendo abordados, além disso, havia poucas atividades e quase nenhuma contribuição de fato para a aprendizagem dos alunos (ÁVILA; SOUZA, 2020). Isso contribuiu para que um grupo, mesmo que muito restrito de estudantes que tinham acesso e sabiam fazer uso da Internet, realizassem buscas de respostas e/ou resoluções das questões dos PET e das Avaliações, como veremos, mais adiante, na fala da professora Sophia. Embora esses estudantes tenham conseguido acessar essas questões, muitos deles perderam a oportunidade de interagir com seus professores e professoras.

Vale destacar que, os docentes trouxeram esse contexto do PET nesse momento das discussões apenas para pontuar não o PET em si, mas o quanto alguns estudantes estavam usando a tecnologia, como o *Google* e o *YouTube* para buscar as respostas para suas atividades, não recorrendo ao seu professor ou professora. Como já mencionado, os docentes

foram privados de sua autonomia para criarem seus próprios planejamentos e materiais referentes aos conteúdos que seriam trabalhados em cada disciplina, ou mesmo do uso do livro didático, caso todos os estudantes o possuíssem. Se houvesse um diálogo entre docentes e a Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de construir um projeto de escola virtual mais coerente com as condições e necessidades dos estudantes, além da autonomia do professorado para desenvolver seus planejamentos, provavelmente, a busca por respostas e resoluções de questões na Internet seria reduzida.

Nesse sentido, a falta de diálogo do governo com o professorado, em conjunto com as prescrições instituídas verticalmente, além da impossibilidade de movimento dos docentes diante das ações impostas pelo Sistema de Ensino de Minas Gerais mostrou como a falta de uma gestão democrática gerou certa resistência ao novo modelo, uma vez que sem diálogo não há inteligibilidade (FREIRE, 2021), havendo como consequência uma incompreensão, por parte dos professores, da proposta de trabalho remoto implantada por este mesmo Sistema de Ensino. Portanto, uma Educação de qualidade foi impedida, já que um processo educativo sem a comunicação entre os tomadores de decisão e os agentes diretos do processo não fará mais do que repetir as relações hegemônicas de poder presentes na sociedade (ROSA; FESTOZO, 2020).

Diante das ações impostas pelo Sistema Educacional e das condições precárias de trabalho, refletindo o descaso do governo com a Educação, os docentes estão sofrendo com uma grande demanda de trabalho e com a imposição dos PET mal planejados e muito confusos, como já mencionado. Dessa maneira, muitos professores criaram grupos de *WhatsApp* das diferentes áreas do conhecimento para que ali pudessem compartilhar suas dúvidas, conteúdos e assuntos pertinentes à Educação com seus estudantes. A princípio, muitos docentes compartilhavam nesses grupos as resoluções das questões dos PET e das Avaliações. Entretanto, não demorou muito para que as resoluções escritas dos PET e videoaulas resolvendo essas atividades fossem divulgadas na Internet. A partir do momento em que esses conteúdos foram disponibilizados livremente na Internet, os estudantes passaram a ter acesso às atividades já prontas, procedendo a, simplesmente, copiá-las. Assim, a Internet, o *Google* e o *YouTube* deixaram de ser apenas uma ferramenta de busca, configurando-se como uma base de cola das atividades. Embora os estudantes estivessem vivenciando um momento difícil, fora do ambiente escolar e sem o apoio do professor, suas ações no que tange à busca por respostas nas mídias têm provocado um sentimento de frustração e impotência nos docentes, pois esses profissionais acreditam que essas ações têm comprometido muito a aprendizagem dos estudantes. A professora Sophia demonstra sua

indignação ao falar sobre a divulgação antecipada das correções das Avaliações e das atividades dos PET em forma de videoaulas em diversos canais na Internet. Veja no excerto a seguir:

**Sophia:** *E o mais difícil é que a resolução da apostila está saindo quase que antes da apostila. A apostila sai, na mesma semana já tem a resposta dela inteira na internet. É! Se digitar lá é: PET-4 de matemática sétimo ano, estão lá, então é só copiar. Então, tem uns que copiam na íntegra o que tá na internet. (E2: 18/09/2020)*

O relato da Professora Sophia trouxe para as discussões uma preocupação que se fez presente na prática de muitos docentes, visto que a partir de seus sentimentos com a problemática relacionada à divulgação do conteúdo na Internet, novas discussões foram levantadas, mobilizando o processo reflexivo da professora Grazi a respeito da aprendizagem dos estudantes. Como diz Nóvoa (2017), dar vozes aos docentes permite que eles falem sobre seus sentimentos, desafios, suas angústias. E foi isso que aconteceu, pois conforme elas iam conversando, o pensamento de uma professora mobilizava o pensamento e as reflexões sobre as experiências da outra, como evidenciam suas narrativas.

Apesar de a professora Grazi estar desenvolvendo suas atividades em um contexto diferente – o da Educação Especial – ela foi tocada pela reflexão da professora Sophia. Dessa maneira, sua participação no Grupo de Discussão-reflexão possibilitou que ela refletisse a respeito das propostas implantadas pelo governo de Minas Gerais e suas consequências para a aprendizagem dos estudantes, como mostra o excerto a seguir.

**Grazi:** *Em Minas, a proposta que eu ouvi foi essa avaliação diagnóstica para ver o quê que os meninos não estão sabendo né, Sophia? Aconteceu essa semana a avaliação diagnóstica para ver o quê que os meninos não estão sabendo e, em cima desses conteúdos que apresenta a defasagem, dá uma retomada o ano que vem. Agora pensa comigo, de que forma que, quem que o governo quer enganar? No meu ponto de vista, quem que ele quer enganar? Porque esses meninos vão fazer a prova olhando onde? Olhando no Google. A prova é a distância, não é presencial, não é Sophia?*

**Sophia:** *É! A prova, eles entram fazem a prova... Assim, eles tendo o ID e a senha, qualquer um faz pra eles, e outra...*

**Grazi:** *Então! Qualquer um faz, o Google faz! Entendeu, Nilvana? Então, onde que a gente vai ver a defasagem desses meninos nessa avaliação diagnóstica?*

**Sophia:** *Essa prova essa semana foi só pro Ensino Médio e na semana do dia 19 para o Fundamental, só que a prova seria de segunda até quarta-feira, como os meninos não fizeram, né, o governo prorrogou até sexta, só que o gabarito já estava disponível na Internet então todos estavam tendo acesso a esse gabarito.*

*Alguns alunos estavam entrando com o ID e a senha do outro para copiar, tipo assim eu tenho a senha e o ID da Grazi, então eu entrava lá no dela, ela já tinha feito a prova, eu copiava o gabarito dela entrava no meu e passava para o meu. Então assim, teve muitos erros aí, acredito que é assim, foi pra grego ver. Foi para falar que o ensino está muito bom que os meninos estão aprendendo e que está dando certo. (E3: 09/10/2020)*

De acordo com o diálogo e as reflexões das docentes, é possível perceber uma preocupação com relação ao método adotado pelo Sistema Estadual de Educação para avaliar a aprendizagem dos estudantes, uma vez que esse método se tornou insuficiente devido às características do Ensino Remoto Emergencial. Nesse sentido, Rosa, Silva e Festozo (2021), após analisarem o processo avaliativo em Escolas Estaduais de Minas Gerais, concluíram que a avaliação que vem sendo desenvolvida não apresenta efetividade, uma vez que são incoerentes com o que se espera de uma avaliação no que tange ao processo educativo.

O fato de alguns estudantes terem acesso às respostas das questões das Avaliações Diagnósticas e/ou a possibilidade de trocar essas informações com os colegas, mesmo que seja por meio do *WhatsApp*, compromete a realização de um diagnóstico tão importante para a definição dos próximos passos que devem ser tomados, considerando a construção de uma Educação de qualidade que vise à aprendizagem efetiva dos estudantes.

Nesse primeiro momento de discussões, as vozes que revelaram as dificuldades com o uso da tecnologia, PET, a falta de interação com os estudantes e a forma de avaliação da aprendizagem proposta pela SEE-MG, também evidenciaram os diferentes sentimentos e emoções das docentes.

Além de toda essa questão que perpassa aspectos estruturais da educação e das políticas educacionais, o tempo de trabalho durante a Pandemia também se tornou um problema. Como pode ser visto no relato da professora Geralda.

***Geralda:*** *Nossa Nil! É! Então por que, tem professores que eu convivo que fala assim, a gente conversa né! Nossa! E aí? Como que está a aula? Aí tem professores que fala assim: ah eu finjo que ensino e os alunos fingem que aprendem. Aí eu ainda fiquei pensando nisso o dia que o professor falou isso, eu pensei assim gente. Eu não estou fingindo que eu estou ensinando, a minha aula, lógico né, que tem “n” situações que não tem como, que modificou, mas a minha aula segue uma característica assim, eu explico, eu compartilho a minha tela, eu peço pra eles estarem com a apostila, eu mostro a apostila na tela. Eu tiro dúvidas, eu faço exercícios, eu dou dever, eu corrijo dever, eu dou trabalho, eu atendo no WhatsApp de manhã, de tarde e de noite. Mesmo assim, como a gente está tendo aula normal, entre aspas, o horário de eles tirarem dúvida é na parte da manhã durante a aula, mas isso não acontece né. Os alunos a partir do momento que*

*tem o nosso WhatsApp, eles mandam mensagem o tempo todo, de madrugada, no final de semana, não tem isso. (E1: 28/08/2020)*

A narrativa da professora Geralda evidencia seu total comprometimento com o seu trabalho, nesse momento percebe-se que ela faz uma reflexão sobre sua prática, o ambiente de trabalho e as relações existentes nesse meio. No entanto, ela evidencia que há professores que não agem da mesma forma que ela, assim, é notória a fragilidade na formação do docente reflexivo, isso fica claro quando ela reflete sobre o posicionamento de seus pares. Assim, como Nóvoa (2017, p. 1128), entendemos que, “a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente”.

Embora alguns desses professores estivessem exercendo o trabalho docente em apenas um turno, o relato da professora Geralda traz indícios de que o tempo destinado para suas atividades escolares em casa, geralmente, ultrapassavam dois períodos. Dessa maneira, assim como o trabalho nas escolas, este novo contexto também contribui para desprofissionalização docente, uma vez que ela se manifesta de formas diferentes, evidenciando as más condições de trabalho, a burocratização, falta de autonomia do professorado, entre outros (NÓVOA, 2017). Dessa maneira,

*precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p. 1111).*

Assim sendo, pensar sobre este contexto pode ser um ponto de partida para que haja uma tomada de consciência sobre esses sintomas e, a partir disso, refletir sobre meios prováveis de alcançar a qualidade e conseguir de fato que a profissão docente e a aprendizagem dos estudantes estejam no centro do debate de modo que se crie um projeto de Educação que valorize o trabalho docente e promova uma aprendizagem efetiva.

Diante do que está sendo constatado ao longo do Ensino Remoto Emergencial, questões estão se evidenciando e que precisarão ser retomadas no momento presencial. Algumas discussões com relação à consulta de resposta e/ou resoluções de exercícios na Internet, pode ser o ponto de partida para esse processo. Entretanto, é mais frutífero que essas discussões aconteçam em aulas presenciais, uma vez que a adesão dos estudantes ao Ensino Remoto Emergencial é muito baixa e o processo de interação entre professor/aluno se encontra muito comprometido.

Nesse momento, é papel do Estado oferecer condições mínimas para que as aulas virtuais se tornem uma realidade para todos os estudantes, oferecendo soluções que superem a marginalização digital (DEMO, 2007). Para isso, é indispensável que os gestores públicos estabeleçam um diálogo com toda comunidade escolar, com o objetivo de criar Políticas Públicas capazes de atender, tanto aos estudantes, quanto aos profissionais da Educação. Citando Paulo Freire (2021), o cenário carece de diálogo, o qual exige comunicação, que exige interação e essa interação vai além de um meio, como uma videochamada, já que sem diálogo, não há compreensão, e conseqüentemente, construção do conhecimento.

É necessário entender, ainda, que não existe solução imediata para os problemas Institucionais, e que todos esses problemas não surgiram com a Pandemia, ou seja, eles já existiam. A Pandemia simplesmente abriu a cortina evidenciando-os, eles sempre estiveram presentes, são problemas históricos que necessitam de mudanças estruturais.

Em meio a essa problemática, as discussões oriundas do Grupo de Discussão e reflexão evidenciaram a preocupação dos docentes com relação ao retorno das aulas presenciais em meio a Pandemia da COVID-19, como será apresentado na seção a seguir.

#### **4.1.3 Sentimentos de Insegurança: *“Da minha parte eu estou apreensiva porque é uma incerteza muito grande, você não sabe como vai ser”***

Como já mencionado, foram realizados três encontros dedicados às discussões referentes a “temas livres”, como havia muitos fatos e experiências a serem relatados e, atendendo às sugestões das professoras e do professor, decidimos que três encontros seriam o suficiente para que eles pudessem expressar suas experiências de modo mais geral, sem aprofundar muito em temas mais específicos. Vale destacar que o segundo encontro coletivo também não pôde contar com a presença do professor Ângelo, então, participaram das discussões, as professoras Geralda, Sophia e Grazi.

Essas discussões focaram na insegurança das docentes com relação ao avanço da diminuição do número de estudantes nas aulas e até mesmo da evasão escolar. De acordo com Neri e Osorio (2021, p. 51),

um ponto a ser ressaltado é a tendência antagônica da evasão escolar durante a pandemia entre os grupos de 5 a 9 anos em relação aos de 15 a 19 anos, ficando a faixa de 10 a 14 anos num nível intermediário de quase estabilidade. Na faixa etária de 5 a 9 anos de idade houve um aumento de 290,8% na taxa de evasão ao longo de 2020 no Brasil. A taxa de evasão sobe de 1,41% no começo do ano para 5,51%, voltamos aos níveis de evasão de quase 15 anos atrás (2006), sem falar nas perdas de dias e horas semanais de

ensino. Ao fim e ao cabo, os resultados apontam para uma perda do crescimento e da equidade na acumulação de capital humano, com efeitos negativos para o país no longo prazo.

Esse fato, além de impactar diretamente na aprendizagem e na vida escolar dos estudantes, influencia também nas condições e na oferta de trabalho nas Instituições de Ensino Públicas e Privadas. Naquele momento, eu também compartilhava das angústias e preocupações das professoras, pois já era o segundo ano em que as Políticas realizadas na Educação de Minas Gerais e a redução no número de aulas estavam afetando a minha vida profissional e pessoal. No sistema capitalista: menos aula, menos dinheiro, menos acesso ao lazer, maior chance de uma vida infeliz. Além de mim, essa preocupação mobilizou também a professora Geralda que, apesar de desenvolver seu trabalho no Ensino Privado, também se sentia angustiada com o possível desemprego.

Pude notar, nos relatos das professoras, que refletir sobre a insegurança relacionada ao desemprego é algo muito doloroso, isso ficou ainda mais claro ao retomar as transcrições e as videogravações. Com isso, analisei minuciosamente suas expressões e seus gestos, percebendo que elas apresentavam certa ansiedade e preocupação com a redução das aulas, consequência da diminuição das matrículas e aumento da evasão escolar. Nesse momento da discussão, ficou evidente que a redução de turmas e, conseqüentemente, a insegurança profissional não era algo restrito apenas às escolas públicas, mas que estava presente também no contexto das escolas particulares como relata a professora Geralda:

**Geralda:** *Além das cobranças, a gente que é de escola particular ainda se preocupa como que vão ser as matrículas no ano que vem, se vai ter procura ou se não vai, aí fica difícil. Além de pensar em tudo, ainda tem isso. (E2: 18/09/2020)*

O problema relacionado à evasão escolar já vinha sendo enfrentado pelo Sistema Público de Ensino, mesmo antes da Pandemia, porém essa situação se agravou ainda mais devido às condições desfavoráveis que esse momento submeteu grande parte dos estudantes (NERI; OSORIO, 2021). Além das preocupações da professora Geralda, a professora Sophia também evidenciou o quão estava sendo difícil vivenciar este momento. Veja em seu relato:

**Sophia:** *Mas lá na escola pensa no sentido de, por exemplo, se o aluno desistir, o ano que vem não vai dar tantas turmas, então se não tem turma, vai faltar é... Pra tal disciplina, vai faltar aula. E o professor vai ter que ficar dividido em várias escolas. (E2: 18/09/2020)*

Durante nossas discussões, as professoras se demonstraram apreensivas com a temática da evasão por aluno na escola onde trabalham, argumentando que, quando o aluno

desiste de estudar, dificilmente ele volta para escola no ano seguinte, ocasionando em uma redução de turmas, além dos problemas que os próprios estudantes enfrentarão por terem seus estudos incompletos em um mundo em que altos níveis de escolaridade são cada vez mais exigidos (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005).

A partir do momento em que surgiram os temas: evasão escolar, redução de aulas e insegurança profissional, as professoras foram se sentindo mais à vontade para falarem de suas inseguranças, motivando umas às outras, como constatados nos excertos anteriores e no excerto a seguir:

**Geralda:** *Acho que o medo do desemprego, que eu falei e Sophia falou também (...), eu comecei falando, nós temos a preocupação da matrícula dos alunos né, até por ser escola particular. E a Sophia complementou que no estado também, porque, se não, diminui turma, fica aquela confusão né, a quantidade de aula diminui. (E2: 18/09/2020)*

**Grazi:** *É! Eu estou apreensiva. Da minha parte eu estou apreensiva porque é uma incerteza muito grande, você não sabe como vai ser. Você não sabe. Esses meninos são assim, igual menino de Ensino Médio, o que evadiu e que ficou ocioso esse ano. A chance de evasão esse ano é muito grande né! Assim a chance meninos não voltar é imensa! (E2: 18/09/2020)*

Na medida em que as professoras foram apresentando mais elementos para as discussões, foram emergindo, em mim, novas reflexões. Os temas redução de turmas e evasão escolar me chamaram muito atenção, pois se tratavam de assuntos que me tocavam bastante, uma vez que são problemas que estão diretamente relacionados à vulnerabilidade social e que afetam principalmente os alunos das classes menos favorecidas, problemas estes que me sensibilizam. Além disso, trata-se de problemas que influenciam a minha estabilidade profissional.

No momento em que aconteciam essas discussões, questionei à professora Sophia se a Secretaria Estadual de Educação ou outras instâncias do Poder Público Estadual haviam criado alguma estratégia para assegurar o vínculo e a participação desses estudantes no processo educativo, já que a Constituição de 1988 e a LDB/1996 garantem o acesso à Educação para crianças, adolescentes e jovens. Embora a lei garanta o acesso dos estudantes à Educação, a permanência deles na escola tem sido um problema, já que isso não depende apenas da lei, mas sim de políticas públicas para a Educação, além disso, é preciso que a sociedade tenha um olhar mais crítico e valorativo para o processo educativo.

Ao responder meu questionamento, a primeira resposta da professora Sophia foi não, mas, em seguida, demonstrando muitas dúvidas, ela relatou que os professores e professoras

ficaram responsáveis por desenvolver ações para minimizar a evasão escolar e reprovação dos estudantes. Isso indica que o poder publicou delegou aos professores, extremamente sobrecarregados, uma função que é, constitucionalmente, sua função. Com relação à reprovação dos estudantes, a professora Geralda também tinha que promover diferentes estratégias e ações para minimizar o número de reprovações. Como mostra o excerto a seguir:

**Geralda:** *O menino está de dependência, eu fiquei quinze dias, porque as dez aulas foram bem assim, tranquilas, para não ficar cansativas pra eles estudarem de manhã e à tarde. Eu fiquei quinze dias, eu escolhi conteúdos, o menino era do oitavo ano, sétimo ano. Eu escolhi os conteúdos mais tranquilos, mais tranquilos. Porque a ideia não é reprovar esse aluno, como que ele vai perder o ano. No final do ano ele vai voltar lá no, não, não faz sentido. (E4: 27/11/2020)*

Isso pode ser constatado ao observar a narrativa da professora Sophia, ela evidencia a preocupação com o estudante que deseja ser reprovado.

**Sophia:** *Não, [demonstrando muitas dúvidas] assim, é igual todo ano mesmo, a gente toma cuidado com evasão, com reprovação, pra não fica muita, muito pouca turma. Porque aí o quê que o governo faz, o governo coloca lá que pode ficar acho que 39 alunos numa sala de Ensino Fundamental. Então se às vezes tem muita repetência, vai ficar uma turma muito cheia e a gente não vai conseguir fazer duas turmas entendeu? Aí tem tudo isso, é nesse sentido. (E2: 18/09/2020)*

Em outro momento a professora Sophia faz outro relato:

**Sophia:** *O Ensino Médio eu tenho alunos que querem repetir, eu estou com segundo ano do Ensino Médio e têm alunos que falam: não! Eu prefiro repetir porque se não, eu vou o ano que vem para o terceiro e já vou fazer um ENEM e não vou estar preparado. Eu prefiro repeti! Então, assim é complicado. A gente tenta né, resgata o aluno pra que ele faça e tudo, mas não são todos... (E2: 18/09/2020)*

Assim, os professores e as professoras da Rede Pública Estadual de Ensino, assim como, a professora Sophia e seus pares, ficaram responsáveis por entrar em contato com os estudantes, principalmente, por meio do *WhatsApp*. O relato a seguir revela as cobranças e a responsabilização dos docentes com as exigências feitas pelos gestores educacionais para assegurar a adesão dos estudantes ao Ensino Remoto Emergencial. Dessa maneira, era realizada uma ação denominada *busca ativa*. Essa ação consiste em o docente entrar em contato com os estudantes e/ou responsáveis para verificar por qual motivo os estudantes não estavam resolvendo e entregando as atividades dos PET e, a partir disso, os professores e as professoras davam o apoio necessário para que eles retomassem as atividades escolares. Esse contexto pode ser observado no relato da professora Sophia:

**Sophia:** *A cobrança pra gente também está muito grande, não com relação a pai, né! Assim com relação ao estado, a supervisão, a direção sempre fica ali no pé e aí a gente tem que ficar correndo atrás do aluno para estar entregando atividade, enviando mensagens, perguntando. Aí alguns fazem falta de educação, uns não respondem, e aí vou colocando no meu relatório que é como forma de comprovar que eu estou trabalhando né! (E2: 18/09/2020)*

Além da *busca ativa*, os docentes tinham que promover uma série de intervenções pedagógicas para minimizar o índice de possíveis reprovações. Para isso, eles solicitavam aos estudantes que fizessem trabalhos sobre os temas já estudados nos PET, disponibilizavam materiais de pesquisa, além de listas de atividades. Eles sugeriam filmes, séries e documentários (por meio de *links* via *WhatsApp*) para tentar despertar interesse nos estudantes e desenvolviam diferentes tipos de avaliação (listas de exercícios impressa, via *google* formulários e pesquisas). Todo esse trabalho era feito por meio de algumas tecnologias e por intermédio da direção da escola. Ainda, os docentes criaram grupos de *WhatsApp* para facilitar a comunicação com os estudantes e/ou responsáveis e, quando essa comunicação não ocorria de maneira efetiva, eles tentavam entrar em contato por meio de ligações, usando seus próprios aparelhos: como celular, telefone fixo e Internet. Com essas ações os docentes procuravam manter os estudantes o mais próximo possível do ambiente escolar.

Além dos problemas relacionados à possibilidade de evasão escolar, outro problema que poderia refletir diretamente no número de turmas e, conseqüentemente, na instabilidade profissional dos docentes, era o processo de matrícula que estava acontecendo no mês de outubro. Isso estava causando certa ansiedade nas docentes, uma vez que esse processo já havia iniciado e o governo não havia feito nenhuma divulgação nos meios de comunicação mais acessíveis à comunidade escolar, como os telejornais regionais e rádios.

A professora Grazi narra mais esse descaso do Estado com relação aos estudantes das escolas estaduais de Minas Gérias.

**Grazi:** *A gente não está vendo na televisão falar assim ó: eu vi no Globo Minas falando das escolas da prefeitura de Belo Horizonte, da prefeitura. Do estado eu não vi falando nada! É eu tenho assistido o Globo Minas todos os dias na hora do almoço, que eu paro, e dou aquela paradinha, assim para ver o que têm de notícia, não tem nada! Não estou vendo falar nada!  
O que eu estou vendo em relação à matrícula é um anúncio que os professores estão colocando nos status do WhatsApp. (E3: 09/10/2020)*

Esse contexto nos fez pensar sobre o descaso do Governo Estadual com a Educação, pois estávamos vivenciando um momento atípico e com muitos problemas sem o apoio do

Estado, pelo contrário, com o Estado atribuindo aos professores funções que não estão na descrição do cargo. Dessa maneira, era fundamental que tivéssemos uma política pública que potencializasse a inclusão dos estudantes do Ensino Básico. Sendo assim, era imprescindível que houvesse uma divulgação ampla das matrículas, além de um projeto em conjunto com toda comunidade escolar e assistência social para que, realmente, fosse promovida uma *busca ativa* mais eficiente que pudesse amenizar os problemas consequentes da evasão escolar. Essa falta de informação, diálogo e assistência aos estudantes trouxe grandes prejuízos para o processo educativo de muitos.

Além disso, os próprios professores e professoras, mesmo que sem ferramentas adequadas para trabalhar com o Ensino Remoto Emergencial, mas preocupados com os estudantes, fizeram a divulgação do período de matrícula em seus Grupos de *WhatsApp*, *Status do WhatsApp* e *Facebook*. Assim, o professorado promoveu múltiplas ações para minimizar a evasão escolar e reprovação, como já mencionado. Dessa maneira, intensificou-se o que já vinha ocorrendo antes da pandemia, pois os docentes sofreram com a grande demanda de trabalho e com uma responsabilização que nem sempre é de sua competência, gerando a desprofissionalização, precarização e crise na identidade desses sujeitos (SANTOS; ERNEGAS; STENTZLER, 2019).

Na próxima seção, os docentes mostram sua insegurança e preocupação com a possibilidade do retorno das aulas presenciais durante a Pandemia da COVID-19.

#### **4.1.4 Entre o medo e a sensatez: “*Eu acho que sem vacina! Voltar, eu penso que é um erro!*”**

Outro tema que surgiu nos três primeiros encontros foi a possibilidade do retorno presencial das aulas pois, naquele momento, as principais agências de notícias, como a Folha de São Paulo, O Jornal Estado de Minas, o Jornal Hoje em Dia, entre outros traziam notícias sobre o retorno presencial das aulas em Minas Gerais. Ainda em setembro de 2020, e sem apresentar os protocolos de segurança para prevenção da COVID-19, o Governo de Minas Gerais já estava divulgando a reabertura das escolas estaduais para a retomada das aulas presenciais com o retorno gradual dos estudantes. Naquele momento, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais - TJMG determinou que o retorno presencial fosse liberado somente após a comprovação dos protocolos de segurança.

Embora o Governo estivesse travando uma briga com o TJMG desde o mês de abril de 2020, objetivando a retomada das aulas presenciais, o TJMG se mantinha firme na decisão de

liberar o retorno somente após o Governo Estadual comprovar a efetuação de todas as medidas de segurança. Entretanto, ainda no mês de abril do mesmo ano, foi autorizada a retomada das atividades presenciais dos gestores escolares com algumas ressalvas, sendo que o profissional que estivesse no grupo de risco continuaria trabalhando remotamente.

No mês de outubro de 2020, foi divulgada a Deliberação nº 89/2020, a qual autorizava o retorno presencial das aulas.

Art. 2º Fica autorizado o retorno das atividades presenciais na rede pública estadual de ensino infantil, fundamental e médio, a partir de 5 de outubro de 2020, nos Municípios localizados nas regiões qualificadas como Onda Verde, conforme classificação e organização regional do Plano Minas Consciente (MINAS GERAIS, 2020b, p. 1).

Com a divulgação das notícias relacionadas aos dados referentes à transmissão do novo Coronavírus, e com a falta de clareza a respeito do programa Minas Consciente, que determinava como se dava o movimento em torno dos protocolos de segurança para a abertura do comércio e das diferentes Instituições no Estado em Minas Gerais, os docentes estavam muito preocupados com relação ao planejamento adotado pelo Estado, que mais uma vez tomou essa decisão sem consultar os profissionais da Educação. Para melhor determinar qual fase seria mais adequada para a retomada das atividades, o Governo de Minas decidiu seguir as mesmas regras do Governo Federal, utilizando a mesma nomenclatura: as denominadas “onda verde”, “onda amarela” e “onda vermelha”. Entretanto, quando o Governo divulgava que o Minas Consciente estava na “onda verde”, se via os casos de COVID-19 só aumentarem na cidade, causando muito medo e insegurança nas professoras e no professor.

Nesse momento, havia também uma mobilização do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais com o apoio da Deputada Beatriz Cerqueira, presidenta da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, para evitar o retorno das aulas presenciais. A partir de ações impetradas pelo Sindicato, junto às ações do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, este órgão concedeu uma liminar que determinava a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado nas escolas estaduais de Minas Gerais (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Para o Sindicato, havia uma grande preocupação quanto ao risco de contaminação dos profissionais da Educação, assim como para toda a comunidade escolar. De acordo com os seus dirigentes

a retomada das aulas presenciais submeteria os profissionais da educação, estudantes e toda a comunidade escolar a grave risco de contaminação e de vida, tendo em vista o alto nível de transmissão da doença e o quantitativo de casos e óbitos já confirmados. (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Em meio a essa problemática e, sem nenhum diálogo com os profissionais da Educação e nem com seus representantes, o Governo do estado de Minas Gerais decretou o retorno presencial das aulas. A professora Grazi narra suas preocupações sobre esse momento e a incerteza quanto às ações realizadas pelo Sindicato:

**Grazi:** *Então, eu tenho um misto de sensação em relação a isso, porque eu não sei até quando que o sindicato consegue segurar. Da mesma forma que quando foi proposto o Ensino Remoto, o sindicato batalhou para ter uma preparação melhor, para ter um: para pensar um pouco mais nas estratégias e o sindicato conseguiu num determinado momento, mas depois, não conseguiu mais. (E3: 09/10/2020)*

No seu relato, é possível perceber suas inquietações com relação a esse momento, uma vez que nem mesmo o Sindicato estava conseguindo promover muitos avanços na luta pelas prerrogativas, assim como, pela valorização dos professores e das professoras. Vale lembrar que no início da Pandemia, a categoria dos profissionais da Educação estava em greve, mas com a pressão do governo e os problemas oriundos da Pandemia, não foi possível dar continuidade na luta pelos direitos que estavam sendo reivindicados naquele momento. Em meio aos problemas referentes à implantação do Ensino Remoto Emergencial, foi necessário levantar outra bandeira, ou seja, outra luta, pois era fundamental naquele momento que o Sindicato, assim como toda categoria da Educação resistisse quanto à proposta do Governo para a implantação de um modelo de ensino que não levava em consideração as condições formativas e técnicas dos docentes e a ameaça de colocar toda comunidade escolar em risco por causa da Pandemia da COVID-19.

Além dos problemas que os docentes estavam enfrentando com o Ensino Remoto Emergencial, as inseguranças estavam o tempo todo presentes na vida das professoras e do professor. Dessa maneira, a apreensão com a possibilidade do retorno das aulas presenciais e as dificuldades de enfrentar esse novo contexto apareceram de maneira contundente em seus relatos. A professora Geralda e a professora Grazi evidenciaram os riscos que os estudantes e os docentes iam assumir diante da promoção do retorno presencial em um ambiente tão complexo como é o espaço escolar. Veja no excerto a seguir:

**Geralda:** *Não é assim, e o risco do professor? Vamos supor, vamos sonhar, vamos supor não! Vamos sonhar que os alunos mantenham a distância, na hora que entram, durante as aulas, durante o intervalo, não tenha intervalo, hora de sair, maravilha! Mas e o professor? Ele vai ficar um metro de distância, não sei quantos... Coitado de quem sentar lá traz né! Se ele tiver um metro do primeiro, o último vai ver um vulto lá na frente. Gente não tem como, os alunos me chamam o*

*tempo inteiro para ir à carteira. E aí? Ah, não vou poder ir? E se eu for como que eu faço?... Onde que entra o professor? Nós, assim, eu tenho conversado muito isso com minhas primas, sabe? São os alunos, os alunos e os alunos. Mas e o professor? O quê que a gente tá passando? (E2: 18/09/2020)*

**Grazi:** *É esperança mesmo de ver as coisas funcionar do jeito que tem que ser, porque a educação é muito importante, mas eu acho que colocar a saúde na frente é complicado. E não tá no nosso controle, a gente não vai conseguir controlar, mesmo que esses meninos voltarem pra escola e que tiver todo suporte, a gente vai conseguir controlar esses meninos o tempo todo? Não é assim, não é tão simples assim. Eu acho que sem vacina voltar, eu penso que é um erro. (E3: 09/10/2020)*

De fato, poderia ser muito difícil controlar a ansiedade e os impulsos dos estudantes, assim como o processo de interação e a proximidade dos docentes com eles. Afinal, o ambiente escolar é um espaço de interação, entretanto, em alguns momentos é necessário que o corpo docente desenvolva um ambiente propício para que a interação aconteça. Além disso, há outros problemas que poderiam influenciar para os riscos do retorno precoce sem as mínimas condições exigidas para a retomada das aulas presenciais. Nesse sentido, as ideias e os sentimentos das professoras se convergiram, pois elas não acreditavam que seria possível adaptar as escolas e realizar um trabalho de conscientização com os estudantes que possibilitasse receber a comunidade escolar com segurança durante a Pandemia. Elas ressaltam que:

**Sophia:** *São vários fatores para voltar, não tem estrutura física, não tem espaço. Gente eu tenho sala que eu tenho 45 quase 50 alunos. Como que eu vou colocar esses meninos na distância? É um metro e meio! Aí vai virar uma loucura! É, eu acho que a maior dificuldade é essa, manter eles numa distância de um metro e meio. (E3: 09/10/2020)*

**Grazi:** *Mas essa questão da higiene, dessa estrutura que eles não têm nem... a gente relatando essa questão das roupas. Isso é só a gente que tá ali com eles todo o dia que sabe, entendeu? Porque o governo para colocar uma proposta assim de retorno de uso de máscara, ele vai ter que pensar nisso, na realidade mesmo desses meninos, porque essa é a nossa realidade, dos meninos ficar ali dois, três dias uma semana com a mesma roupa. A gente que ver isso. Não tem. Assim a gente está ali, a gente sabe que a realidade é essa. Essa questão da distância, se o professor for um pouquinho linha dura, eles vão ficar distantes até o professor virar as costas, mas na hora que vira as costas tá ali trocando material, pegando lápis, um pegando as coisas do outro. [...]*

**Débora:** *até pirulito, eles pegam! Pirulito da boca do outro. (E3: 09/10/2020)*

**Geralda:** *Ah mais às vezes o Ensino Médio, eles são maiores e tal. Eu falei, o Ensino Médio são os que mais rolam, um deita no colo do outro o tempo inteiro, é um com a cabeça no colo, é a outra fazendo carinho, é o tempo inteiro, eles são muito carinhosos com eles mesmos né. Não tem como gente! Não tem como! Eu não sei o que vai ser de nós o ano que vem porque esse ano, sinceramente eu não acredito que volte, porque é muito risco. (E2: 18/09/2020)*

Naquele momento, o Governo do estado de Minas Gerais tinha estabelecido a seguinte rotina de biossegurança: equipar a escola com álcool em gel; manter o distanciamento de um metro e meio entre os estudantes; lavar as mãos regularmente; manter o uso adequado de máscaras, realizando a troca pelo menos duas vezes durante o período de aula; não permitir que os estudantes fizessem troca ou empréstimo de material (MINAS GERAIS, 2020). Assim, foi solicitado que as Instituições de Ensino fizessem as adequações necessárias para atender ao Protocolo Sanitário proposto pelo Governo de Minas Gerais. Em fevereiro de 2021, foi emitida uma segunda versão do documento que trazia as seguintes orientações:

as instituições escolares da rede particular (escolas, faculdades e centros universitários) e rede pública municipal devem elaborar um plano individual com estratégias de retomada segura, com etapas de retorno e adoção de medidas sanitárias que devem estar adequadas ao Protocolo Sanitário aqui proposto para o retorno às atividades escolares presenciais e às diretrizes e demais dispositivos inseridos na Deliberação referente. (MINAS GERAIS, 2021).

Tendo em vista a superlotação das salas de aula na Rede Estadual de Ensino, a professora Sophia entendeu que era impossível atender aos protocolos de biossegurança estabelecidos pelo Governo. Além disso, havia também as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por muitos alunos matriculados nas escolas públicas. Tais problemas ficam evidentes em seu relato:

**Sophia:** *Aí se for pensar que a máscara tem que estar limpa, se ele chegar com a máscara suja ele vai poder entrar? Ainda tem isso, a temperatura, o menino andou lá mais de uma hora para chegar à escola, aí chega mede a temperatura do menino, tá alta, ele tem que retornar porque a temperatura às vezes é dele ter andado no sol. São complicadas essas coisas. E será que ele vai voltar pra casa ou ele vai ficar pra rua? Ainda tem isso também. Porque você manda o menino pra casa e se acontece alguma coisa? (E3: 09/10/2020)*

A professora Sophia evidencia também uma preocupação com os estudantes, deixando claro que os problemas presentes na educação vão além dos muros da escola. Dessa maneira, é necessário pensar na realidade de cada comunidade escolar, pois, não basta apenas olhar para o interior da escola desconsiderando a realidade dos alunos.

Na próxima seção iremos abordar as surpresas e ansiedades vivenciadas pelas professoras e pelo professor no desenvolvimento do trabalho docente no recinto dos seus lares.

#### **4.1.5 O trabalho docente fora do ambiente escolar: “quase choro, gente”!**

O ambiente escolar é um espaço no qual o docente transita em meio a pessoas de diferentes perfis, sejam elas estudantes ou profissionais que ali trabalham, constituindo uma pluralidade cultural (CANEN, 2000). Dessa maneira, o espaço escolar é um palco onde se desenvolvem relações conflituosas, solidárias e de muito aprendizado, além ser um espaço que tem como premissa possibilitar a construção do conhecimento.

A necessidade de transferir as relações sociais e de trabalho do espaço coletivo, que é o ambiente escolar, para um ambiente pouco coletivo, como os próprios lares, afetou a identidade docente desses profissionais (ÁVILA; SOUZA, 2020), afetando diretamente não só a prática educativa como a própria relação com os sujeitos envolvidos no processo.

Essa mudança abrupta de contexto provocou muita ansiedade nesses profissionais, uma vez que eles precisaram se reorganizar em um sistema completamente diferente, lidando com a complexidade de trabalhar diretamente do lar, que frequentemente os obrigava a interromper a aula e/ou criar diferentes estratégias que possibilitassem a realização do seu trabalho. Assim, “uma elevada carga de trabalho foi depositada nestes profissionais e, recebendo ou não o suporte institucional e das famílias, tiveram que se adaptar compulsoriamente para darem continuidade ao ensino nas diferentes realidades em que atuavam” (VAZ; SANTOS; PEREIRA, 2021, p. 2). Nesse novo contexto, foram vivenciados diversos problemas, desafios e emoções, como a ausência de equipamentos tecnológicos específicos para realização de aulas virtuais, a falta de estabilidade na Internet, a relação com os filhos e/ou familiares e a dificuldade de adaptação nesse novo ambiente. Com isso,

a responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho aumentando a exaustão docente. Há um difícil equilíbrio entre continuar as atividades letivas e administrar o momento atual que tem gerado estresse e ansiedade. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 18)

Em meio a essas dificuldades, a professora Geralda relata sua angústia e sensibilidade ao presenciar o choro do filho enquanto lecionava de forma virtual. Experiências como essa foram marcantes para os professores e professoras, que de uma hora para outra se viram exercendo sua profissão sem nenhuma preparação profissional ou emocional para os desafios

do Ensino Remoto Emergencial. Tais sensações e sentimentos de ansiedade foram evidenciados na narrativa da professora Geralda:

**Geralda:** *quase choro gente!*

*Difícil demais Nil! É o tempo todo o meu filho aqui na porta.*

*Às vezes ele leva uns tombinhos aí normal da vida, aí dá aquele choro. Às vezes minha mãe ou o meu marido está com ele, mas não consegue acalmar e aí eu estou aqui falando e o choro dele está só aumentando e aumentando. Tem dia que eu falo assim, gente um minutinho [a professora Geralda falando para seus estudantes], vocês estão vendo que os bastidores estão precisando de mim, um minutinho, aí eu dou um pulo lá. É mãe né! Graças a Deus, a gente consegue né! Às vezes o que a vó e o pai não conseguem acalmar em cinco minutos, dez minutos a gente chega lá e já dá uma acalmada, mas é muito difícil.*

*Durante as aulas eu não posso sair um segundo na porta, é sair do quarto e ele me ver na porta acabou, não aceita que eu fique ali, então é muito difícil. Aqui eu falo assim, pelo menos estamos só nós três. Eu fico imaginando se tivesse na minha casa com meus pais, televisão altíssima, telefone toca e minha grita meu pai, nossa senhora, na hora da aula, difícil... Muito difícil... (E4: 27/11/2020)*

Esse cenário não ficou restrito somente à prática da professora Geralda, sendo que experiências parecidas também foram relatadas pelos demais sujeitos do Grupo de Discussão-reflexão. O relato da professora Geralda instigou a professora Grazi e o professor Ângelo, que, em seguida, compartilharam dos mesmos desafios e dificuldades relatados por ela. De acordo com Larrosa (2002), esses acontecimentos podem ser representados como “isso que me passa”, uma vez que, “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados” (LARROSA, 2002, p. 10).

Os outros dois professores também têm filhos pequenos e, assim como a professora Geralda, puderam vivenciar momentos difíceis durante sua prática docente no Ensino Remoto Emergencial. Para o professor Ângelo, o trabalho desenvolvido no ambiente escolar possibilita uma interação melhor com a prática docente, pois, por mais que o docente tenha uma carga horária de trabalho a ser cumprida em casa, suas tensões ficam restritas ao espaço escolar. Já no Ensino Remoto Emergencial essa demanda extrapola os limites físicos, relacionais, emocionais e psicológicos, pois se trata de um ambiente inapropriado para tal função. Paludo (2020, p. 49) ressalta que,

*essa confusão e mescla entre os espaços da vida privada e os espaços da vida profissional, é verdade, não são uma exclusividade dos tempos de pandemia, mas é evidente que agora se acentua com demasiada força. A correção de avaliações e preparação de aulas já ocupava tal espaço. Entretanto, o*

aprofundamento dessa demanda de trabalho extraclasse e invasão dos espaços pessoais, trazem um segundo fator para a vida de docente, as sobrecargas psicológicas.

Além de experimentar a dificuldade de desenvolver seu trabalho em um ambiente com a presença constante do filho, com a rotina da casa e com a necessidade de reorganizar continuamente suas ações e horários para atender às demandas da escola, o professor Ângelo afirma que há também um cansaço mental. Além disso, ele relatou que, mesmo se tratando de uma criança de oito anos de idade, seu filho sente a necessidade de sua atenção, assim como carência de estar e de brincar com ele. Isso fica evidente em seu relato:

**Ângelo:** *é que a gente está dando aula fora do ambiente escolar. Então o quê que acontece, quando você, ou a Geralda ou a Grazi e eu também, estou no meu ambiente escolar, passando minhas quatro horas lá, seja no período matutino, vespertino ou noturno. Nos períodos das suas aulas, ou duas horas, três horas na escola, você está dedicando apenas à escola. E em casa, pelo menos os alunos, não são todos, mas 60% dos alunos são frequentes no WhatsApp e conversam com a gente, mandam pergunta, eles estão me perguntando agora da progressão parcial, vários né! Ai a gente tem que ficar dando atenção para eles né, e tem a atenção para os filhos e tem as coisas da gente, de casa também.*

*Está tudo restrito, sendo que tem que sair e fazer as coisas o mais rápido possível para não ficar em contato com outras pessoas fora da casa né? E está tudo complicado, meu filho às vezes reclama porque eu não tenho hora para brincar com ele.*

*A correria é demais, às vezes eu estou em uma reunião aqui após as quinze horas, as dezoito e trinta ele está batendo na porta para brincar, para fazer alguma coisa. E tem oito anos, mesmo com oito anos é difícil de compreender. Imagina o caso da Geralda e o da Grazi. (E4: 27/11/2020)*

Os relatos dos sujeitos desta pesquisa evidenciaram, também, as rotinas das professoras e do professor que estão trabalhando com o Ensino Remoto Emergencial: se antes já era difícil enfrentar a grande demanda de trabalho, agora isso ficou ainda mais desgastante, pois, em muitos casos, os docentes precisam conciliar os afazeres de casa com as reuniões e as aulas. Isso pode ser observado no relato que mostra o momento em que o professor Ângelo teve que se ausentar do encontro para cuidar de seu filho. Esse tipo de acontecimento se tornou uma rotina para os professores e professoras que estão experienciando o trabalho docente durante a Pandemia, como pode ser constatado no relato do professor Ângelo.

**Ângelo:** *eu tive que sair rapidinho para preparar o jantar, vocês viram, ele estava me cobrando. A esposa não está aqui e hoje é por minha conta viu? Vocês não vão reparar não, viu? (E4: 27/11/2020)*

Em um outro momento das discussões, a professora Grazi pôde demonstrar o quanto estava sendo difícil desenvolver suas aulas, atividades pedagógicas e reuniões em casa. Ela também tem uma filha pequena e sente muitas dificuldades em conciliar seu trabalho docente com os cuidados da filha e com a casa, além disso, o afastamento social causado pela Pandemia da COVID-19 potencializou, nessa professora, um estado de esgotamento físico e mental. Durante alguns encontros pudemos constatar alguns problemas e dificuldades relacionados a esse novo contexto, o excerto a seguir mostra um momento de interrupção durante uma das discussões no Grupo de Discussão-reflexão. Veja a seguir:

**Grazi:** *Então né! No meu caso, a diferença de idade da minha filha com o filho da Geralda é de um ano e meio eu acho. Ai, ai, só um minutinho Nilvana. Escutou? Campainha, só um minutinho. Vai falando aí Ângelo. [...]* (E4: 27/11/2020)

**Geralda:** *Ao exemplo prático aí olha.* (E4: 27/11/2020)

**Grazi:** *Mas aí Nilvana, eu acho assim, pra mim, onde pegou é essa questão da sobrecarga mental igual o Ângelo falou, você está na escola, você está trabalhando. Ali você fica por conta do trabalho, a cabeça está no trabalho. Mas se você está em casa, está numa reunião, está atendendo um aluno ou está dando uma aula e seu filho chora do lado de fora, é filho, a gente não sabe, eu ainda não sei separar isso. É assim, a gente acaba tendendo para aquele lado que puxa, a gente vai querer ir lá dá uma atenção. E no caso da minha filha, desde que começou a pandemia eu optei por não ter nenhuma outra base de apoio. Então assim, porque que eu tive que optar por isso? Meu esposo saindo para trabalhar, ele trabalha todos os dias. Onde ele trabalha a circulação de pessoas é grande, de outros estados, aquela coisa. Então eu abri mão de ter ajuda da minha mãe, então na hora que estou fazendo as coisas eu tenho que aprender a conciliar com isso [...] Aí eu tive que aprender a lidar e conciliar, ah então tudo que eu tenho que fazer, eu tenho uma aula, eu tento ser o mais breve possível para conciliar com o horário que ela está dormindo, conciliar com o horário que o meu esposo está aqui. Agora eu estou fazendo reunião com você ela está deitada do meu lado assistindo desenho. Aí a gente vai driblando a situação porque então o que a gente pode fazer hoje? Ou então parar de fazer tudo, é uma opção, mas a gente não tem essa opção. Abrir mão de trabalhar, talvez abrir mão de seguir com o estudo... Esses dias eu até conversei com a Geralda, em épocas normais que você realiza atividades presenciais você vai lá, outra pessoa está com seu filho, outra pessoa está cuidando da sua casa. Na hora que você chega aquele horário é para seu filho, aquele horário é pra casa, para cuidar das coisas da casa. Então querendo ou não a gente fica psicologicamente e fisicamente bem melhor. Essa é a minha experiência em sete meses, oito meses de Pandemia. Oito meses de Ensino Remoto, oito meses de isolamento.* (E4: 27/11/2020)

Em meio à problemática que envolve o Sistema Educacional Mineiro e as dificuldades de atuar como docente, como já relatado, a professora Grazi demonstra que ela não tem outra opção nesse contexto que estamos vivenciando, sendo assim, é necessário se adequar a esse novo modelo de trabalho.

A professora Sophia relatou problemas com relação ao Ensino Remoto Emergencial: para ela, a dificuldade está principalmente no cansaço mental e no aumento na demanda de trabalho, além de lidar com a dificuldade em estabelecer um horário para atender aos estudantes e pais e/ou responsáveis. Essa professora não tem filhos, mas isso não significa que o trabalho docente desenvolvido em casa tenha sido menos desgastante, uma vez que ela demonstra certo cansaço e esgotamento quando se trabalha com o Ensino Remoto Emergencial. Isso pode ser observado na sequência:

**Sophia:** *é cansativo! Se a gente não delimitar tempo, e colocar as prioridades, trabalhar no meu horário que eu tenho que trabalhar e depois eu não vou mexer com isso. Porque no começo eu estava trabalhando assim, menino me mandava mensagem 11 horas da noite e eu respondia, meia noite eu respondia e isso estava me cansando e me esgotando muito. Hoje em dia eu coloco os horários que são meus horários de aula. Muito difícil eu atender algum aluno fora desse horário, só assim, se eu estiver um pouco descansada ou se o prazo as vezes para estar entregando tiver muito apertado pro estudante, aí eu costumo atender, mas eu não estou atendendo fora do horário para não comprometer minha saúde mental né. É cansativo! Porque às vezes a gente não cansa o corpo como a gente cansaria na escola, eu fico na escola das sete às cinco e meia, inclusive no horário do almoço. Em casa não, em casa eu paro às onze e meia, eu faço o almoço e depois volto, mas o corpo eu não canso, eu canso a cabeça.*  
(E4: 11/12/2020)

Dessa maneira, compreender que a saúde mental e física do professorado está ficando cada vez mais comprometida, gerando uma categoria cada vez mais doente e, em consequência disso, afetando a Educação (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), é um ponto para tecermos algumas reflexões a respeito das ações que poderão vir a ser realizadas para que essa situação não se agrave ainda mais.

As próximas seções vão abordar os temas oriundos dos três primeiros encontros e que, foram aprofundados em um segundo momento de discussões ocorrido no Grupo de Discussão-reflexão. Dessa maneira, faremos uma análise das reflexões originárias das narrativas dos docentes. Assim, as próximas três seções terão como pano de fundo os temas: *Família, Maturidade e Resistência; Processo de interação com os estudantes; Práticas pedagógicas e o uso das tecnologias.*

#### **4.2 A necessidade de continuar: “Momentos que enriqueceram as novas discussões”**

A necessidade de maior aprofundamento em temas que surgiram nos primeiros encontros e que eram importantes para as professoras Geralda, Grazi, Sophia e para o professor Ângelo, e não para a pesquisa somente, permitiu levantar novas discussões e refletir sobre as questões mais recorrentes nas narrativas desses docentes. Ao aprofundar nesses temas parece que a carência de apoio familiar na vida escolar dos estudantes ficou ainda mais explícita diante das complexidades impostas pela Pandemia, ampliando ainda mais a lacuna entre a escola e a família.

Outro tema presente nas narrativas dos docentes foi a dificuldade das famílias e dos alunos em compreender e, a partir disso, superar a complexidade que o contexto do Ensino Remoto Emergencial impôs. Nem sempre as famílias conseguiam manter um ambiente favorável para realização da educação escolar dos seus filhos e, diante desses desafios, os professores entenderam que o termo *maturidade* representava muito bem os problemas vivenciados pelos pais e estudantes nesse novo processo educativo. Daí a expressão *ausência de maturidade* no papel dos pais e/ou estudantes usadas pelos docentes diversas vezes durante as discussões no Grupo de Discussão e reflexão.

Nos relatos das professoras e do professor apareceu também a ideia de resistência, mas essa expressão se referia à resistência de parte do alunado e das famílias com relação à instituição do Ensino Remoto Emergencial. Além desses temas, foram relatados também alguns problemas relacionados à vulnerabilidade socioeconômica envolvendo algumas famílias, as dificuldades no processo de interação com os estudantes e as implicações do uso de tecnologias nesse processo, assim como as complexidades em desenvolver as práticas pedagógicas durante esse período.

##### **4.2.1 Família, Maturidade e Resistência: “Eles estão ali, mas não estão presentes, né! Não tem cobrança, porque todo mundo está no mesmo barco...”**

Falar sobre a ideia de *Família, Maturidade e Resistência* quando se trata do processo educativo em meio a uma Pandemia nos permite refletir sobre vários aspectos, principalmente no que tange aos problemas estruturais que envolvem a Educação e dos problemas sociais que estão presentes na realidade dos profissionais da Educação e do alunado. Como pano de fundo para essa narrativa, contamos com as percepções, experiências, sentimentos e reflexões

vivenciados no âmbito do Ensino Remoto Emergencial e que envolveu os quatro docentes que participaram efetivamente desse contexto: as professoras Geralda, Grazi, Sophia e o professor Ângelo.

Para iniciar esta narrativa, discuto algumas ideias relacionadas às Instituições “Família e Escola”, pois, os relatos do professor e das professoras foram atravessados por situações que abarcaram as relações entre essas duas entidades. Para compreendermos as ideias que eles trouxeram para as discussões no Grupo de Discussão-reflexão, é fundamental o entendimento do quão importante é o papel da família no processo educativo, visto que a instituição escola é tida como a extensão da família (CARVALHO, 2004). Sendo assim,

a instituição família, bem como a instituição escolar, são ferramentas primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo, ao mesmo tempo em que são transmissoras do conhecimento e dos valores éticos culturais. (SANTOS; TONIOSSO, 2014, p. 128).

Entretanto, as ações educativas pautadas na parceria família-escola estão associadas a cenários tão complexos que nem sempre as famílias dão conta de colaborar com a escola no processo formativo dos estudantes. O mesmo acontece com a escola, uma vez que, nem sempre este ambiente se encontra preparado para responder à demanda que a família coloca sobre esta instituição. Nesse contexto, é possível identificar a existência de diferentes situações-problema presentes em nossa sociedade que impossibilita tais ações. Assim, podemos destacar alguns problemas históricos que evidenciam algumas características que dificultam tal interação, como os problemas socioeconômicos, a desigualdade social, o conhecimento restrito dos conteúdos por parte dos pais e mães, a carência de tempo da família devido à excessiva carga de trabalho, etc. (CARVALHO, 2004). Esses são alguns problemas que refletem diretamente na atuação da família com relação ao apoio à educação escolar dos estudantes.

As discussões oriundas do Grupo de Discussão-reflexão trouxeram essa problemática à tona nas vozes dos docentes de Matemática. Eles evidenciaram os diferentes problemas existentes na relação “Família-Escola”. Entre os problemas narrados, um que chamou a atenção para uma reflexão mais profunda foram as lacunas existentes nessa relação e que foi intensificada durante a Pandemia da COVID-19. No relato da professora Geralda, é possível perceber sua ansiedade para constituir um espaço de diálogo com as famílias do seu alunado, muitas vezes impossibilitado pela ausência de ações por parte do gestor escolar. Assim ela relata:

**Geralda:** *Eu ainda sou daquela velha e boa reunião, eu ainda acredito na tradicional reunião de pais, por incrível que pareça eu*

*ainda acredito. Por quê? Quando começou a pandemia, pouco tempo depois nós tivemos uma reunião on-line. E aí, nós perguntamos se ia ter alguma reunião com os pais e tal pra estar explicando toda situação e tal, até porque os pais estão cobrando demais da escola. Aí o diretor falou que não. Não, não vamos ter reunião, não tem como, a cobrança está muito grande em cima da escola e a gente não vai conseguir falar. Eles vão querer dominar, são muitas perguntas.*

*Eles querem soluções né? Desde o início eles querem soluções. Eles querem saber quando que as aulas voltam. Se voltarem, como vai ser a aula on-line, eles queriam saber como ia ser, até quando ia ser. Se ia ter avaliação, se não ia, se ia ser presencial, se não ia. Os que falam assim, meu filho não vai à escola de jeito nenhum porque é perigoso e tal, os que falam meus filhos não vai fazer prova on-line, porque isso não funciona, então, é muito difícil. Tudo bem Nil, mas eu acho assim, uma modalidade que nós estamos que é uma modalidade totalmente diferente e nova. Ninguém está acostumado, ninguém sabe trabalhar on-line com essas crianças. Não ter uma reunião de pelo menos assim, da transparência né? Olha pai, eu não sei como você vai fazer isso, se você trabalha o dia todo, mas como que a gente pode fazer para ver se seu filho está estudando ou não. Nós precisamos de vocês!*

*Eu sou 100% a favor de falar para o pai assim, eu preciso de você! Porque eu não posso tá na sua casa mandando seu filho estudar. Se você está trabalhando o quê que você consegue fazer? Porque se não vier da família Nil, coitado de nós. Quem sou eu aqui na minha casa para ver o que o menino está fazendo lá! Então eu ainda sinto falta, eu senti muita falta durante essa pandemia toda de uma reunião, de uma conversa com os pais. (E4: 27/11/2020)*

Durante o relato da professora Geralda, foi possível perceber suas angústias e frustrações com relação à dificuldade de comunicação e interação com a família dos seus estudantes, pois ela entendia que esse é um canal indispensável para a construção de uma relação profícua para formação cognitiva e social do seu alunado.

Vale ressaltar, que o fato de a professora Geralda desenvolver sua profissão docente em uma escola particular, não a privou de presenciar algumas situações envolvendo problemas socioeconômicos. É sabido que muitos problemas foram acentuados devido à Pandemia, inclusive estes, uma vez que a preocupação com a perda de renda, com o desemprego e com os problemas de saúde se fizeram presentes nos lares de muitas famílias. Segundo Bezerra et al. (2020, p. 2417),

*o impacto da pandemia de coronavírus na economia mundial está sendo expressivo, e em especial no Brasil. Dados recentes mostram que já está havendo um aumento significativo no desemprego, 19% das pessoas entrevistadas afirmaram que já estavam desempregados antes da pandemia. Num primeiro momento já com a pandemia no país, 22% declararam estar sem trabalhar e, mais recentemente, o número cresceu para 26%, ou seja, um quarto dos respondentes.*

Além da economia, outro fator que merece destaque “é a relação entre a percepção sobre a qualidade do sono e o estresse familiar, pois ambos podem ser um indicativo de impacto na saúde”, durante esse período pandêmico (2020, p. 2416, et al.). Dessa maneira, muitos pais não estavam conseguindo acompanhar a vida escolar dos filhos. Essa problemática afetou, inclusive, a frequência dos estudantes com relação às aulas virtuais síncronas, pois muitos deles estavam abandonando os estudos para ajudar os pais. Como mostra o trecho a seguir:

**Geralda:** *E tem o pai que no meio dessa pandemia toda, às vezes tá desempregado, às vezes está com “n” situações para resolver por causa da pandemia e acaba que tem problemas entre aspas, não dá nem para colocar entre aspas, tem problemas que estão sobrepondo essa questão escolar. Não é mais importante e nem menos importante, porque a educação é essencial. Mas às vezes é questão financeira, é saúde... Entre correr atrás do que ter o que comer dentro de casa e ficar brigando por causa da escola, é indiscutível o que tem que ser feito primeiro né? Então é “n” coisas Nil. Assim, não é uma coisa que a gente não dá para descartar também, é o que está acontecendo, eu acho que, o que eles falaram da crise, se eu não me engano de 2012, não lembro muito bem, que ficou naquela, é crise, é crise, é ou não é. Eu acho que a gente está vivendo agora sem dúvida nenhuma. E é uma coisa que às vezes a gente não fala também né? A gente cobra do aluno, a gente cobra do pai, é escola, é tudo. Mas, e o financeiro que todo mundo foi prejudicado e que ninguém fala também? Às vezes o pai está tendo que trabalhar de manhã, de tarde, a noite para dar conta, ou às vezes está desempregado, desesperado. Aí é a última coisa que ele está pensando é se o filho dele tá fazendo a atividade da escola ou não. Ou até têm filhos que estão trabalhando junto com o pai pra poder ajudar nessa situação que às vezes, no meu caso, por exemplo, que eu tenho muito, muitos mais donos de empresa lá na escola sabe. Então eu tenho aluno, eu tive um aluno do terceiro ano que a coordenação entrou em contato com a gente e falou: Olha ele não vai estar presente durante quase um mês ou mais de um mês, não sei, porque ele vai ter que ajudar o pai dele na loja, porque a crise veio né. Não tem como falar que não veio, porque veio sim, e o pai mandou funcionário embora e ele está ajudando o pai, e aí? É difícil né, é muita coisinha. (E4: 27/11/2020)*

A constituição de uma relação mais estreita com a família contribui para que o desenvolvimento da aprendizagem do estudante seja mais efetivo, mas isso não quer dizer que essa constituição seja realizada de uma hora para outra, é necessário que se tenha ações e o tempo necessário para se construir um elo mútuo entre responsável/aluno/docente. A narrativa da professora Grazi evidencia esse processo:

**Grazi:** *Agora no meu caso não, eu agendo horário, eu converso com a mãe, eu ligo pra mãe, ela já está acostumada, a gente já conversa.*

*Até a mãe que está querendo criar problema, às vezes ela não conversa com a diretora ou com o pessoal da escola e tem mais facilidade em conversar com os professores, comigo que estou sempre em contato com eles. Aí elas às vezes desabafam alguma questão. Então, assim, acaba que a mãe, a família que a gente já conhece e que já tem um contato, até o olhar para preparar uma atividade é diferente. Eu falo família porque os meus dependem mesmo disso, eles dependem de ter alguém em casa pra está dando um apoio. (E5: 11/12/2020)*

Outros problemas frequentes que antes da Pandemia já refletiam fortemente na instituição escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento escolar dos estudantes que, em sua maioria, estão matriculados na escola pública estão relacionadas às condições familiares. Dessa maneira, a ausência de políticas sociais mais efetivas no que tange às necessidades sociais, econômicas, psicológicas e de saúde pública, que ajude essas famílias têm aprofundado ainda mais esses problemas. De acordo com Barros e Matias (2021, p.18),

*sem políticas públicas sociais voltadas para o auxílio tecnológico aos estudantes da educação básica frente à nova modalidade de ensino, a aprendizagem fica prejudicada, pois não há garantias de que as aulas remotas cheguem a todos e todas, agravando ainda mais o acesso à educação pública de qualidade.*

Durante os encontros no Grupo de Discussão-reflexão, os relatos foram delineando diferentes situações vivenciadas pelas professoras Geralda e Sophia, o fato de a professora Geralda trabalhar em uma escola particular permitiu perceber certa divergência entre os problemas que se apresentavam no contexto da escola particular e da escola pública.

Enquanto o olhar da professora Geralda estava voltado para os estudantes que estavam dedicando o seu tempo escolar para ajudar os pais por decorrência da crise financeira causada pela Pandemia e por uma má gestão da economia, a professora Sophia refletia sobre o meio familiar em que seus estudantes estavam inseridos. A professora Sophia narra as diversas situações em que seus estudantes eram partícipes. Veja a seguir:

**Sophia:** *Os meninos, eles não têm, condição de ter esse acesso à tecnologia, eles não têm maturidade pra tá estudando a distância! Eles não têm ajuda em casa, porque muitas vezes a família é desestruturada, às vezes o pai e a mãe não sabem ler, não sabem escrever, então como que vai tá ajudando o aluno! E às vezes a casa muito cheia né! A casa pequena e muita gente dentro da casa né pra tá estudando. São várias questões. (E1: 28/08/2020)*

**Sophia:** [neste encontro, a professora Sophia reflete novamente sobre os problemas enfrentados pelos estudantes e suas famílias no contexto do Ensino Remoto Emergencial, ela demonstra muita tristeza e angústia com relação à situação vivenciada por eles] *lá na escola a gente tem muitos problemas com relação à família. Tem a gente, tem*

*pais presentes né! Avós, porque muitos moram com os avós, mas que não tem como está ajudando esses estudantes porque muitas vezes eles não têm um estudo para está auxiliando esses meninos a estarem fazendo as atividades. Muitos são usuários de drogas né! Então, assim, a estrutura familiar já é comprometida e aí eu acredito que isso atrapalha um pouco os estudantes né! (E5: 11/12/2020)*

Além dos problemas socioeconômicos, problemas familiares, dificuldade de acesso à tecnologia, outros problemas também corroboraram com as reflexões das professoras e do professor. Questões relacionadas à *maturidade* expressada por eles também foram compartilhadas no Grupo de Discussão-reflexão. Para eles, a *ausência de maturidade* estava relacionada à falta de compromisso de alguns pais em estabelecer uma rotina de estudos que respeitasse os horários determinados para as aulas, a ausência de engajamento de parte dos estudantes com o Ensino Remoto Emergencial, como aqueles que tinham acesso ao material e às aulas *on-line*, o não cumprir o mínimo estabelecido nas agendas escolares, etc.

Como já mencionado, os docentes atribuíram a expressão *falta de maturidade* às situações supracitadas apresentadas pelos pais e/ou estudantes no contexto do Ensino Remoto Emergencial. De acordo com os docentes, essa ausência de *maturidade* pode estar relacionada ao cenário imposto pela Pandemia da COVID-19, em que muitos pais e/ou responsáveis tiveram que, de uma hora para outra, assumir o papel do professor e/ou professora, principalmente, nos casos em que os estudantes não tiveram um contato mínimo com os docentes ou não conseguiram se adaptar a esse novo contexto de estudos. Foi possível perceber por meio dos seus relatos, a dificuldade que as famílias e os estudantes estavam enfrentando para lidar com esse novo modelo de Educação, pois necessitavam de uma mudança radical em suas rotinas, além de desenvolver maior autonomia e dedicação ao processo educativo.

Mas há indícios também de que há uma cultura em nossa sociedade em que a responsabilização da educação está delegada, unicamente, à Instituição Escola (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Esse episódio pôde ser constatado no relato da professora Grazi:

**Grazi:** *Olha a mãe dele falou assim esse ano, ela falou como se ela fosse o Zema [Aqui a professora Grazi faz uma referência ao governador de Minas Gerais, Romeu Zema]. Esse ano é um ano perdido, eu não vou gastar meu tempo ficando sentada com ele para fazer atividade e pronto! [Risos de nervoso ao relatar a fala da mãe]. Aí eu falei, porque ela estava falando uma coisa que nem eu sabia, ela tinha certeza que esse menino ia repetir o ano que vem. Eu falei: Sabe o que vai acontecer? Eu expliquei pra ela. Vai chegar ao final do ano, seu filho vai perder a oportunidade de ter um diploma na mão dele e,*

*se ele não entregar à atividade a gente não tem como justificar que ele fez alguma coisa e aí ele corre o risco de reprovar. Só que nós não teremos EJA na APAE o ano que vem. Ele vai para escola regular, você quer assumir isso? Ah então eu vou levar a APAE na justiça porque a APAE é obrigada a resolver esse problema. Desse jeito, a conversa foi ficando de um jeito que eu já não tinha mais argumento com ela. Entendeu? O problema era da APAE, o problema era do ano perdido, o problema era do Coronavírus, o problema era do..., só não era dela! (E4: 27/11/2020)*

Apesar dessa situação, a professora Grazi tem a compreensão de que os estudantes e suas famílias estão cercados por diversos problemas. Ela ressalta que esta mãe, assim como muitas outras, vivenciava uma série de situações complexas e que, talvez, não estivesse conseguindo lidar com a dimensão dos problemas que se apresentaram na Educação durante a Pandemia, já que em muitos casos, o ambiente escolar é um meio de apoio a essas famílias.

A professora Grazi continuou com seu relato evidenciando os problemas enfrentados,

**Grazi:** *Sabe o quê que acontece? Eu vou te falar, ó! Vou te falar fatores. Vulnerabilidade econômica, risco social, tudo envolvido numa história só. Risco social, problema de saúde. Eu sei que estava tudo numa caixa só, e o menino está ali, e o menino com deficiência no meio de tudo. A mãe, éh...! Eu sei que ele é adotado porque a mãe biológica é uma pessoa que é envolvida com droga, com coisa, com isso e com aquilo. Aí a outra pessoa adotou, essa pessoa que adotou ficou com problema de saúde. Teve um AVC e estava limitada, aí ela, simplesmente, ela que comprou essa briga de falar que ela não era responsável. Aí por fim, ela falou que queria ir ao juiz devolver a guarda para a mãe biológica. (E4: 27/11/2020)*

Entretanto, foi possível constatar nas narrativas orais dos docentes que há pais e/ou responsáveis que extrapolam alguns princípios básicos na compreensão a respeito do papel atribuído à Instituição Escola e à Instituição Família, como apresentado no relato da professora Grazi, o qual converge com as ideias e reflexões do professor Ângelo:

**Grazi:** *É uma desresponsabilização mesmo, gente isso tem acontecido muito, não é no ensino remoto, as questões escolares estão ficando a cargo da escola e mãe fala claramente, eu vou mandar pra escola e na hora que estiver na escola eu não quero nem saber o quê que aconteceu, é isso! Eu tenho visto isso a muito tempo. Está terceirizando mesmo! (E4: 27/11/2020)*

**Ângelo:** *Outra coisa que eu queria levantar também Nilvana, sobre esse aspecto aí, interrompendo a Grazi, desculpa. É um aspecto que a gente percebe sempre nas escolas, ou seja, o quê que é? É que nós professores somos responsáveis pela educação, por ensinar matéria, por quase tudo, ou seja, os pais deixam os filhos na escola e nós que temos que fazer as coisas né? Mas sem generalizar, porque tem pais que educam os filhos, etc., etc., etc. Mas tem uma minoria aí que*

*deixa o filho na escola do jeito que ele quiser e a responsabilidade é sempre do professor. Aí o quê que aconteceu, chegou a pandemia, ao invés dele ensinar o filho, ele deixa o filho do jeito que ele quiser né. Aí o quê que acontece, ele já não tem aquela rotina de cobrar do filho, o filho agora está estudando dentro de casa. Teoricamente seria o estudo dentro de casa, aí já era né! Eu acho que é um aspecto relevante, porque o filho veio pra dentro de casa e o pai deixa o filho fazer o que ele quer né! Ligar uma aula e fingir que está assistindo a aula, isso é complicado né? (E4: 27/11/2020)*

Em meio às discussões e reflexões oriundas do Grupo de Discussão-reflexão, questões associadas às relações família e escola estiveram presentes em vários momentos e nos relatos de todos os docentes. Nesse sentido, o compartilhar das ideias e dos sentimentos permitiu construir um discurso no qual os docentes mostraram que este problema estava presente em todos os modelos de Ensino, ou seja, no Ensino Privado, Público e Especial.

**Geralda:** *Agora voltando a essa parte de maturidade, os alunos na maioria das vezes estão sozinhos em casa, né! Porque lá na escola a gente fala assim, igual eu brinco com eles, nossa gente que saudade de passar nas carteiras e falar: fulano vamos abrir essa apostila aí? Ciclano levanta, não é hora de dormir, abre o caderno. Você já copiou, você não copiou, você está no número um ainda? Eu já corrigi até a dez. Eu estou ali. Então eles em casa, não tem quem cobra, então vem a primeira parte de maturidade aí. Ó! Eu sei que eu preciso, eu estou aqui para aprender, eu quero. Então eu vou fazer independente de alguém me cobrar ou não. Isso não acontece na maioria das vezes né? Poucos alunos têm essa maturidade. E em relação aos pais, que eu vejo muito, são dois aspectos: os pais chamam os alunos o tempo todo, é pai, é vó, é tio. Ah! Vem aqui. Ah! Abre o portão pra mim. Ah! Não sei quem está chamando. Eles tiram os alunos, eles não entendem que os alunos estão na sala de aula, se eles saírem, eles vão perder uma explicação. Assim como, se sair da sala de aula para ir ao banheiro, para tomar água, para passear pelo corredor vai perder também. Só que em casa... Na sala de aula, ele sabe que tem que voltar porque a professora está ali. Agora em casa não! Né? Então, por isso a questão da falta de maturidade dos pais. (E4: 27/11/2020)*

O termo “resistência” surgiu a partir das ideias e dos relatos das professoras e do professor ao se referirem às concepções dos estudantes, pais e/ou responsáveis de que não seria possível desenvolver momentos de aprendizagens por meio do Ensino Remoto Emergencial e que, para eles, era preferível que os estudantes não avançassem para o ano seguinte. O relato das docentes, a seguir, revela uma situação em que os pais já consideravam o ano como perdido, além disso, alguns estudantes, principalmente do Ensino Médio, manifestavam o interesse pela reprovação, uma vez que eles demonstravam certa consciência sobre suas dificuldades na aprendizagem. Isso pode ser constatado nos relatos a seguir:

**Sophia:** *O que está acontecendo com o Ensino Médio é que vários alunos não querem passar, eles têm a maturidade de saber que não estão aprendendo, eles mandam áudio, Sophia eu não estou aprendendo eu pego tudo na Internet, eu estou copiando tudo e estou te mandando, eu não quero passar. Eu quero continuar o ano que vem no mesmo ano que eu estou. Na mesma série. E aí assim, é muito difícil, até mostrei uns áudios para Nilvana, a gente tentando incentivar, e aí eu busco, e aí a gente costuma fazer chamada de vídeo com o aluno pelo WhatsApp. Aí eu mando áudio explicando, a gente vai tentando, mas assim, a gente sabe e o aluno do Ensino Médio também tem essa consciência [semblante de desânimo e frustração] (E1: 28/08/2020).*

**Grazi:** *O que eu tenho ouvido é que, muita gente está falando que esse ano está perdido. E aí se o filho escuta o pai que esse ano está perdido, o quê que ele vai fazer? Ele vai dar como perdido. (E4: 27/11/2020)*

**Geralda:** *uhum, perfeito! Eu escuto isso também Gra. Pai falando que o ano está perdido e aluno falando que não tem como aprender com aula on-line. A esperança que o ano que vem vai voltar tudo, não tem cobrança porque o ano que vem vai resolver. Não tem cobrança porque não é só meu filho, é todo mundo que está no mesmo barco. (E4: 27/11/2020)*

A partir da narrativa da professora Sophia, as outras professoras se sentiram instigadas a compartilhar suas experiências e desafios ao perceberem que os pais e estudantes haviam desenvolvido certa resistência ao Ensino Remoto Emergencial. Quando eu perguntei como elas conseguiam identificar a resistência dos estudantes com relação a esse modelo de Ensino, a professora Geralda não titubeou ao afirmar que foi a partir da sua prática, ou seja, suas experiências foram determinantes para que ela reconhecesse e compreendesse que os estudantes não estavam conseguindo adaptar-se ao novo contexto, já que o processo educativo estava se estabelecendo em um cenário diferente e com algumas limitações, como o acesso restrito ao professor, o uso das tecnologias, etc. Dessa maneira, os saberes práticos e da experiência vão se constituindo, mobilizando novas ideias a partir da prática docente (TARDIF, 2002).

Para a professora Geralda, era muito frustrante desenvolver sua prática diante da recusa dos estudantes em participarem efetivamente das suas aulas. Nesse sentido, a dificuldade de interação com os estudantes e/ou responsáveis, assim como a rejeição desses estudantes a participarem, inviabilizaram, inclusive, a elaboração de relatórios relacionados à aprendizagem e ao comportamento dos alunos. A professora Geralda afirma que é a partir da própria prática (TARDIF, 2002) que ela percebe a ideia de resistência. Nesse momento, ela

reafirma a dificuldade de interação com os estudantes durante as aulas virtuais. Veja em seu relato:

**Geralda:** *Ah, eu acho que é na própria prática né Nilvana. O aluno não participa, não faz um dever, porque eu peço para me enviar foto do dever no WhatsApp... Entendeu? Todo mundo responde que entende. Os pais não mandam recado, não perguntam, raramente eu vejo alguma mensagem no grupo da coordenação, outro dia aconteceu [a professora se refere a um pedido de relatório sobre o estudante] de um aluno que estava nas aulas, só que foi o relatório mais difícil do mundo porque era um aluno que no presencial não falava nada, on-line então menos ainda. Então meu relatório foi o quê, presencial não participa, on-line também não, mas ele está ali, né? Eles estão ali, mas não estão presentes né, então, essa é a resistência de achar que está tudo perdido de não procurar a escola, de não procurar os professores para saber o que está acontecendo. (E4: 27/11/2020)*

Assim sendo, a construção do conhecimento escolar foi dificultada para muitos estudantes, principalmente para aqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esse foi um dos elementos que contribuiu para a resistência de muitos estudantes, principalmente, pelo fato de eles não terem acesso à Internet, orientação familiar ou escolar de como agir no Ensino Remoto Emergencial, uma vez que não acreditavam que fosse possível desenvolver a aprendizagem escolar nesse novo contexto. Os docentes perceberam, ainda, que as escolas estaduais de Minas Gerais não estavam preparadas para aderir ao programa referente ao Ensino Remoto Emergencial de modo que todos os estudantes tivessem a oportunidade de desenvolver seus estudos. Isso ocorreu porque muitos foram vítimas da marginalização digital, que reflete uma sociedade desigual, opressora e cruel (DEMO, 2007). Nesse sentido, tais problemas afetaram o processo de interação entre os professores e estudantes, como será mostrado na próxima seção.

#### **4.2.2 Processo de interação com os estudantes: “eu acho que manter uma interação com eles é fundamental para eu me sentir como professora”**

Antes de iniciar esta seção, é necessário compreendermos o sentido da palavra *interação*, na perspectiva Vigotskiana, “segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação” (RABELLO; PASSOS, 2010, p. 3). Além disso, é pelo processo de interação social que é possibilitado o desenvolvimento e as novas maneiras de agir e atuar no mundo (RABELLO; PASSOS, 2010).

Assim, o processo de interação que deveria ocorrer em sala de aula ficou de certa forma comprometido, pois o contexto da Pandemia da COVID-19 apresentou vários desafios para a Educação, entre eles, a implantação do Ensino Remoto Emergencial, como já mencionado. Essa nova realidade foi um dificultador para o processo de interação social, uma vez que muitas instituições não estavam preparadas para desenvolver o trabalho docente de maneira virtual. Além disso, os estudantes também não tinham experiência com esse tipo de sala de aula virtual e muitos deles não tinham condições socioeconômicas para adquirir os aparelhos tecnológicos necessários para estabelecer tal processo de interação.

A professora Grazi narra a dificuldade de interação advinda, principalmente, da vulnerabilidade socioeconômica e pelo fato de seus estudantes terem deficiência intelectual, o que requer um apoio maior e mais próximo do docente e, nesse caso, também da família. Nesse sentido, o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial foi um complicador para a aprendizagem dos estudantes. A professora Grazi relata, ainda, que o Ensino Remoto dificultou o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes, uma vez que as atividades eram entregues para a professora apenas no final de cada mês. Isso dificultava o processo avaliativo. Além disso, o processo de interação estava muito limitado, impossibilitando que ela identificasse se os estudantes estavam ou não contemplando os conceitos desenvolvidos nas atividades.

**Grazi:** *as nossas atividades com os meninos tem sido... a gente não tem dado aula né, a gente não faz live, a gente não grava vídeo aula, a gente sugere um estudo para os meninos manterem os conhecimentos que já tinham porque o nosso caso a gente só tem meninos com deficiência intelectual, e aí a gente ainda percebeu além da deficiência intelectual um problema que seria a questão econômica que muitos meninos não teriam suporte para estar participando e estar mantendo essa interação, esse contato síncrono né. E acaba que assim, tenho sentido falta dessa interação porque eu nunca sei exatamente aquilo que os meus estudantes estão contemplando das atividades, eu nunca sei. Eles têm um momento para tirar dúvidas, eles têm a gente, tem um horário definido pra eles mandarem dúvidas. Alguns mandam, mas não são todos. Eu até cheguei a fazer um levantamento um dia desses, eu estou tendo contato com uns quatro alunos. [Vale lembrar que essa professora trabalha com dez estudantes] É aquela questão, assim, eles nunca tiram dúvidas em todas as questões. Então, em relação à interação, a gente não está tendo. Eu acredito assim, numa escala de zero a dez eu posso colocar quatro de interação. Porque assim, é alguns, são esses quatro girando ali, que mandam mensagens, que faço uma chamada de vídeo para conversar sobre alguma atividade. Aí eu consigo perceber através da fala dele, auxiliando ele na resolução da atividade em que nível ele está. Aí eu acho isso importante pra está dando uma sequência para*

*as próximas atividades. Mas no geral, o que a gente tem é a devolutiva das atividades, como não são todas que são acompanhadas pelo professor, então eu acredito que, não posso considerar como uma interação.* (E5: 11/12/2020)

É impossível dissociar a ideia das narrativas das experiências desses profissionais, uma vez que parte da história da vida que é relatada está carregada de sentidos e significados, constituindo, portanto, *experiências* (LARROSA, 2011). Ao trazerem em suas narrativas os saberes constituídos a partir de suas experiências, os educadores trazem uma dimensão constituinte dos Saberes Docentes: os saberes experienciais. Dessa forma, é perceptível que o diálogo construído naquele ambiente trazia elementos com vasta referência aos saberes experienciais, uma vez que estão pautados em um

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 48-49).

A partir das reflexões oriundas das discussões ocorridas nos encontros, a professora Grazi conseguiu ampliar suas ideias e compreender as dificuldades enfrentadas pelos seus pares ao desenvolver sua prática no Ensino Regular, pois, mesmo trabalhando apenas com dez estudantes em uma Escola Especial, ela percebeu a complexidade que envolve o trabalho com o Ensino Remoto Emergencial em uma turma do Ensino Regular. Isso pode ser observado no relato a seguir:

**Grazi:** *eu esse ano não estou com turmas do estado na modalidade regular. O que eu estou te falando é com base na observação de dez alunos, mas eu conheço a realidade que ela está falando [nesse momento a professora Grazi se refere ao que a professora Sophia havia compartilhado] e, se eu fosse pensar nos meus meninos, por exemplo, que eu trabalhei o ano passado, eu acho também que a dificuldade seria extrema.* (E5: 11/12/2020)

O saber da experiência é um grande aliado no processo de interação (TARDIF, 2002), uma vez que ele possibilita conhecer e compreender o contexto em que o docente está inserido, ou seja, “o chão da escola”, permitindo a construção de um elo mais estreito entre professor/aluno. Isso fica claro no relato da professora Sophia:

**Sophia:** *Eu acredito que fui privilegiada esse ano, por conta de que as minhas turmas, eu estou com cinco turmas, e dessas cinco turmas só uma que eu não tinha dado aula no ano passado, então eu conheço*

*a maioria dos meus alunos. E aí, esses alunos que eu conheço, consigo chegar muito mais fácil neles e eles chegam muito mais fáceis em mim do que a turma que não era minha o ano passado. Então assim, os que eram alunos meus me procuram mais do que os alunos que não eram meus. Isso eu já notei, uma porcentagem grande de diferença, sabe? (E5: 11/12/2020)*

A professora Sophia relata que conhecer os estudantes e o contexto no qual trabalha possibilita melhor desenvolvimento das suas práticas. Nesse sentido, “os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Desse modo, conhecer o perfil dos estudantes permite compreender suas principais dificuldades e facilidades, oportuniza também estabelecer uma relação afetiva e de confiança mais profunda. Esse movimento cria um processo de interação, possibilitando a constituição de um ambiente favorável para a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, durante as discussões surgiram diversos elementos que implicaram na ausência do processo de interação entre professor/aluno, dentre eles, os problemas socioeconômicos foi um limitador, pois muitos não tinham acesso sequer à Internet, como já mencionado. Além da dificuldade de acesso à rede, outro complicador que apareceu na fala dos professores foi o contexto familiar dos estudantes, que trouxe algumas situações que demonstrava certo incômodo para os estudantes em manter as câmeras abertas durante as aulas virtuais, como podemos observar:

**Sophia:** *Agora, se a gente for pensar igual você está com uma pessoa aí e é sua filha, aí eu fico pensando nos meninos, que às vezes são dois cômodos, tem aquele tanto de irmão. Irmão não respeita irmão, porque no caso, né! Ela tem certo respeito por você que é mãe e às vezes o menino está ali numa chamada com a gente e os irmãos não para de gritar, não para de falar e aí como que a gente vai cobrar isso do aluno também, não tem como. (E5: 11/12/2020)*

**Grazi:** *E Sophia, fora essa questão, tem menino que não faz chamada de vídeo de jeito nenhum, eu o ano passado, escutava relatos dos meninos falando assim: Ah o meu tio, ele mora lá em casa, ele mexe com drogas. Hoje a gente foi dormir era cinco horas da manhã, os amigos dele estão lá até agora. E isso aí é coisa que a gente escuta assim com muita frequência sabe! Você mora com quem? Ah eu moro com a minha vó. Mas e sua mãe? Minha mãe mudou, foi morar com o namorado dela. Á tá, mas você dá bem com sua vó? Não! Minha vó bebe o tempo todo e ela só quer que eu fique limpando a casa pra ela. Aí o menino às vezes não quer fazer uma chamada de vídeo porque tem uma situação por traz daquilo ali, não é só o fato de não abrir uma câmera para fazer uma chamada, né. Então eu acho que a gente também tem que pensar, o que tem por traz dessa negação, “ah não*

*vou abri câmera”. O quê que ele não quer mostrar na casa dele? Né? Às vezes também é porque está muito à vontade né? Às vezes está muito à vontade e não abre a câmera por causa disso. Porque o ensino remoto propiciou isso. Agora tem casos também, que os meninos tinham tudo pra está acompanhando normal e não acompanham porque não querem, mesmo! Né? (E5: 11/12/2020).*

Outra situação narrada pela professora Grazi e que merece atenção, foi sua resiliência ao buscar as mais diferentes estratégias para promover um processo de interação com seus estudantes. Foi possível notar que enquanto relatava o acontecimento, ela fazia uma reflexão sobre suas experiências e sua prática (NACARATO, 2015). Segue o excerto:

**Grazi:** *Olha tem hora que eu acho que o meu papel está longe de ser o papel de um professor assim, eu estou tentando manter um cuidado ao preparar atividade, ao mandar, de forma que eu consiga manter uma habilidade, de forma que eu não venha a frustrar esse menino; falar também, eu não tenho o apoio e mesmo que eu sou uma pessoa que está tomando cuidado, que está olhando as atividades que está vendo o quê que eles estão fazendo. Mesmo que eu me coloque a disposição e atendo uns gatos pingados aí, eu ainda acho que está longe de ser o papel que eu exercia. Isso me dá uma sensação muito frustrante. Eu penso que se fosse para começar o ano que vem nesse Ensino Remoto muitas coisas iam ter que mudar. Eu acho que manter uma interação com eles é fundamental pra eu me senti como professora, pra eu senti que estou ensinando alguma coisa, entendeu? Do jeito que está acontecendo [feição de desânimo e frustração] eu praticamente estou montando apostila pra eles e, de certa forma é função, depende de você ser o professor, depende de você conhecer sobre o Ensino. Depende! Mas assim, aquela mediação, aquele bate papo com os estudantes, me faz falta. Eu sinto falta disso, é tanto que, muitas vezes eu os procuro, eu tenho um histórico aqui de mensagens, eu os procuro constantemente. E aí? Como é que está? Resolveu? Está tudo certo? Tudo ok? E as respostas? Ah, tá tudo ok. Aí eu penso assim, eu também não posso ficar me culpando, porque também não sou responsável por tudo isso que está acontecendo. Então mesmo que eu me sinta mal, que eu queira fazer mais coisas por eles, eu estou fazendo o máximo que eu posso. (E5: 11/12/2020)*

As situações narradas pelas professoras nos mostram a existência de um sentimento de frustração e inúmeras limitações quando se deseja promover o processo de interação com os estudantes em um momento em que tudo estava convergindo para um cenário completamente atípico e complexo. Entretanto, em meio a essa tempestade de acontecimentos, os relatos das professoras e do professor não foram marcados somente por sentimentos de tristeza e frustração. Em alguns momentos, os sujeitos demonstraram resiliência, força e coragem, apresentando também experiências que são permeadas por alegria e afetividade. Isso fica claro na narrativa da professora Grazi ao relatar como conduz os problemas consequentes da

Pandemia da COVID-19 e no excerto narrado pelo professor Ângelo, no qual ele fala sobre a dinâmica de aula adotada pela professora de seu filho, estudante de um Colégio Militar.

**Grazi:** *Então, é dia após dia tentando modificar a rotina e tentando tirar de tudo isso que tá acontecendo que é tão ruim, alguma coisa produtiva. E pra gente trabalhar nessa questão do trabalho, assim, eu acho que a gente produz muito bem quando a gente está bem. Então assim, foi tentando equilibrar isso, equilibrar essa sensação de tá tudo tão ruim e mesmo assim nos motivar com questões do trabalho, manter ali uma produtividade né! Assim, a gente tem que tentar equilibrar e foi o ano inteiro fazendo isso. (E5: 11/12/2020).*

**Ângelo:** *Sim a professora faz chamada normal, tira dúvida, volta na questão, normal. Só que material humano diretamente né, a afetividade humana na sala de aula não substitui. (E6: 05/02/2021)*

Na medida em que as discussões iam avançando, fui percebendo que as professoras e o professor se sentiam mais à vontade para contar suas histórias, pois não havia uma hierarquia naquele espaço de discussão. O espaço comum para socialização das experiências docentes nas escolas acontece, principalmente, nas reuniões de Módulo, mas, conforme já relatado, essas reuniões são tomadas por assuntos burocráticos, sendo poucos os momentos para compartilhamento da prática docente, das ideias, dos sentimentos e anseios.

Dessa forma, os encontros do Grupo de Discussão-reflexão se tornaram um espaço de vozes que são, historicamente, silenciadas. Ainda, considerando o isolamento social decorrente da Pandemia, os encontros transcenderam da simples produção de dados para uma pesquisa ou da própria compreensão do contexto educativo, para uma rede de apoio a esses profissionais que viviam momentos tão angustiantes. Segundo Seixas (1997), as pesquisas com narrativas possuem três vertentes: a investigativa, a pedagógica e a terapêutica. De acordo com esse autor, a narrativa na perspectiva terapêutica, possibilita aos professores exporem os problemas, as ansiedades, as preocupações, as tensões, o estresse, as adaptações, os mal-estares e os constrangimentos da profissão e da carreira docente. Essa ideia ficou clara nos relatos dos docentes ao inferir sobre suas angustias e fragilidades por meio do Grupo de Discussão-reflexão.

Os momentos de socialização foram fundamentais, pois o Ensino Remoto Emergencial trouxe como consequência um abalo muito forte na saúde mental desses profissionais (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020). O misto de sentimentos advindos do novo modelo de trabalho potencializou sobremaneira o estresse, a depressão, a ansiedade, entre outros. Assim sendo, os problemas inerentes à educação e, principalmente, os desafios enfrentados durante o Ensino Remoto Emergencial têm causado muitos desequilíbrios emocionais e mentais nas pessoas. Desse modo,

a situação de confinamento provoca um conjunto alargado de estados emocionais negativos, que foi evidenciado em um estudo chinês que revelou inúmeros docentes adoecidos mentalmente pela Covid-19, devido a transtorno depressivo leve, transtorno afetivo bipolar, ansiedade generalizada, transtorno de adaptação e síndrome de Burnout ou síndrome do esgotamento profissional. Verificou-se que inúmeros docentes acabaram adoecendo por não conseguirem atingir os objetivos propostos pela instituição, devido às diversas pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias e gravações de aulas e a estrutura inadequada das instituições de ensino e evasão do aluno. (MEDEIROS *et al.*, 2021, p. 5)

Entretanto, foi possível observar no relato da professora Geralda, que uma pequena ação pode minimizar o sentimento de tristeza e frustração diante dos desafios provenientes do trabalho docente exercido por meio digital. Dada a expressividade da experiência relatada pela professora Geralda ainda no primeiro bloco de encontros e sua relação com o processo de interação, entendi a pertinência em explorar tais reflexões nessa seção. No segundo encontro, iniciei as discussões perguntando se as professoras queriam falar sobre algo novo e marcante que tivesse acontecido no período entre o primeiro e segundo encontro.

Demonstrando certa ansiedade, a professora Geralda contou que em um determinado dia, os alunos do nono ano decidiram fazer uma surpresa para os professores e professoras da escola, incluindo ela. Então, em uma das aulas de forma virtual, eles resolveram, por um breve momento, abrir suas câmeras e se apresentarem para os docentes. De acordo com o relato da professora Geralda, eles estavam todos uniformizados e muito animados. Ao relatar essa experiência, ela se mostrou tocada pelo gesto proporcionado por seus estudantes. Na sua fala, o sentimento de surpresa ficou bem evidente, como mostra o excerto a seguir:

**Geralda:** *Eles iniciaram a surpresa assim:*

*Geralda nós temos uma surpresa. No início da aula, escreveram no chat. Porque o nono ano não liga microfone nem se implorar e, câmera então, impossível.*

*Aí eles: escrevemos uma surpresa, conte até três.*

*Aí eu falei assim: tem que contar em voz alta?*

*Aí escreveram no chat: sim.*

*Aí eu contei: um, dois, três.*

*Aí começou igual um pisca-pisca, todo mundo ligando a câmera assim... (E2: 18/09/2020)*

Apesar de nossos encontros terem sido virtuais, foi possível perceber a emoção da professora em seus movimentos, sua narrativa tocou a todas nós, o sentimento de alegria que transbordava em seu olhar, sua voz e gestos causou arrepios, me tocando profundamente. Mal sabia que tempos depois eu viria a passar pela experiência do trabalho remoto, quando também comecei a dar aula em um cursinho Pré-Vestibular e os estudantes também fizeram igual surpresa causando em mim grande emoção, afinal, já havia algum tempo que não

ocorria uma interação tão próxima entre mim e os estudantes. No momento em que os estudantes do cursinho me fizeram a surpresa, eu pude constatar de maneira real a emoção que a professora Geralda sentiu ao experienciar um momento tão especial.

Ao narrar sua história, a professora Geralda fazia movimentos com as mãos simulando o funcionamento de um pisca-pisca, alusão de como a tela do seu computador estava ao mostrar o rostinho dos seus alunos. Com muito entusiasmo, ela continuou descrevendo o momento vivenciado em sua aula:

**Geralda:** *Gente do céu!!!*

*Ó! Nós estamos desde março né, a nossa aula parou em março, a virtual começou, se não me engano, no início de abril, acho que foi uma ou duas semanas depois. Mas, ou seja, né! Estou desde março sem ver eles, porque eles não ligam a câmera de jeito nenhum. Nossa, foi muito emocionante, mas muito mesmo. Você ter aquela sensação assim...*

*Eu não estou dando aula para o computador, tem gente ali atrás sabe, tem aluno ali atrás que de certa forma quer fazer uma homenagem, ainda tem um carinho, né...*

*Nossa! Fiquei muito feliz, muito feliz mesmo!*

*Eu falo assim, [nesse momento ela fez uma pausa para olhar o bebê] parece uma coisa boba. Ah! Os alunos ligaram a câmera, mas só quem está muito tempo sem ter esse contato com eles e olhando para o computador sem saber se tem gente ali atrás ou não né... Pelo menos um, eu falo com ele. Gente se tiver pelo menos um aluno ali atrás, tudo bem, a minha fala não está sendo perdida. Mas a gente não sabe se estão os 35, se estão à metade ou se não tem ninguém. Então foi muito legal, muito legal mesmo. Foi a sensação de alívio, de alegria, de emoção de o dever está sendo feito, está sendo cumprido. Foi nó, muito bom mesmo. Me deu um suadô menina, nossa senhora, tive que abrir a janela, uma barulhada de trânsito, nossa fiquei doidinha. (E2: 18/09/2020)*

Diferentemente das outras profissões em que o profissional interage diretamente com o computador ou com máquinas, o profissional docente está acostumado com uma outra dinâmica: está habituado a interagir com os estudantes todos os dias, desde o momento em que chega à escola até a hora de sair. Embora interaja pouco com seus pares, esse processo com os estudantes é muito intenso em seu dia a dia. Dessa maneira, um simples ato que demonstre um sentimento de carinho, afetividade e o mínimo de interação, proporcionam momentos de felicidades (MELLO; RUBIO, 2013), como relatado por Geralda.

No momento dos nossos encontros, a professora Geralda estava exercendo o trabalho docente em uma escola particular, dessa maneira, havia a possibilidade de realizar aulas virtuais síncronas com seus alunos. De certo modo, esse modelo de ensino permitiu que a interação com os alunos não ficasse completamente comprometida, já que todos os alunos da

professora Geralda tinham acesso à Internet e computador ou *smartphone*, enquanto os estudantes da Rede Pública, não. Entretanto, essas ferramentas não garantiram uma interação efetiva, causando algumas restrições no trabalho dessa docente, como será mostrado mais adiante.

Apesar dos sentimentos de alegria experienciados pela professora Geralda terem sido possíveis, esse cenário não retrata a realidade vivenciada por grande parte do professorado, assim como, de muitos estudantes. Isso porque o acesso às TDIC e a uma Internet de qualidade ainda é muito restrito à grande parte da população brasileira. Então, para que essas pessoas tenham condições de acesso às essas ferramentas de modo que os mais carentes alcancem uma Educação de qualidade, torna-se necessário que haja um movimento que parta de uma base ideológica inclusiva não marginalizante, que combata à desigualdade social (FREIRE, 2021; DEMO, 2007).

Em meio às questões relativas ao processo de interação, no Ensino Remoto Emergencial, o uso da TDIC é fundamental não apenas para desenvolver atividades pedagógicas, mas, sobretudo para possibilitar os momentos de comunicação e interação entre professor/estudante, por menor que seja. Dessa maneira, para melhor compreensão dos desafios das professoras e do professor diante dos problemas envolvendo o uso das TDIC no contexto escolar, esse tema será abordado na próxima seção.

#### **4.2.3 Práticas pedagógicas e o uso das TDIC: “*então, a gente só conseguiu usar essas ferramentas de comunicação mais comuns*”**

Com as mudanças causadas pela Pandemia da COVID-19 no contexto Educacional, surgiu a necessidade de criar dinâmicas de ensino, principalmente, com relação ao Ensino Remoto Emergencial. Esse novo modelo de ensino tem imposto muitos desafios a toda comunidade escolar (APPENZELLER *et al.*, 2020). Nesse sentido, o uso das TDIC tem se tornado indispensável no contexto educacional, uma vez que, a partir delas, é possível criar estratégias que permitam atender desde a prática docente até o processo formativo contínuo no próprio ambiente escolar. Sendo assim,

o acesso, apropriação e produção com TDIC pode desencadear uma nova cultura docente, que tenha como características a coautoria e a colaboração. Com o suporte de tais tecnologias, o docente pode compartilhar e discutir sua prática, numa perspectiva formativa e de desenvolvimento profissional, no sentido de superar dificuldades conceituais e didáticas. (MAIA; CASTRO FILHO, 2018. p. 102)

Dessa maneira, buscar novas experiências para a construção do conhecimento a partir do uso de TDIC abre uma gama de possibilidades, tanto para o processo formativo entre pares, quanto para o desenvolvimento de atividades com os estudantes. Além disso, o Ensino Remoto Emergencial trouxe uma dinâmica completamente diferente de tudo aquilo que os professores haviam experienciado em suas práticas docentes até o momento. Sendo assim, compreender os desafios desse novo contexto e a necessidade de se colocar em movimento na busca de soluções para esses desafios foi fundamental para que os docentes pudessem desenvolver algumas estratégias que viabilizassem a ação docente, além de se adaptarem com os diferentes meios tecnológicos e de comunicação disponíveis.

Ainda que o uso das tecnologias na Educação estejam criando um movimento positivo e inovador, a Pandemia da COVID-19 mostrou que tanto os docentes, quanto os estudantes vêm sofrendo com as dificuldades de acesso às tecnologias mais básicas, como: computador, celular, internet, entre outras. Durante a Pandemia da COVID-19, a necessidade de realizar as aulas *on-line* e a falta de investimento por parte dos gestores públicos nessa área, acentuou ainda mais esse problema, com isso os docentes ficaram privados de realizar aulas que pudessem atender à grande parte dos educandos, em consequência disso ocorreu uma ruptura na construção do conhecimento.

As discussões originárias do Grupo de Discussão e reflexão trouxeram muitos elementos com relação às estratégias de ensino utilizadas pelas professoras Sophia, Grazi, Geralda e pelo professor Ângelo em suas práticas docentes durante o Ensino Remoto Emergencial. Entretanto, quase sempre, essas estratégias dependiam do uso da tecnologia, seja ela de comunicação ou de aplicativos como o *Google Forms*. Com base nos relatos dos docentes, farei uma análise das estratégias desenvolvidas, como elas estavam associadas ao uso das tecnologias e suas limitações devido à dificuldade de acesso e ao processo formativo docente. É possível perceber os desafios das professoras e do professor no relato da Professora Geralda:

**Geralda:** *Nossa Nil! Há professores que eu convivo que falam assim... A gente conversa né, nossa e aí como que tá a aula? Aí tem professores que falam assim: Ah eu finjo que ensino e os alunos fingem que aprendem. Aí eu ainda fiquei pensando nisso o dia que o professor falou isso, eu pensei assim gente. Eu não estou fingindo que eu estou ensinando, a minha aula, lógico né, que tem “n” situações que não tem como, que modificou, mas a minha aula segue uma característica assim: eu explico, eu compartilho a minha tela, eu peço pra eles estarem com a apostila, eu mostro a apostila na tela, tiro dúvidas, eu faço exercícios, eu dou dever, eu corrijo dever, eu dou trabalho, eu atendo no WhatsApp de manhã, de tarde e de noite.*

*Mesmo assim, como a gente tá tendo aula normal, entre aspas, o horário deles tirarem dúvida é na parte da manhã durante a aula, mas isso não acontece né. Os alunos, a partir do momento que têm o nosso WhatsApp, eles mandam mensagem o tempo todo, de madrugada, no final de semana, não tem isso. Então, eu não estou fingindo que estou ensinando, mas eu sei que é diferenciado o quanto eles estão aprendendo, então é um sentimento de [nesse momento a professora Geralda fica pensativa e demonstra certa inquietação diante a situação vivenciada], é uma mistura, é uma insegurança, é um medo porque, é igual eu falo com eles, quando eu pergunto assim: Vocês entenderam? Às vezes ninguém me responde. Eu falo: gente, tem dúvida? Ninguém me responde. Aí eu pergunto assim: se entenderam me manda um ok. Deixa-me acreditar que vocês realmente entenderam. Aí o pessoal manda um ok. Mas eu não estou vendo o rosto de ninguém, eu não estou vendo se eles estão com cara de perdidos ou se realmente estão entendendo. Então existe medo, existe insegurança e a falta de preparação porque, às vezes eu fico pensando assim... Gente, eu queria dar uma aula diferente. Quando a gente tá na aula, na sala de aula presencial, a aula diferente rola várias coisas, o uso de tecnologia, o uso de materiais, agora quando a gente já está na tecnologia e a gente quer fazer algo diferente, já fica muito mais complicado porque eu poderia pegar um material, pedir para eles fazerem algum material junto comigo, só que eles, primeiro, ninguém liga a câmera, eles não aceitam ligar a câmera, é só perguntas no chat. O oitavo ano liga o microfone. O nono e o ensino médio dificilmente ligam o microfone, dificilmente. Então uma aula, às vezes eu fico assim, eu preciso criar uma coisa nova sabe, porque faz falta, a gente sabe disso né! A gente veio de uma preparação é da UFLA com aulas diferenciadas, para sair da rotina e tudo mais, e a aula on-line chega um ponto que ninguém aguenta mais ficar de frente para o computador. E aí eu tenho essa dificuldade até de criar, porque eu não estou vendo eles, eu não sei se tem alguém fazendo o que eu estou pedindo e como eu disse, eles não ligam a câmera em hipótese alguma e mesmo que ligassem a gente não consegue ver trinta alunos aqui, né! A gente consegue ver, se eu não me engano, acho que no máximo dezesseis. E aí eu fico pensando, a gente falava tanto de tecnologia na faculdade e a tecnologia jamais alcançaria a nossa aula toda né, à distância, a nossa tecnologia, quando a gente falava assim, ah vou usar a tecnologia na sala de aula, era algo muito diferente. Então eu sinto medo, eu sinto insegurança e de certa forma eu tenho uma esperança que pelo menos alguém tá aprendendo, alguma coisa está sendo compreendido pelos que estão assistindo e participando, mas é triste! Eu acho que é um sentimento mais tristeza do que qualquer outro, porque eu jamais ia imaginar que a gente ia passar por isso. (E1: 28/08/2020)*

Além das reflexões que a professora Geralda faz sobre sua prática e a cultura presente em seu contexto escolar, ela traz indícios das lacunas deixadas durante sua formação acadêmica inicial. Até aquele momento ela acreditava que a sua formação para o uso de

tecnologias, como o uso de *softwares* para desenvolver conceitos matemáticos era o suficiente para sua prática, mas ao se deparar com um contexto completamente novo e que exigia o domínio de outras ferramentas digitais, ela percebeu que era necessário um processo formativo mais amplo e que potencializasse o trabalho com as TDIC. Além disso, que permitisse o uso das tecnologias de modo a possibilitar o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo.

Nesse sentido, os conhecimentos abordados nas Instituições Formadoras não são suficientes para dar conta da prática docente, considerando que as complexidades relativas à realidade escolar, transcende a formação que o professor possui (GARCIA, 2009a). Assim, a formação acadêmica inicial não dá conta de tudo, é preciso investir também, na formação continuada. Dessa maneira, é importante refletir sobre os saberes docentes construídos antes da Pandemia e sua relação com a necessidade de construção de novos saberes que atendam às demandas desse novo contexto. Assim, fica evidente a urgência de repensar os processos formativos inicial e continuado docente, a prática pedagógica e como lidar com os saberes docentes desenvolvidos nesse campo, como os saberes experienciais e os saberes profissionais, a fim de promover o processo educativo.

Nessa perspectiva, o professor Ângelo narra como procurou diversificar sua prática para driblar os desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial. Veja no excerto a seguir:

**Ângelo:** *Ó! No meu caso que sou professor de Educação Básica, eu procurei fazer vídeo, eu já enviei alguns vídeos resolvendo o exercício para o aluno. Os próprios exercícios do PET né! Fiz alguns vídeos e enviei. Aí os alunos responderam: uns gostaram outros não. Diziam que não estavam conseguindo aprender, mas eu fui tentando, aí também, eu fui enviando o link né. Os links para eles acessarem essas aulas virtuais e outros links também que não foi disponibilizado pelo estado, do YouTube né! Pra eles assistirem o vídeo e tirarem a dúvida com a gente. Aí cai naquele problema, o problema maior nesse aspecto aí, é que os alunos não têm horário para acessar. Às vezes às dez horas da noite, às vezes onze horas da noite, às vezes nove horas. Às vezes no sábado, às vezes no domingo. O professor, como ele checa isso tudo. Como você vai falar assim para o aluno, ah não vou te responder! Eu não faço isso. Não é meu horário de aula, mas eu não consigo fazer isso, então, acaba que foi tomando um pouco o espaço da gente nessa maneira remota. Porque os alunos no presencial têm a hora deles está com a gente e virtual não, é todo o tempo. Você está em casa, você está almoçando, você tá no telefone tá chegando trabalhos, perguntas. (E6: 05/02/2021)*

O relato do professor Ângelo evidencia algumas das estratégias que utilizou para tentar promover a aprendizagem dos seus alunos, como a gravação de vídeos e o envio de

links. Além disso, ele relatou alguns problemas relacionados à carga excessiva de trabalho, como já foi mencionado nesta pesquisa. De acordo com ele, os estudantes não conseguem manter uma rotina de estudos, uma vez que, o novo modelo de ensino adotado viabiliza maior liberdade para os estudantes. Isso mostra que nem sempre o docente consegue manter um horário restrito para o atendimento escolar. Essa prática evidencia ainda, uma motivação extraordinária do professor para com o aprendizado de seus estudantes. Nesse sentido,

os docentes em geral desenvolvem sua atividade profissional com os alunos como únicas Testemunhas. Mas o fato é que, como Lortie também havia apontado, o tipo de motivação profissional docente está ligado aos alunos. A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 123)

Para Marcelo Garcia, (2009a), a educação escolar tem como pilar principal o estudante e o docente. Porém, com o Ensino Remoto Emergencial, essa relação ficou comprometida, assim como a aprendizagem dos estudantes. O uso de tecnologias adequadas traz grandes contribuições para o processo de interação e de construção do conhecimento, sobretudo nesse momento tão desafiador, porém, a falta de ferramentas apropriadas e de formação específica para o uso dessas ferramentas, aumentou ainda mais as dificuldades para realizar uma aula mais produtiva e coerente com essa nova realidade (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020). Ao inferir sobre o uso de TDIC para promover a prática docente o professor Ângelo narra o seguinte:

*Ângelo: Eu acho que auxilia bastante, principalmente para o aluno que está interessado em aprender, auxilia bastante porque o recurso das mídias audiovisuais é muito bom. Agora, o professor é o material mais importante que tem né, dentro de uma sala de aula, na questão de ensino. Porque, lógico, os alunos são os principais né, os protagonistas do ensino, mas o professor é a parte fundamental na frente da sala enquanto existe o protagonismo dos alunos. Então o quê que acontece? Virtualmente isso não acontece né? Isso não acontece, é muito difícil porque essas mídias nossas, o ideal mesmo é que nós professores tivéssemos preparados pra isso. Ou seja, câmera boa, audiovisual bom, um quadro Melamínico com pincel, que você pode filmar direitinho explicando os exercícios como os vídeos que estão no YouTube, como os professores que já estão preparados para isso. Como na própria Rede Minas, que os professores explicam, mas eles têm todo aparato. E as escolas estaduais, desses oitocentos e cinquenta e três municípios mineiros não tem! Aí fica mais complicado para nós professores porque como que você vai intervir no aprendizado do aluno daquela maneira que eles fizeram lá? Não têm como porque o aluno está com uma dúvida no exercício, você faz, tira foto. Você não explicou o decorrer da resolução da questão para*

*aluno. Aí ele olha ali e aí ele entendeu até um terço da resolução, os outros dois terços ele não entendeu. Aí te pergunta e você fala e fica difícil. O professor tem que resolver, principalmente em matemática né, explicar os passos que tem pra você chegar à solução e passar esse conhecimento para o aluno para ele adquirir esse conhecimento né? (E6: 05/02/2021)*

As dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação ao uso de tecnologias, tanto para colocarem suas estratégias em prática, quanto para a comunicação, poderiam ter sido amenizadas se o Estado não tivesse negligenciado alguns aspectos relacionados à implantação do Ensino Remoto Emergencial. Essa omissão do Estado ocorreu, principalmente, com relação às condições de acesso dos docentes a determinadas ferramentas tecnológicas, uma vez que eles tiveram que usar seus próprios aparelhos celulares, Internet, computadores e *notebooks* para lecionar, que eram, frequentemente, inadequados para esse tipo de trabalho (MELO; TOMAZ, 2020).

Esta situação estava presente também na vida escolar dos estudantes, sendo agravada, principalmente, porque estamos vivenciando um momento em que a desigualdade social vem crescendo, contribuindo para o aumento do número de pessoas vivendo em estado de vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma um número considerável de alunos também não teve acesso aos meios tecnológicos digitais para realizar seus estudos. Essa realidade é constatada no relato da professora Grazi, ao narrar suas percepções diante da conjuntura posta pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais:

**Grazi:** *Ô Nilvana, outro detalhe que devia colocar que eu senti e acho que devia ser lembrado aqui. O governo propor um ensino remoto em que o atendimento é feito com Internet, sabendo da diversidade que é a condição social desses meninos. Tem menino que não tem condição mesmo de ter acesso a uma Internet e o governo não disponibilizar um chip com Internet, não disponibilizar um aparelho para esses meninos acessar, isso é desumano. Eu penso que é desumano, porque eu te falo com certeza, igual esse irmão da aluna da Débora que ficou três meses sem celular, esses três meses ele poderia tá acompanhando do jeito dele ali. Que era recorrer, me chamar e na hora que tinha algum aperto; situação e ele ficou sem, e ficou sem não é porque a família é desligada não é porque não tem condições. Não têm condições de manter os dois filhos com celular, de manter os dois filhos com a Internet, acho que lá tem mais filhos. E assim vai entendeu? São famílias com muitos filhos e às vezes coloca Internet pra um e não dá para colocar pro outro e é realidade gente! O governo tem que entender isso. (E6: 05/02/2021)*

A professora Sophia também compartilhou das mesmas angústias e indignação que a professora Grazi, uma vez que ela esbarrava em grandes desafios ao tentar realizar alguma

estratégia de ensino com o uso da TDIC. Ao questioná-la sobre a possibilidade de desenvolver alguma atividade não somente para comunicação com os estudantes, mas como recurso didático, aplicativos que possibilitassem ensinar determinados conteúdos, ela relatou o seguinte:

**Sophia:** *Viável, eu acredito que não Nilvana, porque os alunos, os poucos que tem celular não suportam às vezes o aplicativo, por exemplo: se eu mandar um vídeo o celular dele trava, não abre. Eu acredito que o aplicativo eles não vão conseguir está instalando, não vai ser viável para atender uma grande parte né? Às vezes um ou outro ali, às vezes a gente consegue, mas aí a gente vai deixar os outros pra trás? E aí a gente fica nessa né. A eu vou colocar e faz quem consegue, mas, e a grande maioria que não consegue? Então a gente, nós né, como professoras, a gente tem que pensar num todo e não, às vezes, numa minoria. Eu acredito que não daria certo nesse momento. E nem com relação ao estado é, fornece às vezes materiais para esses alunos estarem trabalhando, porque eles não estão oferecendo nem para os professores. Não foi oferecido nem a Internet pra ser paga que a gente tinha né, o auxílio transporte né! Descontava bastante, mas ainda sobrava alguma coisa do auxílio transporte. Agora eles descontam o auxílio transporte todo porque a gente não está precisando, porque a gente está trabalhando em casa. Tudo bem, mas eles não estão vendo que a gente tá gastando a Internet, tem a luz, tem às vezes o computador que é o pessoal nosso, o celular. (E6: 05/02/2021)*

Ela evidenciou no seu relato, a não possibilidade de usar a tecnologia como meio para o ensino de matemática, devido à falta de condições dos estudantes terem equipamentos, acesso à Internet de qualidade. No relato da professora Sophia também apareceu a ausência do Estado com relação à Educação. Quando esse assunto surgiu, as professoras refletiram ao narrar sobre sua prática docente e os obstáculos enfrentados para a realização do trabalho pedagógico. Foi possível perceber que, apesar de todas as adversidades e irresponsabilidades por parte de alguns políticos, os professores se esforçaram para desenvolver seu trabalho como podiam.

As narrativas das professoras e do professor possibilitaram criar momentos de reflexão e, a partir deles, lançar novos olhares para os problemas e desafios que se fazem presentes em suas práticas. Diante desse processo, é possível que haja uma tomada de consciência e nesse sentido, as narrativas, quando tomadas como ferramenta para o processo formativo, permitem rememorar os acontecimentos e ações, refletir sobre esses acontecimentos e experiências para que, a partir disso, novas decisões sejam tomadas para reforçar aspectos da prática que estão funcionando e/ou investir em elementos da prática que necessitam de correções.

Considerando que as narrativas dos professores se constituíram em um momento de reflexão sobre sua prática, esse movimento refere-se à vertente pedagógica, pois “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1.997, p. 187). Além disso, essa vertente “possibilita a criação de uma identidade docente e ainda uma orientação e um acompanhamento da carreira docente por meio de um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal que os professores desejam” (MOURA, 2019, p. 1.129).

Durante os encontros, muitas ideias foram reveladas nas narrativas do professor e das professoras. O professor Ângelo nos mostrou que, apesar das ferramentas precárias, ele conseguiu gravar algumas aulas e disponibilizar para os estudantes. Em consonância com ele, as professoras mostraram que o *WhatsApp* foi um canal de comunicação valioso para a realização do trabalho docente.

Em meio às dificuldades enfrentadas com o uso da tecnologia, a professora Grazi junto à coordenação da escola, decidiram desenvolver algumas atividades a partir da construção de materiais manipulativos, considerando que o seu contexto era mais favorável para o desenvolvimento dessa prática, dado que ela estava trabalhando com um número menor de alunos. A Professora Grazi relata:

**Grazi:** *E aí essas atividades foram pensadas de modo que não viesse contemplar nenhuma habilidade nova. Então a gente não deu aula, aula no sentido de trazer novos conteúdos, priorizamos a limitação e a dificuldade deles, porque eles iam ter, eles estavam numa situação que, ou eles tinham alguém na família para ajudar [em alguns momentos a professora Grazi relatou que nem todos os estudantes tinha alguém para ajudá-los em casa, isso fez com que ela pensasse as atividades com mais cuidado] ou muitas vezes eles nem iam dar conta se a gente colocasse um assunto novo. Então, um contexto muito diferente da sala de aula, aí gente fez um levantamento. A gente observou que muitas famílias não tinham nem condição de ter um telefone, um computador, a gente nem pensou se eles teriam, porque a gente achou que eles não tinham mesmo. Isso porque lá, a gente meio que conhece a situação dos meninos, porque lá é! A assistente social que faz o levantamento da vida deles e tudo. Então a gente já conhece mais ou menos a vida dos meninos. E nesse ritmo de mandar a atividade, então mesmo sendo habilidades que eles já conheciam, a gente tentou variar nessas habilidades, eu pelo menos pensei assim, eu vou mudar, como eu já tinha... Eu era professora deles em outros anos, eu tentei não repetir as atividades, eu tentei tá dentro ali da habilidade que a gente estava trabalhando, mais sem repetir a atividade. E aí, o quê que a gente foi fazendo, aí esse foninho me irrita, [aqui ela se refere ao foninho que estava usando durante nossos*

encontros] a gente foi, é! Eu pelo menos, eu preparava, vou citar alguns exemplos, é! Eu já trabalhei multiplicação com eles, de todas as maneiras que existe no planeta, que eu consegui encontrar e ainda é um assunto que se tiver oportunidade trabalharia de novo. Porque é complexo e eles não conseguem assim, [aqui a professora Grazi fazia gestos com a mão para demonstrar que seus estudantes tinham certas dificuldades para abstrair os conceitos apresentados por ela] muito bem, é, assimilar os conceitos. Aí dessa vez eu falei: á, eu vou mandar pra casa, então o quê que eu vou fazer. Aí assim, eu fui procurando inspiração em alguns sites, eu vi uma latinha e nessa latinha tinha uns furinhos, e aquela atividade era para o menino trabalhar coordenação motora. Aí eu pensei: gente se eu usar essa latinha com palitinho, eu indico operação e eles vão repetidas vezes colocar a quantidade de palitinhos, eu vou conseguir trabalhar a multiplicação com eles. Aí eu fiz essa proposta e mandei a latinha com os palitos pra cada um. Foram mais ou menos uns cem palitinhos dentro de uma latinha, uma latinha de leite que a minha filha, da minha filha mesmo, eu decorei e mandei pra eles. Então assim, eu fui tentando partir por essa perspectiva. Mandei Tangram pra eles montar figuras e aí o quê que acontece, para mandar o Tangram pra casa e como eu não tinha aula com eles, eu tive que indicar alguns sites que tinham as possíveis figuras que dava pra eles formarem com o Tangram. Então, alguns conseguiram acessar sozinhos, outros tiveram dúvidas, a mãe ligou aí eu fui orientando através de ligação, de chamada de vídeo, fui fazendo dessa forma. Em outra situação, eu trabalhei com eles a construção de origamis. Aí a construção de origami, para mandar pra casa, eu não tinha como fazer assim, eu podia fazer a aula, claro. Né? Mas aí como era uma proposta que tinha que ser geral, para todos. Eu coloquei... Eu procurei alguém que tivesse ensinando origami e peguei o link, mandei o link. (E6: 05/02/2021)

O processo de reflexão que a professora Grazi realizou sobre a sua prática mobilizou seus saberes docentes na busca por estratégias de ensino que permitissem valorizar o conhecimento prévio dos estudantes e a construção de novos conhecimentos. Desse modo,

o Conhecimento na prática a ênfase da pesquisa sobre aprender a ensinar foi a busca do conhecimento na ação. Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas salas de aula. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores. Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. (GARCIA, 2009a, p. 121).

O uso de tecnologias, recursos didáticos e as estratégias de ensino foram aparecendo timidamente nas narrativas das professoras Geralda, Grazi, Sophia e do professor Ângelo. Os diálogos e reflexões relativos a esses temas, estavam envoltos pelas mesmas situações: problemas socioeconômicos, problemas familiares, ausência do Estado e formação docente.

Esses problemas refletiram na prática docente desses professores, mas não somente na deles, pois a narrativa desses docentes retratou uma realidade presente na Educação, sobretudo, durante o Ensino Remoto Emergencial.

As reflexões que os professores fizeram sobre suas práticas mostram que o ato de narrar permite que “o sujeito repense e reinvente sua vida, tomando a autoria dos fatos, e – portanto – podendo imaginar diferentes possibilidades de ação futura”. (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001, p. 33, tradução minha<sup>29</sup>). Esse aspecto da narrativa pôde ser identificado nos relatos dos professores, uma vez que a narrativa de vida e de formação são ferramentas que favorecem a reflexão e a tomada de consciência sobre o processo vivenciado, pois

é no ato de narrar que paramos para refletir sobre nossas vivências como profissionais da Educação e sobre nossa formação. Além disso, o registro de nossas práticas em sala de aula nos possibilita refletir sobre o que realmente faz sentido ensinar a nossos alunos. Narrar nossas vivências pode transformá-las em experiências, pois produzimos sentidos para o que fizemos. (LÚCIO; NACARATO, 2018, p. 52).

Esse movimento oportuniza verificar as potencialidades, os tropeços e acertos durante o trabalho pedagógico e a atuação docente frente aos problemas relativos ao ambiente escolar e, a partir disso, redirecionar novas ações para amenizar os possíveis obstáculos. Dessa maneira, as narrativas

são consideradas como práticas de (auto)formação e como pesquisa. No ato da escrita, a busca, nas práticas vividas, de elementos significativos para serem narrados constitui dispositivo de autoformação, pois, no momento de redigi-los, o professor reflete sobre suas trajetórias e produz sentidos para o vivido e experienciado. (LÚCIO; NACARATO, 2018, p. 49)

Desenvolver o processo formativo e o trabalho docente apoiado em narrativas cria um cenário rico para reflexão e tomada de consciência, levando a compreensão de nossas ações e no modo como elas podem contribuir com o aprendizado do estudante, além de oportunizar um diálogo com o próprio autor da narrativa sobre suas vivências e experiências como docente, promovendo a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o trabalho com narrativas constitui um terreno fértil para o processo reflexivo, possibilitando o desenvolvimento de novos saberes, novos olhares e novas concepções; promovendo um movimento em direção à quebra de paradigmas que permite ampliar a construção do conhecimento, além de favorecer a formação profissional e a própria identidade docente. As narrativas possibilitam, ainda, compreender os diferentes prismas que

---

<sup>29</sup> El sujeto repensa y reinventa sua vida, tomando autoria de los hechos, y – por tanto – pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes.

influenciam a prática profissional dos docentes, constituindo um caminho profícuo de questionamentos e reflexões sobre o desenvolvimento de seus trabalhos em momentos atípicos, como o revelado no período da Pandemia da COVID 19.

Na próxima seção, apresento as minhas reflexões sobre as experiências que embasaram minha constituição como professora pesquisadora e o meu desenvolvimento profissional nesse processo.

#### **4.3 Os caminhos que percorri: “*minhas referências e constituição como professora e pesquisadora*”**

Constituir-me professora e pesquisadora se deu por meio do meu processo formativo e da minha prática docente, dados pelo meu desejo em ampliar meus conhecimentos no anseio de compreender e desenvolver a prática educativa. Dessa maneira, olhar para minha trajetória docente e para o meu Desenvolvimento Profissional foi fundamental para me lançar em águas mais profundas. Sendo assim, fecharei o capítulo de análise desta pesquisa retomando a minha história, focando principalmente, nas minhas aprendizagens a partir das narrativas desenvolvidas no Grupo de Discussão e reflexão.

Como já mencionado, esse grupo foi constituído após algumas tentativas frustradas de desenvolver uma pesquisa voltada para a minha prática docente. Mas, os problemas decorrentes das consequências da Pandemia da COVID-19 e de algumas políticas voltadas para um modelo de Educação resistente a um processo educativo que valorize o trabalho docente e vise transformar a realidade dos estudantes para a promoção da justiça social me levou a trilhar outros caminhos. Essa nova trajetória me levou a debruçar-me sobre diferentes linhas de estudos. Dessa forma, eu pude ter um olhar mais amplo para as ideias que englobam a Educação, e assim, transitar pelos seus caminhos compreendendo melhor o processo educativo e a minha própria constituição docente.

Esse contexto possibilitou ainda me movimentar em meio a diferentes conhecimentos e teorias, como: a pesquisa (auto)biográfica, algumas ideias sobre o trabalho colaborativo e/ou compartilhado, a pesquisa com narrativas e por fim, o Grupo de Discussão e reflexão. Diante dos conhecimentos construídos, assumi o lugar não apenas de professora de Matemática, mas também como professora pesquisadora.

Após uma longa experiência de estudos e muitos desafios no Mestrado, no segundo semestre de 2020, pude finalmente, constituir o Grupo de Discussão e reflexão. O compartilhamento das experiências das professoras Geralda, Grazi, Sophia e do professor

Ângelo nos encontros possibilitou para mim intensas reflexões e experiências, uma vez que ao iniciar as discussões ainda não havia desenvolvido minha atividade docente com o Ensino Remoto Emergencial. Os relatos dos professores foram fundamentais para que eu pudesse compreender como estava sendo aquela nova realidade e, a partir dela, refletir sobre várias questões, principalmente, sobre as dificuldades daquele momento e as ações políticas implementadas para a continuidade das aulas de forma remota.

Ouvi o que os professores estavam narrando, mas não ter aquelas vivências, aquelas experiências me remetia aos momentos em que eu estava em sala de aula, então me projetava para um futuro imaginário, refletindo como seria se eu estivesse naquela situação. Naquele momento, os sentimentos que eu atribuía às minhas experiências adivinham das experiências vivenciadas pelos docentes.

No período em que ocorreram os dois primeiros encontros no Grupo de Discussão-reflexão, eu ainda não havia conseguido nenhum contrato de trabalho nas escolas. Assim, os relatos das professoras Geralda, Grazi, Sophia e do professor Ângelo foram fundamentais para me informar sobre as ações que estavam sendo realizadas nas escolas e a partir disso, compreender aquela nova realidade. As discussões realizadas no grupo permitiram-me refletir também sobre a problemática imposta pela Pandemia da COVID-19 sobre a Educação e os problemas presentes naquele contexto, assim como, as dificuldades do professorado ao acesso à TDIC adequadas para a realização das aulas, acesso ao processo formativo continuado para o uso de TDIC.

Além disso, havia ainda um número considerável de famílias com as condições socioeconômicas comprometidas, o que trouxe implicações ao acesso à Internet e/ou aparelhos tecnológicos para os estudantes. Dessa maneira, entendo que certas ações políticas negligenciaram alguns processos relativos à Educação, de modo que se criou um cenário desfavorável para o processo educativo evidenciando ainda mais as desigualdades sociais.

O meu cuidado como pesquisadora para com os dados da pesquisa, assim como, para todo processo de análise, de transcrição e uma escuta atenciosa dos diálogos e relatos, permitiram perceber que, não só, os desafios enfrentados pelas professoras e pelo professor, mas também os momentos de alegria e algumas práticas pedagógicas usadas por eles ficaram evidentes em suas narrativas. A resiliência está presente em cada um deles, assim, eles iam driblando as dificuldades impostas pelas circunstâncias.

Em agosto de 2020, sem muitas expectativas em conseguir algum contrato profissional em alguma escola, decidi lutar contra minhas limitações e inseguranças e aceitar o convite de

meu filho Marlon, para dar aulas no Curso (r)evolução<sup>30</sup>. Logo no início do curso, Marlon havia me convidado para trabalhar com eles, porém, minha insegurança e falta de conhecimento com o uso de tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) foram decisivos para que eu não aceitasse participar desse projeto. Mas, na medida em que o ano foi passando, eu já estava mais familiarizada com as tecnologias de comunicação, assim, percebi que aquela experiência poderia contribuir ainda mais com a minha formação, pois eu estaria aprendendo a exercer a prática docente de uma maneira diferente, uma vez que, tal experiência iria oportunizar o meu desenvolvimento profissional.

O Curso (r)evolução foi criado por dois jovens: meu filho Marllon, naquele momento, estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras, e Wellington, doutorando em Entomologia na mesma Universidade. Ambos trabalhavam no PREUNI, um cursinho pré-vestibular oferecido por meio de um programa social da Universidade Federal de Lavras, e que não teve continuidade por causa dos problemas decorrentes da Pandemia da COVID-19. Assim, a pedido de um grupo de estudantes que estavam matriculados no PREUNI que estava desatendido naquele momento e, interessados em investir na sua formação para o ENEM solicitaram ajuda para eles, então, os dois resolveram criar o Curso (r)evolução.

Esse contexto colaborou para que esses dois jovens demonstrassem muita vontade em contribuir com a Educação e oferecessem de forma remota e gratuita para estes estudantes um curso preparatório para o ingresso ao Ensino Superior. Acredito que, para eles, assim como para mim, a Educação é o único caminho que pode revolucionar e transformar uma sociedade a fim de diminuir a desigualdade social. Por isso é preciso pensar a Educação como algo fundamental para o crescimento humano e para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, de modo que possa combater todo e qualquer tipo de desigualdade e opressão.

A princípio foi bem difícil me adaptar a essa nova forma de trabalho, a virtual, pois não dominava muito bem as ferramentas virtuais e não tinha muita prática em montar slides para aulas. Outro desafio foi a falta de experiência para elaborar as aulas com o uso do *PowerPoint*, pois tinha dificuldade em determinar o número de *slides* que iria usar para abordar os conteúdos, uma vez que, não conseguia dimensionar o tempo disponível para o horário reservado a cada aula com a quantidade de conteúdo a ser abordado.

Entretanto, em meio a tantos desafios, as ações realizadas no cursinho contribuíram e têm contribuído muito para a minha aprendizagem, pois interagir com estudantes por meio de

---

<sup>30</sup> Uma rede de professores voluntários voltada para o Ingresso no Ensino Superior e concursos.

uma aula virtual me possibilitou muitas reflexões sobre esse novo contexto e as mudanças que precisam ser tomadas quando precisamos trabalhar com o modelo de ensino virtual.

Por mais que os estudantes do curso sejam jovens e adultos e que estejam comprometidos com os estudos, afinal eles desejaram muito o cursinho, não é tão simples conseguir a atenção de todos. Essas situações também foram evidenciadas nas narrativas das professoras e do professor durante a socialização no grupo. Ao vivenciar os acontecimentos narrados por eles, eu passei a ter minhas próprias experiências com o ensino remoto e a produzir os meus próprios sentidos a ele, uma vez que ao participar do grupo ouvia os professores compartilharem suas experiências.

Durante as discussões no Grupo de Discussão e reflexão, alguns dos relatos evidenciavam os desafios com o processo de interação vivido entre os professores e estudantes. Embora eu ainda não estivesse trabalhando no Ensino Regular nos primeiros encontros, as experiências vivenciadas no cursinho, como alguns sentimentos e reflexões já faziam parte da minha prática. Assim, eu pude experienciar e compartilhar dos desafios e das angústias sentidas por eles, principalmente, porque nesse modelo de ensino não era possível ter acesso efetivo a todos os estudantes. Com as câmeras desligadas não era possível verificar se realmente estavam participando, prestando atenção na aula e compreendendo os conceitos trabalhados, pois, uma das maneiras de notar seu envolvimento é por meio de seus olhares e de suas feições, e a ausência desse tipo de comunicação afeta sobremaneira o processo de interação e aprendizagem do estudante.

Além disso, nas aulas, nem sempre conseguia construir com os estudantes a base conceitual necessária para que eles tivessem acesso a certos conhecimentos fundamentais, que permitissem relacionar a matemática com as suas práticas sociais. Exercer a docência no cursinho me fez perceber que me faltavam conhecimentos específicos da matemática, pois tive dificuldade em resolver questões do ENEM, essa situação me deixou angustiada e frustrada.

As minhas experiências com o uso de TDIC têm sido desafiadoras, principalmente no que tange à deficiência no meu processo formativo para atuar nesse cenário. Além disso, a inexistência de um local apropriado e com equipamentos adequados para trabalhar com o ensino remoto foi um complicador para a realização das aulas virtuais. Esse contexto contribuiu para que eu me sentisse limitada ao desenvolver as aulas apenas com o uso de *slides*. Isso se deu também pela minha dificuldade em trabalhar com os recursos que as mídias oferecem. Nesse sentido, o acesso restrito às ferramentas próprias para a realização de aulas

mais dinâmicas para o desenvolvimento da docência nesse contexto e um conhecimento frágil sobre esse modelo de ensino configuraram novas experiências na minha prática docente.

Nas narrativas das professoras e do professor ficou evidente que esses problemas afetam grande parte da comunidade escolar, uma vez que, eles também compartilharam das mesmas dificuldades. Apesar disso, o cursinho tem me possibilitado aprendizagens relevantes para o meu desenvolvimento profissional. A partir dessa experiência posso repensar minha prática de uma maneira diferente, com outro olhar, ademais estou em contato com alguns estudantes e com o conhecimento matemático. Contudo, esse tem sido um campo que tem me levado a refletir sobre quais aspectos tem provocado mais dificuldades durante as aulas remotas, possibilitando ampliar essas reflexões para os problemas que também estavam presentes nas aulas presenciais. Essas reflexões têm me permitido compreender as diferentes características e desafios oriundos da profissão.

Esse contexto oportunizou ainda, entender que são necessários certos conhecimentos específicos para atuar nos diferentes ambientes educacionais: escola regular e cursinho pré-vestibular. É possível também identificar tais diferenças com relação ao ensino presencial e a distância. Embora esse novo contexto traga algumas limitações, é possível promover um ambiente de aprendizagem e construção do conhecimento. É importante percebermos o que ele nos oferece de positivo, uma vez que os desafios também podem ser considerados como mola propulsora para a construção de novos conhecimentos.

O compartilhamento de ideias, práticas e sentimentos entre docentes possibilita a dialogicidade entre os pares e um processo reflexivo mútuo de modo que um vai mobilizando a reflexão e o sentimento do outro. Isso aconteceu quando a professora Geralda relatou sua experiência relacionada à emoção que sentiu quando seus estudantes fizeram uma surpresa ao ligar as câmeras durante uma aula virtual. Algum tempo depois eu pude sentir uma emoção análoga, ao vivenciar uma experiência semelhante à da professora Geralda durante uma aula no Curso (r)evolução.

Após algumas semanas de aula, os estudantes decidiram fazer uma surpresa para os professores do curso, então, assim que iniciamos a aula, eles perguntaram: podemos fazer uma surpresa? Eu disse que sim, mas sem imaginar o que seria. Em seguida todos abriram suas câmeras, todos em sincronia. Naquele momento eu pude experienciar na prática a emoção que a professora Geralda havia vivenciado tempos antes. A emoção em vivenciar algo que já havia sido relatado por meio das experiências de outra pessoa possibilitou refletir sobre o quanto nossas práticas e vivências se entrecruzam. É possível perceber por meio desse

movimento – o compartilhamento – a potencialidade de construir novos conhecimentos, pois da mesma forma que o sentimento, a emoção nos toca.

Além das experiências vivenciadas no Curso (r)evolução, ainda em 2020, no mês de setembro, consegui um contrato para trabalhar com o Ensino Remoto Emergencial em uma escola estadual numa cidade vizinha, a mesma escola em que o professor Ângelo estava trabalhando. Embora o processo de designação tivesse ocorrido virtualmente, eu não tive nenhum problema para conseguir esse contrato, porém as observações no edital me causaram certo incômodo, pois a mensagem dizia o seguinte: *o candidato deve possuir telefone e/ou computador com acesso à Internet e facilidade para trabalhar com as TICs*. Mal sabia eu que na hora de assinar os documentos para a contratação, aquela observação iria se materializar por meio de uma declaração que deveria ser assinada pelo professor junto ao contrato.

Aquela ação da Secretaria da Educação de Minas Gerais me causou forte indignação e sentimento de desrespeito com o profissional docente, uma vez que, a designação estava condicionada a assinatura daquela declaração. Em um dos encontros a professora Grazi relatou sobre as escolhas que temos que fazer, sua narrativa me remeteu ao momento em que optei, ainda que indignada com a situação, por assinar a declaração para não perder as aulas. A professora Grazi relatou o seguinte:

**Grazi:** *Aí a gente vai driblando a situação porque então o que a gente pode fazer hoje? Ou então parar de fazer tudo? É uma opção, mas a gente não tem essa opção. Abrir mão de trabalhar? Talvez abrir mão de seguir com o estudo? (E4: 27/11/2020)*

Ao assinar aquela declaração pensei que alguns professores que estavam com melhor pontuação na classificação da lista do Estado não quiseram ou puderam assumir as aulas, pois ficou nítido que o Governo do estado de Minas Gerais estava submetendo os profissionais da Educação a uma precarização ainda maior do trabalho docente, ao exigir que os docentes usassem suas próprias ferramentas, como Internet, aparelhos celulares e computadores para a realização do Ensino Remoto Emergencial. Dessa maneira, a assinatura daquela declaração poderia dificultar o processo de reivindicação dos direitos dos profissionais a respeito da não aceitação das condições impostas pelo Governo no ato da contratação.

Após esse momento de indignação, mal sabia eu que ia passar por momentos mais desafiadores ainda. A partir dos relatos sobre os desafios compartilhados pelas professoras e pelo professor, eu tinha uma ideia de que o Ensino Remoto Emergencial não estava sendo nada fácil, principalmente para o Ensino Público, mas vivenciar esse processo na prática provocou uma avalanche de sentimentos.

Ao iniciar meu trabalho naquele contexto tive algumas surpresas e muita dificuldade. As primeiras informações que me foram passadas é que eu iria trabalhar com uma turma do 8º Ano e uma do 6º Ano Integral e que de um total de 45 estudantes, apenas 18 tinham acesso à Internet. Outro fato que me impressionou foi saber que apenas 10 estudantes estavam fazendo as atividades. No início do meu trabalho nesta escola, eu tive muita dificuldade em me adaptar a esse modelo de ensino, pois o processo de interação entre os professores e a gestão escolar também era bem limitado, uma vez que as informações eram enviadas pelo *e-mail* Institucional da escola ou abordadas nas reuniões de Módulo. Em alguns momentos conseguia falar com uma professora ou outra pelo *WhatsApp*, mas isso era raro. Aos poucos fui me adaptando e conseguindo as informações necessárias para realizar minhas atividades pedagógicas.

A princípio, me sentia angustiada, frustrada e com a sensação de que não estava conseguindo exercer a minha prática, sentimento vivenciado e expressado pela professora Grazi durante as discussões no grupo:

**Grazi:** *Mesmo que eu me coloque a disposição e atendo uns gatos pingados aí, eu ainda acho que longe de ser o papel que eu exercia. Isso me dá uma sensação muito frustrante.* (E4: 27/11/2020)

Em alguns momentos tentava tirar algumas dúvidas com as professoras e o professor durante os encontros no grupo, mas, nem sempre conseguia uma solução, uma vez que, a escola que eu estava trabalhando pertencia a outra Superintendência de Ensino. Assim, as orientações eram diferentes e descontraídas, um problema estrutural na Rede Estadual de Ensino. Em alguns momentos o professor Ângelo me auxiliava, então, conseguia sanar algumas dúvidas e realizar o trabalho sem muita dificuldade.

Outra situação que me incomodou bastante foi a ausência de interação com os estudantes. Se antes, esse processo com o alunado do Curso (r)evolução era difícil, com os estudantes desta escola ficou impossível. Eu sentia muita preocupação com relação à aprendizagem deles, o fato de ter o *WhatsApp* como único canal de comunicação e ficar com a atenção voltada para o celular esperando que eles retornassem minhas mensagens causava muita angústia e ansiedade. Esse problema também estava presente na prática das professoras e do professor, eles relataram diversas vezes a dificuldade de interação com os estudantes e com suas famílias, mas sentir isso a partir da própria prática foi ainda mais angustiante.

A solidão também foi um problema durante o Ensino Remoto Emergencial, haja vista que esse período dificultou também o processo de interação entre os docentes. Trabalhar em uma escola em que eu nunca havia tido nenhuma experiência e participar de reuniões de módulos virtuais, em que dificilmente algum professor abria a câmera, não me permitiu

construir um processo de socialização das experiências vividas naquele contexto de Pandemia. Nesse sentido, entendo que a partilha de experiências e reflexões sobre elas, possibilitam compreender melhor o ambiente escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, o perfil dos estudantes e, a partir disso, criar um ambiente de trabalho mais prazeroso e humanizado.

É visto que a Educação está envolta por problemas estruturais, mas é possível amenizar alguns destes problemas quando se propõe a realizar um trabalho comprometido com a aprendizagem dos estudantes. A partir do relato da professora Sophia, eu pude constatar que os PETs - Planos de Estudos Tutorados disponibilizados pelo Governo de Minas Gerais, não oferecia o mínimo necessário para construção dos conceitos básicos, uma vez que esse modelo de apostilamento trazia uma abordagem superficial e com muitos erros conceituais.

Diante dos problemas causados pela Pandemia da COVID-19 e do modelo de ensino vigente na escola eu não consegui realizar nenhuma aula virtual com os estudantes. Mas percebi minha prática docente sendo transformada em outra função. Eu passava os dias enviando PET, analisando e entregando vídeos auxiliares e os vídeos produzidos pelo programa “Se liga na Educação”. Além disso, passei longas horas preenchendo formulários e anexos. Este momento provocou muitos conflitos e frustrações, uma vez que, este contexto impediu que eu me reconhecesse como uma profissional docente.

A tempestade de sentimentos, desafios, ideias e os diferentes temas que surgiram nas narrativas das professoras e do professor no Grupo de Discussão-reflexão, o entrecruzar das vivências e experiências dos docentes, considerando também as minhas, evidenciou mais um problema presente na Educação e que afeta sobremaneira os profissionais que estão no regime contratual de trabalho. Dessa maneira, o início do ano tem se tornado um período desgastante para os profissionais que esperam por uma vaga de trabalho na Educação.

Ao experienciar a prática docente nesse novo contexto e, a partir das minhas reflexões e das reflexões compartilhadas pelas professoras e pelo professor no grupo, percebi que a adaptação e transformação do trabalho docente possibilitaram lançar outro olhar para as complexidades e particularidades que a Educação vem apresentando. Além disso, a mudança no modo de exercer a minha prática docente possibilitou trilhar novos caminhos rumo ao meu Desenvolvimento profissional.

As experiências e vivências que fizeram parte do meu processo formativo, assim como o desenvolvimento desta pesquisa, geraram em mim um processo reflexivo que possibilitou olhar para além da minha prática docente. Sendo eu uma professora que vivenciei a

experiência de desenvolver uma pesquisa, fui me constituindo uma professora pesquisadora. Assim, tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento teórico, investigar as experiências relatadas pelos docentes e realizar um movimento investigativo para a produção e análise dos dados. Essas ações agregaram novos conhecimentos, inclusive, para minha formação como pesquisadora. Além disso, esse processo possibilitou ainda, que eu levasse as aprendizagens relacionadas à pesquisa científica para a minha própria prática.

A partir das reflexões, do medo e de uma inconformidade contínua com relação a minha prática e a complexidade relativa à Educação vi a possibilidade de, ao me tornar uma professora pesquisadora, retornar para a sala de aula e ter condições de pesquisar sobre as situações relativas aquele ambiente, assim como o processo de ensino e de aprendizagem, as práticas pedagógicas, a realização de projetos, a formação continuada, entre outros. Nesse sentido, o professor pesquisador pode ser entendido como aquele que reflete sobre sua prática e o que acontece no ambiente escolar, objetivando mudanças, de modo que o processo educativo seja mais efetivo. Quisbert (2015, p. 22) considera

o “professor pesquisador” como aquele que explicita os problemas que emergem da sua prática, e os toma como foco de sua pesquisa, buscando soluções com finalidade de implementar mudanças concretas na sala de aula. [...] como um professor reflexivo que reflete sobre a sua própria prática pedagógica e busca compreender e enfrentar os desafios do trabalho docente.

Assim, as experiências e as reflexões que fui vivenciando durante o meu processo formativo inicial, depois na prática docente e, por fim, na formação continuada, foram me transformando não apenas em uma profissional docente, mas também em uma pesquisadora. Nesse sentido, olhar para a minha prática e para o contexto educacional, assumindo o lugar de pesquisadora, possibilita refletir sobre suas complexidades e realizar um movimento rumo à transformação da minha própria prática e, minimamente, do contexto no qual eu estiver inserida. Passar por essas experiências possibilitou ainda, a minha construção identitária, um processo que requer um olhar para a nossa prática e para o que nos toca e nos transforma, enquanto profissionais.

Na próxima seção apresento uma síntese da análise e algumas respostas para a questão de investigação.

## 5.0 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*No exercício crítico da minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas.*

*(Paulo Freire, 2021, p.130)*

Ter uma compreensão crítica das experiências que foram sendo estabelecidas durante o meu caminhar desafiador em meio a diferentes momentos da Educação, contribuiu para que eu enxergasse a minha prática docente com um olhar mais analítico e, a partir disso, entendesse que a Educação deve ser constituída por meio de um ambiente democrático. Assim, é imprescindível que haja um espaço de abertura para o conhecimento da realidade de modo que possamos agir sobre ela. Mas, é fundamental, também, que tenhamos “uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas” (FREIRE, 2021, p. 130-131).

A partir de um olhar crítico para o histórico processo educativo, assim, como para as adversidades enfrentadas pelos quatro docentes de Matemática sujeitos desta pesquisa ao atuarem em uma realidade excepcionalmente atípica, esta dissertação buscou evidenciar os desafios desses professores ao desenvolverem a prática docente em meio ao Ensino Remoto Emergencial ocasionado pela pandemia da COVID-19. Nesse sentido, um Grupo de Discussão/reflexão com os professores foi constituído, buscando construir narrativas que ajudassem a cumprir com o objetivo do trabalho.

Após a análise dos relatos dos docentes, e mesmo durante os encontros no Grupo de Discussão/reflexão, foi possível identificar diversas reflexões, sentimentos e experiências

narradas pelos sujeitos. A partir disso, foi possível compreender alguns sentidos atribuídos às experiências de formação e atuação docente desses professores durante o Ensino Remoto Emergencial. Tais discussões foram pautadas em estudos sobre Experiência, Saberes Docentes e pesquisa com narrativas e o seu uso para formação docente.

Assim, identifiquei que o processo educativo no Ensino Remoto Emergencial foi desafiador, uma vez que todos os problemas educacionais estruturais foram reforçados, desvelados e/ou ampliados durante esse período. Mas, ainda assim, os docentes conseguiram driblar as dificuldades e procuraram desenvolver suas práticas pedagógicas, que atendessem às especificidades de cada contexto em que estavam atuando – ensino público, ensino privado e educação especial.

Embora os sujeitos da pesquisa viessem de contextos diferentes, atuando em ambientes escolares diferentes, foi possível identificar muitos pontos de convergência nos seus relatos. Os problemas relacionados ao processo de interação estavam presentes nas experiências de todos os professores e em todos os contextos. Sendo assim, ao analisar as narrativas, foi possível perceber que desenvolver o trabalho docente em um contexto atípico, sem acesso a ferramentas adequadas e sem um ambiente próprio para este tipo de trabalho, dificulta e, muitas vezes, até impede o desenvolvimento de um processo educativo efetivo, uma vez que a interação com os estudantes ficou restrita, limitando o diálogo e o desenvolvimento da aprendizagem matemática dos estudantes.

Outro problema evidenciado estava relacionado ao contexto socioeconômico dos estudantes. Um número expressivo apresentou vulnerabilidade socioeconômica, de modo que não tiveram acesso à internet e/ou aos equipamentos necessários para acompanharem as aulas e desenvolverem as atividades requeridas. Além disso, muitos desses estudantes precisaram buscar empregos para ajudarem na renda da família, que foi brutalmente afetada pela pandemia.

Nesse sentido, dentre os desafios, evidenciou-se: a necessidade de usar tecnologias, as dificuldades nas interações com os estudantes e familiares e o desenvolvimento da prática pedagógica no ambiente virtual. Dessa maneira, a dificuldade de acesso às tecnologias foi um dificultador para a realização das aulas virtuais e, conseqüentemente, para o processo de interação com os estudantes. Todavia, isso não impossibilitou que as professoras e o professor desenvolvessem diferentes práticas pedagógicas, como o uso de material manipulativo e ferramentas mais simples como o *WhatsApp* e o *Google Forms*. Destaca-se que, apesar das dificuldades enfrentadas, as professoras e o professor se mostraram resilientes e corajosos.

No que tange aos saberes docentes, foi possível identificar que, principalmente, os saberes experienciais constituídos antes da Pandemia nem sempre convergiram com as necessidades que surgiram no Ensino Remoto Emergencial. No entanto, novos saberes foram constituídos.

Portanto, esta pesquisa possibilitou a construção de um olhar mais amplo para o contexto educativo durante o Ensino Remoto Emergencial. Assim, as experiências das professoras e do professor compartilhadas no Grupo de Discussão e reflexão implicaram também no meu desenvolvimento profissional docente e na minha constituição identitária. Os encontros promoveram um ambiente favorável ao processo reflexivo e, a partir disso, pensar e repensar a minha prática, o processo educativo e suas complexidades, de modo que, em meio a esse movimento, eu pudesse me constituir uma pesquisadora.

Espero que este trabalho colabore com futuras pesquisas sobre os temas abordados e que se constitua em um registro de um momento da nossa história. Mas não apenas como um documento histórico, mas que possa promover ações que contribuam com a transformação de cenários atípicos que venham a acontecer.

Além disso, espero que este trabalho forneça subsídios para que os professores se preparem para atuar em outros contextos e invistam na sua formação, principalmente no uso de tecnologias. Não apenas para a comunicação e interação com os estudantes, mas também como recurso didático para ensinar matemática. E para que os Sistemas Educacionais tenham um olhar mais atento para os problemas que já estão presentes na Educação, além de se preparar para as possíveis adversidades que possam atingir o processo educativo.

Que esse trabalho possibilite ainda, a compreensão do processo vivido pelos professores, inclusive, para que os leitores reflitam sobre as experiências, os sentimentos e as práticas adotadas por eles durante a Pandemia da Covid-19.

Espero que este trabalho colabore com futuras pesquisas sobre os temas abordados e que se constitua em um registro de um momento da nossa história.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, V.; FRISON, A. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.

AGÊNCIA BRASIL. **Justiça manda suspender volta às aulas presenciais em Minas Gerais**. Liminar atende a pedido do Sindicato dos Trabalhadores em Educação. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/justica-manda-suspender-volta-aulas-presenciais-em-minas-gerais>. Acesso em: 22 nov. 2021.

AGÊNCIA MINAS. **Rede Minas amplia sinal para mais 85 municípios**: objetivo é garantir acesso ao programa "Se Liga na Educação". Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/rede-minas-amplia-sinal-para-mais-85-municipios>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ALVES, Nilda. Understanding policies for research on a day-to-day basis: beyond the processes of regulation. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, Supl. 1, 2020.

ARAÚJO, M. F.; GASPAR, M. M. G. S.; PASSEGI, M. C. Memorial – Gênero textual (Auto) biográfico. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2011. p. 1-13.

ASSOLARI, A. A.; COELHO NETO, J. **A tecnologia digital no ensino**: Possibilidades e aproximações para a formação de professores de Matemática. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_mat\\_uenp\\_anaadeliassolari.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_uenp_anaadeliassolari.pdf). Acesso em: 22 dez. 2021.

ÁVILA, S. B.; SOUZA, G. R. Sistemas adaptativos complexos e relações professor-aluno no contexto idiomas sem fronteiras. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 489-502, 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A.; LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 31-52, 2005.

BARROS, J. A.; MATIAS, J. C. **Discursos de um presidente**: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-23, 2021.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EduFRN, 2010.

BETERELI, K. C.; NACARATO, A. M. **Ensino de ciências e matemática: múltiplos enfoques na formação de professores. Uma possibilidade de formação continuada de professores que ensinam matemática a partir da parceria universidade-escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BEZERRA, A. C. V. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2411-2421, 2020.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Murialia, 2001.

BORGES, C.; TARDIF, M. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 0101-733020010001, 2001.

BRAGA, N. H. **Pesquisando a própria prática: narrativa de uma professora de matemática**. 2013. 178 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2013.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org). Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRANDÃO, V. M. A.T. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003**. Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/>

legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003#:~:text=RESOLVE%20E2%80%9CAD%20REFERENDUM%E2%80%9D%3A,Art. Acesso em: 21 nov. 2021.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, 2000.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 94-104, 2004.

CAVALCANTE, J. J.; SILVA, E. P.; CAVALCANTE, F. L. Método (auto) biográfico e a pesquisa formação. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, [S. l.], v. 1, p. 1688-1697, 2017.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **Cresce o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões, é o que aponta pesquisa do Cetic.br**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/#:~:text=do%20Cetic.br-,Cresce%20o%20uso%20de%20Internet%20durante%20a%20pandemia%20e%20n%C3%BAmero,aponta%20pesquisa%20do%20Cetic.br&text=O%20Brasil%20tem%20152%20milh%C3%B5es,com%2010%20anos%20ou%20mais>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 6 de 7 de abril de 2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 nov. 2021.

CRODA, J. H. R.; GARCIA, L. P. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, p. e2020002, 2020.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Revista de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.

COSTAS, F. A. T., FERREIRA, L. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 55, n. 7, p. 205-223, 2011.

CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, J. L.; BIZELLI, T. V.. **Dossiê: Escola no Brasil: tempo, espaço e pandemia.** Revista@ mbienteeducação, v. 14, n. 2, p. 280-290, 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação, v. 23, p. 185-195, 1997.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

CUSTÓDIO, I. A. **Tecendo narrativas a partir das experiências de aprender e de ensinar noções espaciais nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2020. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

DA SILVA BRITO, J. J.; DE MOURA, J. F.. **Aulas remotas na pandemia: o Whatsapp como ferramenta no ensino em Davinópolis/MA.** Revista@ mbienteeducação, v. 14, n. 2, p. 400-416, 2021.

DE ARAUJO, F. C.; ALVES, A. L. **DE QUE FORMA A EDUCAÇÃO TRATA AS DESIGUALDADES SOCIAIS.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 3, p. 701-719, 2022.

DE OLIVEIRA, B. R. et al. **Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021.

DEMO, P. **Marginalização digital: digital divide.** Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 5-19, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, 2009.

DOMINGO, J. C. **Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado.** Revista Inter-ção, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 1-35, 2013.

DOS SANTOS VAZ, G. A.; DE JESUS SANTOS, E.; PEREIRA, C. A. **Educação Básica e COVID-19: desafios, estratégias e lições dos professores em tempos de distanciamento social.** Research, Society and Development, v. 10, n. 15, p. e157101522485-e157101522485, 2021.

ENSSLIN, S. R. et al. **Gestão pública: construção de um modelo construtivista para apoiar a escola virtual de administração pública de Santa Catarina no combate à evasão da capacitação a distância.** Revista Ibero Americana de Estratégia, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 90-110, 2018.

FÉLIX, R. G. **Políticas públicas de democratização da escola: mecanismos de controle ou de transformação social?** Revista Especial de Educação Física, Uberlândia, n. 2, p. 1-8, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCISCO, D. F.; SOUSA ARAÚJO, R. L. **A importância da relação professor-aluno.** Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, Teófilo Otoné, v. 1, p. 1-13, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 138-189, 2008.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, Marília, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lorena, n. 8, p. 7-22, 2009a.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (GESTRADO). **Trabalho docente em tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, [2020]. (Relatório Técnico). Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf). Acesso em: 22 dez. 2021.

GRUPO, DE PESQUISA HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, v. 1, p. 90-112, 2018.

GIMENES, J.; PENTEADO, M. G. Aprender matemática em grupo de estudos: uma experiência com professoras de séries iniciais. **Zetetiké**, Campinas, v. 16, n. 29, p. 73-92, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Conciencia y acción sobre la práctica como libertación profesional de los profesores**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1990. mimeo.

HASHIMOTO, F. **Ventos de outono: uma fenomenologia da maturidade**. Fortaleza: Arte & Ciência, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HUDSON, B. C. S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KNUTH, A. G.; DE CARVALHO, F. F. B.; FREITAS, D. D. Discursos de instituições de saúde brasileiras sobre atividade física no início da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 25, p. 1-9, 2020.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. -27. jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002.

LUCIO, C. C. B.; NACARATO, A. M. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. *In*: NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P, A. D. D.; MORETTO, M. (org.). **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 45-75.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 262-280, 2021.

MAIA, D. L.; CASTRO FILHO, J. A. Dispositivos Móveis e Redes Sociais como instrumentos para Formação de Professores que Ensinam Matemática. *In*: CYRINO, M. C. C. T. **Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática** [livro eletrônico]: desafios e perspectivas. Brasília, DF: SBEM, 2018. (Coleção SBEM, v. 10).

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático-PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARQUES, A. *et al.* Os desafios da inclusão digital no ensino remoto para o aluno com deficiência intelectual: estudo de caso. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 13., 2021, Alegrete. **Anais [...]**. Bagé: UNIPAMPA, 2021.

MEDEIROS, J. G. C. *et al.* Análise da saúde mental dos professores de uma instituição de ensino superior em meio a pandemia. **Revista CPAQV—Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 2, 2021.

MELO, K. S.; TOMAZ, A. Ensino remoto e as contradições no trabalho docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 12-35, 2020.

MELLO, T.; RUBIO, J. D. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino público do Estado. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/186347>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Altera as leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de defesa social do poder executivo, e dá outras providências. Disponível em: <https://equipesao.vicente.files.wordpress.com/2012/12/lei-nc2ba-20592-2012.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

MINAS GERAIS. **Protocolo Sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da covid-19**. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnbbkqapjlbpkbqjglcfindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fcoron>

avirus.saude.mg.gov.br%2Fimages%2Fnoticias%2F09-03-Protocolos\_v7\_-onda\_roxa.pdf&chunk=true chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fcoronavirus.saude.mg.gov.br%2Fimages%2Fnoticias%2F09-03-Protocolos\_v7\_-onda\_roxa.pdf&chunk=true. Acesso em: 24 março 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Deliberação do comitê extraordinário covid-19 nº 18 de 22 de março de 2020a**. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus COVID-19, em todo o território do Estado. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Deliberação do comitê extraordinário covid-19 nº 89, de 23 de setembro de 2020b**. Dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de calamidade pública em todo o território do Estado. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Altera as leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de defesa social do poder executivo, e dá outras providências. Disponível em: <https://equipesaovicente.files.wordpress.com/2012/12/lei-nc2ba-20592-2012.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Saúde. **Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19**. Disponível em: [https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor\\_assets/attachments/9436/secretario\\_-\\_protocolo\\_sanitario\\_aulas\\_publicacao\\_-\\_jp.pdf](https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/9436/secretario_-_protocolo_sanitario_aulas_publicacao_-_jp.pdf). Acesso em: 22 dez. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Resolução nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Disponível em: <http://www.blogcajuru.com/2015/01/resolucao-274114-que-estabelece-e.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

MONTEZUMA, L. F. **Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais—constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015**. 2016.

MOURA, J. F. Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. Narrativas revelando projetos de si na trajetória de formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 4, n. 12, p. 1125-1140, 2019.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. SPE2, p. 184-189, 2014.

NACARATO, A. M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 8, n. 18, 2015.

NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D.; PINTO, R. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. *Quadrante*, Lisboa, v. 8, n. 1/2, p. 33-59, 1999.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. **A Geometria nas séries iniciais**: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NERI, M.; OSORIO, M. C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. *Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense*, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 28-55, 2021.

NÓVOA, A. Firmar como Professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola**: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, R. M. A.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

OLIVEIRA, R. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Mais de 9 milhões de professores sem treinamento profissional durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/06/1715482>. Acesso em: 9 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A exclusão digital no ensino a distância é motivo de preocupação da UNESCO neste decurso da Pandemia Covid-19**. Disponível em: <https://cvunesco.org/10-cnu/405-a-exclusao-digital-no-ensino-a-distancia-e-motivo-de-preocupacao-da-unesco-neste-decurso-da-pandemia-covid-19?start=5>. Acesso em: 9 fev. 2021.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; DE OLIVEIRA, R. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (Auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

POWELL, A. B.; DICKER, L. G.; ALQAHTANI, M. **Ensino de Ciências e Matemática: múltiplos enfoques na formação de professores**. Professores aprendendo com geometria dinâmica em um ambiente colaborativo, discursivo e *on-line*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

QUISBERT, S. Q. **Relações de uma professora pesquisadora de sua própria prática com o uso de materiais didáticos institucionais de matemática**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015.

RABELLO, T.; PASSOS. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010.

ROSA, M. M. S.; FESTOZO, M. B. Diálogos entre ensino e pesquisa na formação de professores de biologia: reflexões a partir do estágio supervisionado. *In: V CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLÓGICO*, 5., 2020, Lavras. **Anais [...]**. Lavras: UFLA, 2020. p. 1-14. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/VCIM/paper/view/1113/509>. Acesso: 5 set. 2021.

ROSA, M. M. S.; SILVA, S. B.; FESTOZO, M. B. Educação científica no contexto do Ensino Remoto Emergencial em escolas estaduais de Minas Gerais: reflexões sobre o processo avaliativo. **Revista Científica ANAP Brasil**, Tupã, v. 14, n. 32, 2021.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, H. L. P. C. *et al.* Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4211-4224, out. 2020.

SANTOS, L. R.; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SANTOS, T. A.; ERNEGAS, A. S. S.; STENTZLER, M. M. Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo. **Revista Cocar**, Belem, v. 13, n. 27, p. 924-943, 2019.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2018.

SEIXAS, Paulo Castro. O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica. In: LEITE, Laurinda et al (Org.) *Didática e metodologias da educação*. Braga: Departamento de Metodologia da Educação/ Universidade do Minho, 1997. p. 909-919.

SERIANI, R. *et al.* Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SIGARDO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

SILVA, S. L. A Dimensão da afetividade na relação professor/aluno. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 168-175, 2019.

SOARES, M. L.; BERNARDO JUNIOR, R. **Desestrutura familiar e desinteresse escolar: uma avaliação multidimensional**. 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2018/09/desestrutura-familiar.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA (UNESC). **A cronologia do Coronavírus: SOS UNESC COVID-19**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P-1Jh8kDrmg>. Acesso em: 8 fev. 2021.

VIANA, A. K. B.; OLIVEIRA, B. G. A.; JUNIOR, W. S. M. VIVÊNCIAS E DESAFIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS EM FORTALEZA-CE EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista GEOMAE**, v. 12, n. 1, p. 82-100, 2021.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, p. 37-70, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Edições 70. Revista Espaço Acadêmico nº. 52, Set/05 Mensal ISSN 1519.6186 ANO V Lisboa 1968.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

ZABAUZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. A Pesquisa da Própria prática no Mestrado Profissional. **Plurais, Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018.