UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CLARA DA SILVA OLIVEIRA

SABERES DOCENTES: PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM NOVA SERRANA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID 19

BELO HORIZONTE – MG
2022

ANA CLARA DA SILVA OLIVEIRA

SABERES DOCENTES: PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM NOVA SERRANA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID 19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Oliveira.

BELO HORIZONTE – MG
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FICHA CATALOGRÁFICA

O48s Oliveira, Ana Clara da Silva.

Saberes docentes: professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Nova Serrana no contexto da pandemia COVID 19 [manuscrito] / Ana Clara da Silva Oliveira. - 2022.

158 f.

Orientadora: Rita de Cássia Oliveira.

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 111-114.

1. Saberes docente. 2. Professores iniciantes. 3. Formação de professores. 4. Prática Pedagógica. 5. Pandemia. I. Oliveira, Rita de Cássia. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 37.02
CDD: 372

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva, CRB-6/3422

ANA CLARA DA SILVA OLIVEIRA

SABERES DOCENTES: PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM NOVA SERRANA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID 19

.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: 01/02/2022.

Banca Examinadora:

_____

Profa. Drª. Rita de Cássia Oliveira – Orientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

_____

Profa. Drª. Ana Maria Saraiva
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

_____

Profa. Drª. Vera Lúcia Nogueira
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Dedico este trabalho a todos que estão dispostos a fazer o melhor pela educação de nosso país.
A todos os professores que fazem e fizeram parte da minha história.
Dedico em especial a minha mãezinha, Benita; ao meu paizinho Ildeu; ao meu irmão, Sillas, e ao Alexandre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois sem Ele essa conquista não seria possível. Ele me mostrou e me encorajou a tomar o caminho certo e me presenteou com uma família maravilhosa que me apoia em tudo.

Então agradeço meu papaizinho e minha mamãezinha, por darem a vida por mim. Pelo amor, cuidado, dedicação e disposição. Por apostarem em mim, me proporcionando a melhor educação. Obrigada pelo apoio durante a realização do mestrado e principalmente quando decidi por Pedagogia!

Ao meu irmão Sillas, por ser minha inspiração de vida. Obrigada por sempre me trazer alegria e mostrar o que é ter vontade de viver em meio às situações de desânimo e cansaço!

Agradeço ao Alexandre, pela companhia, cobrança, incentivo e compreensão. E, sobretudo, pelo amor, por nunca ter saído do meu lado, mesmo nos dias difíceis e de angústia.

Minha prima Sarah, pelo apoio e suporte de sempre, em especial pelo período que fiquei em Belo Horizonte.

Aos meus avós (*in memorian*) que nunca deixaram de me abençoar e de me amparar.

Agradeço às alegrias da minha vida: minhas amadas crianças, Elisa, Rafaela, Júlia e Gabriel e também aos alunos e alunas do Instituto Nossa Senhora do Sagrado Coração e da Escola Municipal José Belchior Preto.

As minhas amigas e amigos (Aline, Cassiane, Jhully, Kiara) e aos demais familiares (tias, tios, primas e primos), imensa gratidão pelos momentos de leveza e alegria. Agradeço por sempre entenderem minhas ausências.

Aos colegas de trabalho do Instituto Nossa Senhora do Sagrado Coração e da escola José Belchior Preto, obrigada por me ensinarem tanto. E não me canso de agradecer a Ir. Regina pela oportunidade e confiança que depositou em mim.

Aos colegas da turma XI do Mestrado UEMG, deixo meu carinho e reconhecimento. Vocês são sensacionais, não soltam a mão nunca. Levo comigo especialmente a Elisângela, que agradeço pelas trocas e aprendizagens.

Gratidão eterna à minha querida professora Helena Eustáchia, que me incentivou a fazer o mestrado. Obrigada, Dona Helena, por todos os ensinamentos, e pela disposição em me ajudar sempre.

E por fim, agradeço de todo meu coração, a exemplar professora e orientadora Rita de Cássia Oliveira, que me guiou durante todo o caminho, para que essa dissertação fosse concluída. Não desistiu de mim e não me deixou desistir. Sem palavras para agradecer tudo que aprendi com a senhora! Agradeço a Deus por ter te colocado em meu caminho. Sem a senhora eu não teria chegado até aqui!

Agradeço aos professores que fazem e fizeram parte da minha caminhada e que de alguma forma me ajudaram e me inspiraram.

Obrigada a todos que participaram desta vitória!

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no campo de estudo sobre os saberes docentes sobre as práticas educativas. Dos estudos sobre esta epistemologia da prática emergiu o interesse em conhecer, de forma sistematizada, os saberes docentes desenvolvidos pelos professores dos anos iniciais em uma escola municipal de Nova Serrana – MG e a partir da busca de resolução para problemas emergentes em suas práticas. Inscrita neste contexto, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer práticas de ensino a partir dos saberes docentes desenvolvidos pelos professores no exercício de suas atividades. Buscamos alcançar o objetivo proposto realizando uma abordagem qualitativa dos dados coletados, por meio da análise documental, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários complementares. Participaram da pesquisa três professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental, exatamente no início da pandemia causada pelo SARS-CoV-2. Este fato exigiu estudos sobre o tema ainda pouco pesquisado, mas já com produção literária específica. Como fundamentos, os estudos da literatura sobre os saberes docentes sobre as práticas abarcam, entre outros outros autores, Tardif (2014), Schön (1995), Antônio Nóvoa (2004), Selma Garrido Pimenta (2008), Kenneth Zeichner (2002). Como a pesquisa foi atravessada pela pandemia de Covid-19 abrangeu as práticas docentes neste contexto. Como mostram os pesquisadores, o saber docente se constitui e se aperfeiçoa através das práticas educativas, sendo este fazer pedagógico o que vai dar origem à pesquisa dos professores e isto pode constituir novos saberes. Nessa perspectiva foi possível conhecer dimensões do modo como professores iniciantes no magistério buscaram construir saberes sobre as práticas de ensino em um contexto diverso daquele que orienta a formação inicial de professores, nunca vivido na oferta da educação escolar institucionalizada e desafiador para o campo das práticas docentes e construção de saberes sobre elas. A pesquisa nos coloca diante de novos fatos e demandas de novos estudos sobre as práticas docentes neste contexto pandêmico. Espera-se poder contribuir para reflexões, análises, continuidade da pesquisa e ampliação do conhecimento sobre os saberes docentes.

Palavras-chave: Saberes docentes. Professores iniciantes. Formação de professores. Prática pedagógica. Pandemia.

ABSTRACT

This research takes place in the field of study about the teachers' knowledge about educational practices. From the studies about this practice epistemology emerged the interest in knowing, in a systematized way, the teachers' knowledge developed by teachers of early years in the elementary school in a public school from Nova Serrana, MG and from the search of emergent problems solutions in their practice. Inscribed in this context, this research was developed with the purpose of knowing teaching practice from the teachers' knowledge in the exercise of their professional activities. We intend to reach the proposed objective performing a qualitative approach of the colected data, throught a documental analysis, semi structured interviews and complementary questionnaires. Took place on this research three beginner teachers in the early years from the elementary school, right in the beginning of the pandemic caused by the SARS-CoV-2The fact required studies on this theme still little researched, but with literary production already. As fundamentals, the literature study about the teachers' knowledge about the practice includes, among others authors, Tardif (2014), Schön (1995), Antônio Nóvoa (2004), Selma Garrido Pimenta (2008), Kenneth Zeichner (2002). As the reasearch was crossed by the SARS-CoV-2 pandemic embraced the teachers' practice on this context. As show the researchers, the teachers' knowledge constitutes and icreases itself throught educational practices, being this pedagogic activity what will originate the teachers' researchs and that can lead into new knowledges. In this perspective was possible to know dimensions of how beginner teachers pursue to build knowledge about the teaching practice on the context different from the one that guides teachers on their initial formation. The research puts us in the face of new facts and requests for new studies about the teachers' practice on this pandemic context. We hope to contribute to reflexion, analysis, the research's continuity and enlargement of the knowing about teachers' knowledge

Key words: Teachers' knowledge. Beginner teachers. Teachers' fomation. Pedagogic practice. Pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes docentes 33
Quadro 2 – Relação de trabalhos da ANPEd sobre os saberes docentes 52
Quadro 3 – Relação de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES sobre os saberes docentes 53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados nas três últimas reuniões da ANPED 51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização de Nova Serrana – MG 21

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFET MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Coronavírus disease
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PEB	Professor da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC'S	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 TEORIA, PRÁTICA E PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES 32

1.1 Prática e o saber docente 33

1.2 Relação entre a teoria e a prática 36

1.3 Formação, pesquisa e atitude do professor 38

1.4 Coletividade como base para o saber docente 42

1.5 A relação professor-aluno: o aluno como sujeito de fala 44

1.6 Processo de ação-reflexão-ação 47

1.7 Saberes docentes em evidência entre 2011 a 2021 – um estado da arte ... 49

2 TEORIAS, PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO NO BRASIL DE 2020 66

2.1 Escola como instituição viva, mas dentro das residências dos alunos e professores 69

2.2 Relação entre teorias e práticas: emergência de novos conhecimentos a partir da pesquisa e das atitudes dos professores pesquisadores? 73

2.3 Coletividade como base para o saber docente no contexto da pandemia: diálogos e enfrentamento coletivo dos desafios? 77

2.4 A relação entre os professores e os alunos no contexto da pandemia: a ressignificação do espaço, tempo e da comunicação 80

2.5 Processo de ação-reflexão-ação no contexto da pandemia: ressignificação das práticas 83

3 SABERES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 87

3. 1 Professores iniciantes no magistério no contexto pandêmico e em novas práticas de ensino: novos saberes docentes e novos professores? 90

3.2 Formação inicial e continuada em contexto: relação entre teoria e prática e o

processo de pesquisa sobre a própria prática 95
3.3 Docência antes da pandemia: práticas, saberes e relações estabelecidas com os atores educacionais 108
3.4 Docência em tempos de pandemia: novas práticas, novos saberes, novas relações e nova escola? 118
CONSIDERAÇÕES FINAIS 131
REFERÊNCIAS 138
APÊNDICES 152
APÊNDICE 1- Roteiro de Entrevista Semiestruturada 152
APÊNDICE 2 – Questionário Complementar 154
ANEXOS 156
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP relativo à autorização das entrevistas 156
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido 157
ANEXO 3 - Termo De Autorização de uso de Imagem e Depoimentos 158

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este trabalho, buscamos o seu lastro com as perspectivas que influenciaram o campo do conhecimento acerca da produção dos saberes docentes sobre as práticas. Ainda que não tratando a trajetória histórica de evolução deste processo, pode-se observar marcas importantes no contexto de reconhecimento científico sobre os fazeres e saberes docentes na sua relação com a produção de conhecimentos sobre o modo como as crianças aprendem e os professores ensinam. Estes são dois eixos fundamentais das práticas docentes e exigentes de saberes específicos e que, sem qualquer maniqueísmo no que se refere à relação entre a teoria e a prática, estão situados para além dos conhecimentos construídos na formação inicial de professores. A pesquisa foi desenvolvida a partir do interesse em conhecer processos de construção dos saberes docentes a partir das suas práticas de ensino.

Neste processo, ao buscar as perspectivas que influenciaram este campo do conhecimento dos saberes docentes sobre as práticas, encontramos a difusão do pensamento de Donald Schon acerca do professor reflexivo. No Brasil, os debates e as pesquisas passaram a ser influenciadas também por esta vertente da literatura desde a década de 1980, quando a intensificação dos debates e formulações de concepções acerca das práticas docentes estava atrelada ao fato de pesquisadores perscrutar, em múltiplas dimensões, sobre como melhorar a qualidade do ensino. Nesta década, a melhoria da qualidade constituía uma pauta lastreada nos movimentos sociais emergentes no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, nos quais a qualidade da educação era pensada como caminho para uma cidadania ativa e propositiva (OLIVEIRA, 2014). Nos movimentos em defesa da escola pública, o tema tangenciou os debates sobre as necessárias mudanças sociais e tocava diretamente a oferta da educação exigindo o aprofundamento do estudo sobre a precariedade na sua oferta nas escolas públicas e a partir da "democratização" ou ampliação do acesso da classe trabalhadora nos bancos escolares (OLIVEIRA, 2014).

Decorreu deste processo a publicação de uma série de estudos, principalmente na década de 90, momento em que estes conhecimentos tiveram grande impacto nos debates sobre as práticas educativas na América Latina. No Brasil, a publicação do livro "A produção do fracasso escolar" por Maria Helena

Souza Patto em 1990, constitui um marco relevante no que concerne a novas indagações acerca das influências sociais no insucesso escolar. A publicação lança luz sobre fatores sociais que prejudicam as aprendizagens, trazendo novas exigências de pesquisas a partir da sua tese de que o fracasso é produzido de forma complexa no contexto histórico cultural e não somente pelo insucesso dos alunos.

Como influências pregressas a esta trajetória de construção do conhecimento sobre as influências sociais na organização da oferta do ensino, cabe pontuar a pesquisa de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre o sistema de ensino francês na década de 1960, com a publicação do livro “A Reprodução”. A teoria da reprodução, originada na pesquisa de Bourdieu e Passeron mostra que as desigualdades sociais estão ligadas às desigualdades culturais, que o capital cultural produz desigualdade no interior dos processos educativos e reproduz a cultura dominante dentro das escolas. Este processo leva à margem aqueles estudantes oriundos das classes proletárias e passou a ser muito estudado no Brasil, especialmente na década de 1980. Esta teoria de Bourdieu e Passeron passou a ser reconhecida porque contribuía para entender o que acontecia, também no Brasil, a partir da década de 1980. A aplicabilidade estava no reconhecimento da diferença entre a bagagem cultural dos alunos e aquela que a escola estava preparada para ensinar. Isto dificultava as aprendizagens dos alunos, pois eles não conseguiam aprender porque as escolas não conseguiam ensinar. As grandes diferenças entre a cultura dos alunos e a cultura escolar tiveram origem no processo de democratização da escola brasileira. Passaram a desafiar professores, gestores e sistemas de ensino a entenderem sobre como os alunos aprendem, questão tão relevante no campo da Pedagogia, e que está extremamente ligada a esta pesquisa na medida em que ela se inscreve em um contexto de estudos sobre os saberes docentes sobre as práticas, campo do conhecimento erguido a partir deste processo histórico de reconhecimento das desigualdades sociais e suas influências nos processos escolares.

Voltando a Donald Schon, pode-se dizer que os estudos acerca do que ele denominou “professor reflexivo” estava inscrito no referido contexto como uma resposta possível para os desafios que se apresentavam na década de 1980 e também de 1990. Como acontece na ciência, as questões emergentes da oferta da educação escolar no contexto de democratização da escola pública, inauguraram um vasto campo de pesquisas. Tem origem, nas referidas décadas, um caminho de

intensificação das pesquisas sobre as práticas escolares. Foram construídos e publicados novos conhecimentos sobre a valorização da formação docente, as práticas de ensino e os saberes dos professores. Os pesquisadores sobre estas temáticas buscavam aprimorar os conhecimentos para potencializar a prática profissional dos professores, no sentido de melhorar o ensino a partir do maior conhecimento sobre as aprendizagens, processo intrinsecamente ligado a ideia do professor pesquisador e aos saberes docentes (SCHON, 1983; ZEICHNER, 2002; SCHON, 1995; NÓVOA, 1995; PAULO FREIRE, 1999, TARDIF, 2000).

Portanto, aquela ideia do professor pesquisador está, senão na base, na esteira dos processos que levaram à construção de novos conhecimentos sobre os saberes docentes. Estes, exploramos especificamente nesta pesquisa como saberes docentes sobre as práticas, pois eles são construídos a partir de problemas empíricos emergentes no cotidiano dos trabalhos docentes e na busca de respostas para melhorar as práticas docentes. Esta busca de respostas exige um processo de pesquisa sobre como alunos aprendem determinados conteúdos, sobre os motivos das dúvidas deles, sobre como professores podem mediar as aprendizagens a partir das dificuldades dos alunos, sobre práticas exitosas e sobre métodos de ensino, entre outros processos de pesquisas derivados das práticas docentes e que levam à construção de novos saberes a partir da pesquisa (PAULO FREIRE, 1996; TARDIF, 2000; NÓVOA, 1995; DEMO, 1994).

Embora a ideia da pesquisa como princípio educativo possa ser tema recorrente no campo da educação, pode-se ver que há uma especificidade no que se refere à construção dos saberes docentes sobre as práticas, qual seja o fato da pesquisa ser excelente método, ou caminho, para docentes exercerem o seu ofício, desenvolvendo a sua formação continuada e em contexto a partir da sua autonomia, como tratou Paulo Freire (1996).

Acerca desta categoria de análise, foram consolidadas premissas relevantes sobre ser a prática profissional o campo de construção destes saberes e, com isto, um campo de pesquisa muito profícuo. Pode-se dizer que o campo da prática docente cumpre um papel de grande importância na construção do saber docente porque é o lócus privilegiado para os professores mobilizarem e construírem novos conhecimentos a partir das experiências profissionais cotidianas. Tal processo tem sido reconhecido como meio de formação docente (TARDIF, 2000; GARCÍA, 1999;

NÓVOA, 1995; SCHON, 1995; GÓMEZ, 1995; PAULO FREIRE, 1996; PIMENTA, 2002).

Entre os estudiosos no campo da Epistemologia da Prática, será relevante para este estudo destacar, desde já, a visão de Tardif (2000), mais especificamente no que se refere ao estudo dos saberes mobilizados pelos professores em seu ambiente profissional para desenvolver as suas ações de trabalho. De acordo com Tardif (2000), os professores, ao longo das situações concretas e também subjetivas da ação docente, (re) constroem a si como profissionais e as suas práticas docentes. Esta (re) construção se refere ao processo de formulação de novos saberes que, nesta acepção, são construídos a partir das experiências, das práticas. Também pelo interesse desta pesquisa, pode-se destacar que, diante de novos fatos, desafios, eventos, ou simplesmente, acontecimentos desconhecidos, professores constroem alternativas novas para as suas práticas a partir dos diversos saberes que são internalizados ao longo das suas vidas profissionais e de pesquisas.

Professores constroem novos saberes sobre as suas práticas, afinal, a Educação, pela sua própria natureza, se inscreve em um processo de constante modificação do mundo, no qual se são realizadas as práticas com o devido sentido, ou significado, para as experiências dos educandos e da própria realidade escolar.

E, aqui, cabe expor a própria situação atual da pandemia decorrente da Covid-19, em termos científicos do vírus SARS-CoV-2, como processo indutor de grandes modificações no modo como passou a ser realizada a oferta da educação escolar no mundo todo. Desde o início, este contexto pandêmico exigiu modificações constantes no que se refere à (re)construção das práticas profissionais dos professores, pois a própria relação social entre escola, professores, alunos, famílias e comunidades mudou em face da exigência do distanciamento e, em muitos casos, isolamento social. . Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi contactada e alertada quanto aos inúmeros casos de pneumonia identificados na província de Hubei (cidade de Wuhan), na China (OPAS, SEM DATA). Tratava-se de um novo coronavírus definido em 11 de fevereiro pelos cientistas como SARS-CoV-2, causador da Covid-19 (OPAS, SEM DATA).

Vírus que é peculiar pela sua facilidade de transmissibilidade e por causar grandes danos à saúde, que inclusive tem levado milhares de pessoas a óbito no mundo todo. Em 30 de janeiro de 2020 a OMS decretou estágio de contaminação pelo novo coronavírus como Emergência de Saúde Pública de Importância

Internacional (ESPII), sendo declarado mais tarde, em 11 de março de 2020, como uma pandemia (OPAS, SEM DATA).

Diante deste cenário, a população mundial passou a adotar protocolos de segurança a fim de minimizar a proliferação dos vírus e diminuir o número de infectados, bem como os grandes riscos que ele oferece à saúde das pessoas e o elevado número de óbitos pela infecção causada pelo novo coronavírus. Neste sentido, grande parte dos setores sociais, dentre eles escolas públicas e privadas passaram a adotar o modelo *Home Office* no desenvolvimento das atividades de trabalho cotidianas, o que trouxe muitos desafios no que se refere à oferta do ensino porque exigiu e ainda exige muitas mudanças metodológicas e infraestruturais para as quais as escolas e a sociedade ao seu redor não estavam preparados.

No Brasil, a partir do mês de março de 2020, as escolas adotaram o método de Ensino Remoto Emergencial (ERE)[1] como meio de continuar a oferta do ensino neste contexto pandêmico. Para esta continuidade das ações educativas, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) passou a ser desenvolvido a partir da particularidade de cada instituição e a partir das definições externas dos órgãos responsáveis pela educação local, como Secretarias Municipais de Educação e Secretarias Estaduais de Educação. Houve proposição de novo método de oferta do ensino para crianças no ensino fundamental sem haver conhecimentos sobre como desenvolver as práticas docentes. Visto que não havia sido pensada a escola funcionando nas residências dos alunos e dos professores, em decorrência não havia construção de saberes docentes sobre tal contexto de ensino, ou seja, sem a relação presencial entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem. Novos saberes sobre as práticas passaram a ser construídos. Neste contexto, foram construídos saberes sobre as práticas no contexto das práticas. Pode-se compreender que deste processo irão emergir muitas questões a serem pesquisadas. Esta pesquisa foi iniciada em contexto anterior à pandemia. Com as mudanças advindas da pandemia e a continuidade da pesquisa, a partir também de mudanças, foi possível conhecer algumas dimensões deste processo de mudança nas práticas docentes e de construção de novos saberes sobre elas, bem como foi possível conhecer desafios, os quais buscaremos mostrar no desenvolvimento desta dissertação.

[1] O Ensino Remoto Emergencial (ERE) se refere a um modelo de ensino temporário realizado através de ambiente virtual de ensino, diante do contexto da pandemia da Covid-19, a fim de permitir aos estudantes acesso ao ensino.

Em Nova Serrana, Minas Gerais, cidade em que realizamos esta pesquisa, as aulas foram suspensas inicialmente pelo período de 18 a 22 de março de 2020, pelo decreto n° 018/2020, de 16 de março de 2020 (NOVA SERRANA, 2020a). Após, em 25 de maio de 2020, foi implementado o Regime Especial de Atividades para vigorar em todo o período de suspensão das aulas presenciais, (PORTARIA SME Nº 001/2020, NOVA SERRANA, 2020b). Portanto, as aulas no município passaram a ser oferecidas de forma virtual.

O regime de aulas virtuais se refere ao processo de ensino oferecido pelos professores através de plataformas, aplicativos e ou mídias conectadas à rede de internet. Para tanto, os professores tiveram de mobilizar novos saberes que fossem ao encontro deste novo contexto, como por exemplo, a apropriação de saberes relativos às novas tecnologias e a cultura digital.

Ainda que este processo tenha sido muito complexo e, certamente, deixará marcas de diversas dimensões da oferta do ensino na história da educação, no limite desta introdução destacamos o desenvolvimento da ciência no processo de produção das vacinas para imunização das pessoas contra a COVID 19. Com muito esforço e de forma gradativa, em 2021 iniciou-se o processo de imunização da sociedade brasileira. O avanço da vacinação trouxe para alguns segmentos da sociedade brasileira, no segundo semestre de 2021, a ideia de que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) pudesse ser flexibilizado, o que equivale a dizer que as escolas passariam a adotar modelos de ensino híbrido (parte das atividades presenciais e outra parte continuaria no método ERE). Houve até mesmo o retorno do ensino presencial sem que tivesse sido imunizada a sociedade brasileira. Este fato pode ser comprovado pela Resolução SMEC Nº 003, de 07 de julho de 2021, que dispõe sobre o retorno gradual das aulas presenciais no município de Nova Serrana – MG (NOVA SERRANA, 2021).

Desta forma, não é exagero dizer que este processo afeta todas as escolas e comunidades, todos os professores, alunos e familiares. Dentre estes atores sociais, professores tiveram que se reconfigurar segundo as novas demandas e limites colocados pela Covid-19. Além de questões relativas aos conteúdos disciplinares, os professores tiveram que reconfigurar as suas estratégias de ensino, as ferramentas didático pedagógicas e o modo de mediar à relação dialógica com os alunos que, por consequência, necessitam da mobilização de novos saberes para tal.

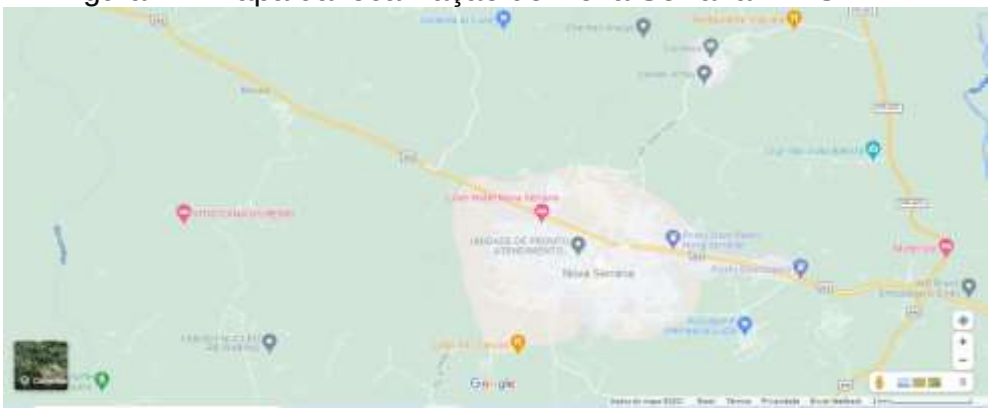
Ao considerar este novo contexto de realização das práticas docentes, especificamente no que se refere aos saberes mobilizados pelos professores em tempos de Covid-19, destaca-se também as próprias dificuldades desta pesquisa que foi desenvolvida junto a três professores em início de carreira. Estes professores atuam nos anos iniciais em uma escola do município de Nova Serrana – MG. Cabe destacar, ainda, as grandes possibilidades trazidas por este contexto de pesquisa, pois trata-se de conhecer a construção de novos saberes sobre as práticas por aqueles que, antes, não vivenciaram as práticas de ensino no cotidiano das escolas presenciais. Portanto, os sujeitos desta pesquisa não conheceram a escola com "paredes, tetos, portas, janelas, alunos e colegas de trabalho presenciais, ruídos, cheiros, olhares, cores, afetos, tensões, cooperação, cultura da escola, e tudo o que faz da escola uma instituição viva". Estes sujeitos construíram novos saberes nesta nova forma de oferecer a educação escolar. Este fato pode trazer novos saberes e também novas questões para as pesquisas neste campo do conhecimento.

As práticas de ensino neste período pandêmico foram realizadas em um contexto específico. Por isto, entendemos ser relevante também considerar a peculiaridade do município de Nova Serrana, local onde foi desenvolvida a presente pesquisa.

Nova Serrana é conhecida como a cidade que mais cresce em Minas Gerais, segundo o site oficial da prefeitura e está localizada na região Centro Oeste do estado. Segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com atualização em 2020, a cidade tem área territorial de 282,472km² e população, estimada em 2021, de 108.241 habitantes (IBGE, 2020). Portanto, não se trata de um município pequeno, mas de médio porte de acordo com a classificação do IBGE.

A figura abaixo representa a localização do município de Nova Serrana – MG.

Figura 1 – Mapa da localização de Nova Serrana – MG



Fonte: Google Maps.

Diante deste pano de fundo, as motivações para o desenvolvimento da pesquisa não ocorreram ao acaso, ao contrário, possuem relações com a trajetória profissional desenvolvida por mim, bem como com as experiências acadêmicas vivenciadas ao longo da graduação. O fato de haver muitos familiares docentes também foi relevante no sentido de ter apontado muitas possibilidades de compreender, de muito perto, o papel dos professores no processo de oferta da educação de qualidade, respeitando a diversidade, os diálogos constantes com os alunos, familiares e demais membros da comunidade escolar. Estes elementos influenciaram minha formação em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e, após, as práticas educacionais. Assim, ao longo da graduação, foi possível estabelecer contato com diversos autores e temas que vieram fortalecer a percepção sobre as práticas docentes e as suas relações com as perspectivas teóricas. Nesse processo, a formação e a prática dos professores foram associadas aos saberes docentes e passaram a fazer parte das minhas inquietações e dos meus estudos.

Mais especificamente, o meu contato inicial com a formação, prática e saberes docentes ocorreu em uma disciplina que tratou sobre os professores pesquisadores. Este tema me chamou atenção, pois eu estava no final da graduação e os trabalhos desenvolvidos abordam os saberes docentes que os professores precisavam buscar para ensinar no contexto da oferta do ensino de qualidade socialmente referenciada.

Desta sensibilização com o referido tema derivou o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso com ênfase no papel do professor pesquisador no contexto das práticas de ensino. Na esteira deste processo, esta pesquisa desenvolvida neste Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UEMG, foi voltada para estudar os saberes docentes de três professores que atuam nos anos iniciais em uma escola na rede municipal de Nova Serrana – MG. A escolha destes professores tem relação com a minha própria experiência enquanto professora em início de carreira, contexto no qual emergiu grandes questões e necessidades de aprofundar os conhecimentos sobre os saberes docentes sobre as práticas.

Diante dos desafios conhecidos a partir da formação inicial e do contínuo estudo da literatura, também, da imersão inicial no exercício profissional e, portanto,

nas práticas docentes, esta pesquisa foi proposta para responder a seguinte questão: “Quais saberes docentes são desenvolvidos pelos professores que atuam nos anos iniciais em uma escola municipal de Nova Serrana – MG a partir dos problemas emergentes em suas práticas?”.

Nesse sentido, cunhamos o seguinte objetivo geral da pesquisa: conhecer práticas de ensino desenvolvidas a partir dos saberes docentes desenvolvidos pelos professores no exercício de suas atividades. Tomamos os seguintes objetivos específicos como caminho para alcançar o objetivo geral da pesquisa:

a) identificar os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino durante a pandemia da covid 19;

b) compreender a importância que os professores conferem aos saberes docentes sobre as práticas;

c) refletir sobre a importância dos saberes docentes no processo de formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores;

Deste modo, para alcançar os objetivos explicitados, esta pesquisa se inscreve em uma abordagem qualitativa, a qual tem como um dos principais objetivos compreender “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p.1). Além disso, Godoy (1995) complementa dizendo que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada pela preocupação do pesquisador em obter os significados que as pessoas atribuem às coisas e ou a sua vida.

O processo de formulação da metodologia antecedeu ao contexto da pandemia causada pelo SARS-CoV-2**.** Assim, inicialmente, esta pesquisa foi planejada para o seu desenvolvimento em Divinópolis, Minas Gerais. Foram formulados os termos de anuência, juntamente com a assinatura da Secretária Municipal de Educação de Divinópolis e, portanto, autorização para a pesquisa de campo na Escola Municipal São Geraldo e na Escola Municipal Sidney José de Oliveira. A pesquisa seria realizada por meio da técnica de observação participante nas duas escolas. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores destas duas escolas (apêndice 1).

Como já tínhamos a autorização, em Fevereiro de 2020 foi realizado o contato com a direção das escolas e ficou acordado que a pesquisa iniciaria em Março de 2020, pois Fevereiro seria o primeiro mês de aula e as escolas ainda estariam organizando o ano letivo.

Com o mês de Março se aproximando foi realizado um segundo contato com as escolas, quando ficou acordado de iniciarmos a pesquisa a partir da segunda quinzena de Março de 2020. Contudo, no dia 10 de Março, foi recebido o contato das diretorias das duas escolas comunicando a suspensão das aulas em função do aumento progressivo dos casos de contaminação pelo COVID-19. Diante desta situação pandêmica, uma ação muito prudente por parte das diretorias escolares. Naquele momento, a previsão de retorno das aulas seria em Abril, o que não se concretizou. Logo após, foi estabelecida a suspensão das aulas, o que se prolongou no restante de 2020 e durante 2021.

Diante deste cenário da pandemia do novo coronavírus, que assolou o mundo todo, em 2020, 2021 e ainda sem previsão sobre os rumos do controle sobre os contágios, bem como, da necessidade de dar continuidade à pesquisa, foi necessário alterar a metodologia da pesquisa.

No que se refere à escolha dos sujeitos de pesquisa, no processo anterior seriam chamados de participantes, pois planejamos realizar a observação participante e, deste processo, conseguir realizar entrevistas estruturadas com professores cujo relacionamento já teria sido construído, bem como diálogos e conhecimentos sobre o contexto em que atuavam. Após a suspensão das aulas e comunicação formal antes desta inserção no campo de pesquisa, não foi possível desenvolver a pesquisa de campo conforme o planejado, porque não tínhamos contato com professores de Divinópolis, e sim com escolas de Divinópolis. Gestores destas instituições estavam demasiadamente ocupados em reorganizar uma nova modalidade de oferta do ensino e não conseguimos nenhum tipo de atendimento para adaptar instrumentos de pesquisa e realizá-la. Foi necessário realizar mudanças no método de escolha dos sujeitos de pesquisa.

Naquele cenário em que todos atores educacionais enfrentam múltiplas dificuldades, encontrar professores atuantes no ensino fundamental e em escolas públicas e que se dispusessem a contribuir com esta pesquisa tornou-se o critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa. Portanto, dadas as dificuldades do contexto e o fato de eu ser professora iniciante e não conhecer pessoas que pudessem colaborar com esta pesquisa, os sujeitos desta pesquisa foram professores voluntários. Além da mudança dos sujeitos e na técnica da observação participante, foi necessária mudança no município da pesquisa. A pesquisa passou a ser desenvolvida com professores do ensino fundamental de uma escola pública no

município de Nova Serrana, pois foi o modo possível de encontrar voluntários dado que se trata da escola onde leciono. Os sujeitos de pesquisa foram os únicos professores com os quais tive contato durante o período de suspensão das aulas. O aceite deles em participar da pesquisa passou a ser o único critério de escolha dos sujeitos de pesquisa.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa, realizamos a entrevista semiestruturada conforme planejado. No desenvolvimento da pesquisa surgiram novas questões e foi necessário elaborar um pequeno questionário com questões muito pontuais e enviar para os sujeitos de pesquisa responderem. Denominamos este questionário de "questionário complementar" (apêndice 2), pois foi construído para complementar os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas. Este questionário foi enviado por e-mail para as professoras participantes, que após responderem retornaram para a pesquisadora também por e-mail. É importante mencionar que, antes da realização das entrevistas, esta pesquisa foi enviada e avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP da Universidade do Estado de Minas Gerais), através do parecer nº 4.040.908 (anexo 1). Como critério ético, com o intuito de resguardar os nomes dos professores participantes optamos por denomina-los com nomes fictícios, quais são: professora Paula, professora Roberta e professor Leonardo.

Além da pesquisa para a revisão de literatura, foram realizadas a análise documental, a coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas e a aplicação do questionário complementar, contando com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escola pública da cidade de Nova Serrana, em Minas Gerais.

A entrevista semiestruturada foi composta por quatro blocos temáticos. O primeiro bloco temático contém tópicos formulados para conhecer a história de vida dos docentes entrevistados. O segundo bloco foi direcionado para abordar o conhecimento destes professores sobre a legislação educacional do município onde atuam. O terceiro bloco objetivou conhecer as perspectivas dos professores sobre os saberes docentes e sobre a formação inicial e continuada dos professores. Por fim, o quarto e último bloco foi composto por tópicos com o foco específico de conhecer a visão dos professores sobre os saberes docentes, sobre as práticas e sobre formação em contexto.

Conforme mostram Alves-Mazzotti e Gewendsznajder (2002, p. 168),

> De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

No contexto em que realizamos as entrevistas, em que se pese a citada orientação da não estruturação, os tópicos formulados contribuíram muito, pois também, como mostraram Alves-Mazzotti e Gewendsznajder, há muita complexidade na realização das entrevistas qualitativas, fato ampliado no processo em que estas entrevistas não foram realizadas presencialmente em função da pandemia COVID-19. As entrevistas foram agendadas com antecedência, nos dias e horários escolhidos pelos professores colaboradores. Elas aconteceram à distância, via Skype, e tiveram a duração média de 45 minutos cada. As entrevistas não presenciais aconteceram por motivos próprios da pandemia da Covid-19 e da consequente suspensão das aulas, conforme mencionado. A necessidade do distanciamento social não era tão perceptível no momento das entrevistas como tornou-se posteriormente, ainda assim, como aposta na ciência e nas orientações advindas dela, o processo não presencial teve o objetivo de manter todos em segurança.

Como realizamos as entrevistas no início da pandemia e não sabíamos, nem esperávamos a extensão deste “adoecimento social”, assim como as suas inúmeras consequências para os professores, os alunos e familiares, as escolas, seguimos o roteiro formulado para a realização nas escolas de Divinópolis.

Tornou-se muito difícil conseguir outros sujeitos de pesquisa e, também, seguir os objetivos e métodos planejados. Com a minha inserção inicial em escola pública e como professora efetiva, tinha estabelecido poucos vínculos profissionais antes da pandemia. A única relação possível durante a pandemia foi com professores do mesmo local de trabalho e, ainda assim, foi muito difícil conseguir profissionais interessados em contribuir com esta pesquisa, diante do acúmulo de tarefas profissionais com o novo modelo de ensino.

Com a necessidade de dar andamento à pesquisa, entrevistamos todos os professores que se colocaram à disposição. Inicialmente, seis professores se dispuseram a colaborar, mas apenas quatro aceitaram participar de fato e, doravante, o número foi reduzido para apenas três, que efetivamente participaram das entrevistas. Remarcamos a entrevista com uma professora desistente, mas ela

não compareceu no segundo agendamento. Com as mudanças, a pesquisa foi realizada com três professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Nova Serrana, escola onde atuo como professora efetiva dos anos iniciais. Contamos como voluntários: um professor e uma professora do 3º ano do ensino fundamental e uma professora do 4º ano do ensino fundamental. Conforme dito, os professores participaram de acordo com a disposição e interesse deles em fazer parte da pesquisa. No total, foram três professores participantes da pesquisa e os mesmos foram considerados voluntários.

Estes professores participantes da pesquisa são professores concursados e, portanto efetivos, atuantes no ensino fundamental de escola pública no município de Nova Serrana. Os três professores foram recém-aprovados em concurso público e, também, recém nomeados. Começaram a atuar como regentes pela primeira vez no ano de 2020. Contudo, diante da suspensão das aulas, lecionaram presencialmente somente por um mês e quinze dias. Os três professores lecionam em Nova Serrana, mas não residem nesta cidade. Todos os docentes voluntários nesta pesquisa tiveram sua formação inicial em universidades estaduais, de forma presencial, e participaram do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Cientes das limitações da pesquisa que objetivava conhecer sobre os saberes docentes no contexto de exercício profissional, pois se trata de saberes que são construídos no campo das práticas educativas e os sujeitos da pesquisa são professores iniciantes, passamos a perscrutar também sobre como os docentes iniciantes lidaram com a construção de novos saberes sobre as práticas sem terem erguido as suas reflexões sobre as práticas docentes no contexto presencial.

É necessário destacar, no que se refere ao questionário complementar, que apenas as professoras Paula e Roberta responderam ao questionário. Isto ocorreu em decorrência do lapso temporal entre o início da pesquisa de campo e o envio deste questionário, a fim de complementar questões emergentes nas análises desta pesquisa. Neste processo, houve perda de contato com o professor Leonardo, tendo em vista a mudança dele para outra cidade e outra instituição escolar após aprovação em outro concurso público.

No que tange especificamente a realização das técnicas de pesquisa, apesar de termos um conjunto amostra relativamente pequeno, considerando-se o contexto pandêmico e o momento de realização das entrevistas pode-se destacar a boa qualidade da interação e das contribuições dos professores entrevistados. A

disposição destes sujeitos de pesquisa em contribuir foi extremamente relevante, pois reconhecemos as limitações das entrevistas realizadas de forma online. Nelas, pode-se perder muito das interações, pois o encontro olho a olho, o mexer das mãos e outras expressões comunicativas não são tão perceptíveis como quando presenciais. Muitas expressões, emoções, entonações e respirações são perdidas pela distância e até mesmo pelas falhas de conexão, mas isso não impediu a pesquisa de ser realizada e nem que obtivéssemos dados com boa qualidade. Outro aspecto muito importante e que se constitui dado de pesquisa é o fato de os sujeitos de pesquisa serem professores recém formados e também recém empossados, portanto iniciantes no magistério. Este fato pode ter limitado as possibilidades de respostas, mas de outro lado tornou-se extremamente relevante em uma pesquisa sobre saberes docentes sobre as práticas realizadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A inexperiência dos professores e o pouco tempo em regência de turma tende a restringir a vivência com saberes docentes. Por isso, apesar de as respostas nem sempre atingirem a abrangência e aprofundamento esperado, nos trouxe um dado novo acerca dos saberes docentes sobre as práticas. Este dado mudou o enfoque da pesquisa e buscamos explorá-lo como forma de, no limite desta dissertação, analisar aspectos possíveis e apontar caminhos para a continuidade da pesquisa científica.

Pautamos o exposto porque, com as análises dos dados e aprofundamento da pesquisa, foi possível perceber a emergência de um dado muito genuíno e original, também a ser explorado: os sujeitos de pesquisa eram professores iniciantes na regência de turma, com apenas um mês e meio de ensino presencial, quando passaram a ter que construir saberes docentes sobre novas práticas educacionais, pois passaram a lecionar no Ensino Remoto Emergencial (ERE). E, para lecionar no ERE, os conhecimentos metodológicos transpostos advinham dos saberes sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICS), campo complexo que exige muito conhecimento sobre as práticas de ensino para que as metodologias sejam bem sucedidas. Assim, ainda que toda a conjuntura que se apresentasse como extremamente desfavorável para esta pesquisa, a participação destes três professores iniciantes pareceu muito promissora no sentido de mostrar muito sobre esta forma genuína de construção de saberes docentes sobre as práticas. Ou seja, sobre como construir novos saberes sobre as práticas docentes, a

partir do desenvolvimento de novo método de ensino e com pouca experiência na docência.

Tendo anunciado este dado e exploração dele nesta pesquisa, voltamos à técnica das entrevistas para mencionar que elas foram gravadas e, após, foram transcritas com o auxílio de um aplicativo para manter a integridade e fidedignidade das falas dos professores. Mesmo com um roteiro pré-estabelecido, fizemos questão de deixar as perguntas abertas para que os professores pudessem expor as suas percepções. Para a análise das entrevistas e dos questionários complementares, buscamos seguir o método de análise documental.

No que se refere à estruturação desta dissertação, expõe este trabalho de pesquisa a partir da organização da escrita inicial nesta introdução. Após, o trabalho foi constituído por três capítulos. Nesta introdução, contextualizamos o campo de desenvolvimento da pesquisa e a justificativa para sua realização. Em termos metodológicos, apontamos o problema e dos objetivos gerais e específicos da pesquisa, os sujeitos de pesquisa e a formação do conjunto amostra por três professores atuantes nos anos iniciais de uma escola pública de Nova Serrana, em Minas Gerais, também; expusemos os instrumentos de pesquisa e os procedimentos realizados.

O capítulo 1 desta dissertação abarca o processo de pesquisa e estudo da literatura da área, o que é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Além dos estudos e análises da literatura consolidada e publicada sobre a epistemologia da prática e que se tornou importante fundamentação teórica desta pesquisa, buscamos conhecer a produção acadêmica desenvolvida nos programas de pós-graduação e, também, publicadas em eventos da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPEd). Foram planejadas e realizadas pesquisas nos sites da ANPEed e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscamos mapear estas publicações na perspectiva do que tem sido tratado como “estado da arte”. Pesquisamos publicações sobre os saberes docentes sobre as práticas de forma mais ampla e, também, sobre estes saberes de forma específica no atual contexto da pandemia. Estes trabalhos acadêmicos contribuíram muito com nossa percepção e entendimento do tema no contexto mais amplo das pesquisas sobre ele, no Brasil.

Este estado da arte reafirmou serem os autores que fundamentam esta pesquisa aqueles que orientam as demais investigações acerca dos saberes

docentes sobre as práticas. Esta pesquisa contribuiu, também, mostrando estarmos trilhando na direção de possíveis avanços nos estudos. No que se refere a estes autores com reconhecida trajetória de pesquisa e que se tornaram referenciais nas pesquisas sobre os saberes docentes sobre as práticas, orientam este estudo na etapa inicial deste primeiro capítulo. Foram realizadas análises acerca deste caminho teórico que nos mostrou conceitos que fundamentam o campo de estudos e que são relevantes para a compreensão do tema pesquisado. Os saberes docentes serão discutidos de acordo com os pensamentos de autores considerados como referências neste campo. Abordaremos nas seções temas sobre relação teoria e prática, formação e atitude docente, coletividade, relação professor-aluno e processo de ação-reflexão-ação.

No segundo capítulo abordamos aspectos da oferta de Educação no contexto brasileiro, a partir do atravessamento pela pandemia decorrente da Covid-19. A pesquisa bibliográfica mostrou a literatura já produzida sobre a oferta do ensino neste contexto. Nossas análises tomaram esta produção literária como referência. As seções vão discutir sobre temas como, o novo *locus* de formação dos alunos; sobre a relação entre teoria e prática na constituição de novos saberes necessários à prática pedagógica, mas em tempos de pandemia e de ERE. Além disso, realizamos a discussão sobre coletividade docente e a relação entre professores com os alunos neste novo contexto. E, seguindo as orientações teóricas e a literatura já produzida sobre a educação no contexto da pandemia da Covid-19 foi desenvolvida a análise sobre ação e reflexão docente no processo de ensino neste contexto pandêmico.

No terceiro capítulo desenvolvemos análises dos dados empíricos referentes às entrevistas semiestruturadas e ao questionário complementar. O capítulo foi organizado em 4 seções que tratam a análise dos dados empíricos a partir de temas que esta dissertação desenvolve desde o primeiro capítulo: relação entre a teoria e prática, formação inicial, formação em contexto, formação continuada, pesquisa sobre a prática, processo de ação e reflexão e coletividade. A primeira seção apresentará o percurso formativo dos professores até a inserção no âmbito educacional, como professores. A segunda seção deste capítulo trata de analisar os dados a partir da relação entre teoria e prática na formação e atuação docente, buscando problematizar sobre a importância da pesquisa e do processo de reflexão-ação na formação continuada dos docentes. A terceira e quarta seções desenvolvem

análises dos dados com enfoque sobre coletividade e sobre a relação entre os professores e os alunos. Na terceira seção, buscamos analisar aspectos das práticas realizadas pelos professores, sujeitos desta pesquisa, no período anterior à pandemia. E, por fim, na última seção deste capítulo desenvolvemos uma análise sobre como os saberes docentes sobre as práticas foram construídos por estes novos professores no novo contexto educacional imposto pela pandemia trazida pelo Covid-19.

As considerações finais deste trabalho apontam para os achados da pesquisa e reflexões que eles podem suscitar, bem como para as possibilidades de continuidade e ampliação do estudo sobre os saberes docentes de professores que ingressaram no exercício do magistério neste contexto da pandemia, uma temática que traz peculiaridades a serem mais exploradas como forma de ampliação do saber sobre este campo do conhecimento. Esse trabalho foi uma oportunidade de perceber e conhecer de forma mais real a profissão do magistério em um contexto nunca antes presenciado. Foi possível conhecer, analisar e expor olhares sobre o modo como professores, iniciantes no magistério, construíram saberes sobre as práticas de ensino em um contexto extremamente diverso daquele que orientava inclusive a formação inicial destes profissionais. Espera-se poder contribuir para reflexões, análises, continuidade da pesquisa e ampliação do conhecimento sobre os saberes docentes.

1 TEORIA, PRÁTICA E PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Este primeiro capítulo foi escrito tomando como base a revisão de literatura desenvolvida com objetivo central de conhecer e discutir os temas que atravessam esta pesquisa. Foi desenvolvido sem a intenção de esgotar a revisão da literatura, visto que os dados empíricos podem demandar outros estudos. Por isto, aqui, pode-se ver parte do caminho teórico percorrido para conhecer os debates inscritos no campo de estudos sobre os saberes docentes e os conhecimentos que nos influenciaram e fundamentaram este processo de pesquisa. Alguns saberes docentes considerados fundamentais foram expostos, neste capítulo teórico, a partir de autores que se inscrevem neste campo de estudos e que têm contribuições relevantes para a compreensão e avanços nas pesquisas sobre o tema pesquisado. Buscamos tratar nas seções deste capítulo, a prática e o saber docente, a relação entre teoria e prática, aspectos da formação, pesquisa e atitude do professor**,** a importância da coletividade como base para o saber docente, a relação dialógica entre os professores e os alunos tendo o aluno como sujeito de fala, a ação-reflexão-ação como parte do processo de construção dos saberes docentes sobre as práticas e a partir da pesquisa e do exercício da autonomia. Por fim, buscamos expor na última seção deste capítulo a pesquisa realizada com objetivo de conhecer o "estado da arte" no campo de estudos sobre os saberes docentes. A pesquisa abarcou o período de 2011 a 2021 e foi realizada nos sites da CAPES e da ANPEd. Esta pesquisa sobre a produção acadêmica acerca dos saberes docentes sobre as práticas nos trouxe conhecimentos novos e apontou caminhos para a continuidade dos estudos.

Embora ao longo deste trabalho tenhamos encontrado muitos autores com contribuições relevantes para o desenvolvimento das pesquisas, há de serem destacados alguns autores que não somente orientaram o pensamento, mas também tornaram-se pilares no desenvolvimento desta pesquisa. Entre eles se encontram Tardif (2014), que aborda os saberes e a formação docentes, Schön (1995) e a sua abordagem sobre o processo de reflexão-na-ação como forma do professor compreender seu aluno e se tornar um profissional reflexivo, Antônio Nóvoa (2004) que nos mostrou ser contínuo este tipo de pesquisa e, aqui vale pontuar que os desafios são força motriz para esta continuidade e, nesse sentido,

cultura solitária dos professores como dificultadora do processo de reflexão, conforme mostrado por Nóvoa (2004). Situada como referência importante nos debates sobre a relação entre a teoria e a prática, Selma Garrido Pimenta (2008) enfatiza, também, a pesquisa como parte da identidade do professor e como forma de valorizar a profissão docente. E, nesta mesma direção, Kenneth Zeichner (2002) mostra que o professor precisa conhecer e entender a realidade do aluno. Complementando, de certa forma, um ciclo, Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (2002) abordam a relação entre a coletividade e a resistência dos professores em revitalizar suas práticas. Considerando o pensamento desses autores, especialmente no que diz respeito às práticas e aos saberes docentes, abordaremos nas seções a seguir, conforme anunciado, a relação entre teoria e prática; formação e atitude docente; coletividade; relação professor-aluno e processo de ação-reflexão-ação e, por fim, o estado da arte sobre os saberes docentes, seção incluída propositalmente neste lugar do trabalho para nos colocar diante da necessidade de avançar nos estudos já realizados, considerando as práticas e os saberes docentes no contexto em que as escolas, os professores e os alunos foram desafiados a viver a realidade e as contradições da pandemia causada pelo Covid-19. Com os estudos deste primeiro capítulo lançamos olhares para o referido contexto pandêmico e construímos o segundo capítulo.

1.1 Prática e o saber docente

A prática e o saber são intrínsecos ao ser e ao fazer do docente. Para Tardif (2014), o saber docente é algo plural, pois é formado de outros saberes, como saberes da formação, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Vamos destacar nas seções seguintes os saberes docentes adquiridos na prática docente, que são os saberes experienciais de Tardif, mas sem desconsiderar os demais.

Quadro 1 – Saberes docentes

Saberes docentes	**Descrição apresentada por Tardif (2002)**
Saberes da Formação Profissional	São os saberes baseados nas ciências e na erudição e transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, dentre outros). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Tardif (2002).

Espera-se que a pesquisa e reflexão sejam parte da prática docente. Ambos os conceitos direcionam o professor para a mesma atitude, para a mesma busca. Então, podem ser considerados termos diferentes, mas que vão na mesma direção. Ao analisar os dois conceitos e significados, percebe-se que o fim é o mesmo, o que difere são os caminhos, um pela via da pesquisa e outro pela via da reflexão. Ainda assim, é importante destacar que ambos caminhos se entrecruzam.

Exemplificando melhor a partir de Nóvoa (2001, p. 3-4):

> O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

Para que a prática do professor auxilie na reconstrução e modificação do saber docente, os professores precisam olhar e analisar sua prática, o que coloca o professor como sujeito e objeto de pesquisa ao mesmo tempo, sendo os dados emergidos a partir das suas próprias ações pedagógicas, através da convivência com alunos e funcionários e demais atores escolares. Ou seja, é pelo exercício de seu trabalho que os dados vão surgindo, o que numa situação de pandemia, fez-se

de forma on-line, o que interfere nas visões e nos dados.

Como afirma Canen (2003), “o professor que possui a atitude de pesquisador irá problematizar sua prática, aprofundar seus conhecimentos sobre os problemas que deseja solucionar”. É importante dizer que a pesquisa sobre a própria prática só faz sentido se produzir melhorias para o ensino e para a própria profissão docente. Sendo assim, podemos considerar esta perspectiva de pesquisa sobre a própria prática como uma pesquisa-ensino, pois, no processo, ambos são colocados como prioridade, como sugere Santos (2002).

Nesta direção, ao pensar na produção de melhorias, o saber docente “carrega em si o desafio de levar os professores a se perceberem capazes de realizar um trabalho diferenciado e de melhor qualidade para as crianças, na medida em que pode realizar um processo reflexivo sobre sua prática educativa.” (ALMEIDA; NOGUEIRA; MELIM, 2013, p. 9). Esse saber é “a única forma de se poder modificar, um pouquinho que seja, a mesmice da formação docente, e a repetição quase secular da prática pedagógica.” (CORAZZA, 2002, p. 58).

Ao olhar para o seus saberes e para sua prática, o professor consegue manter a interação entre produção de conhecimento e socialização do conhecimento. Magda Soares diz que “é preciso avançar e reconhecer a lição da indissociabilidade de uma na outra” (SOARES, 2002, p. 102), e não somente a lição da interação.

Para validar a necessidade de autoavaliar sua prática, André (2002) defende que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, pois, ao pesquisar, o professor seleciona dados e instrumentos que ajudam a resolver seus problemas em sala de aula. Além disso, ela defende que isso faz com que o docente encontre caminhos inovadores e alternativos para sua prática.

Os saberes docentes elencados nas seções a seguir, a partir da prática do professor “não podem resolver, por si mesmas, os problemas da sociedade, elas podem contribuir no sentido de construir sociedades justas e decentes” (ZEICHNER, 2002, p. 44), uma vez que têm o potencial de formar cidadãos críticos que buscam compreender a sociedade e suas contradições. Mesmo executando essas ações:

> Nenhum indivíduo isoladamente, por melhor preparo que tenha, será capaz de oferecer a outro a plenitude da formação de que ele necessita, bem como nenhuma instituição, ainda que seja definida como educativa, poderá dar conta desse papel. Essa tarefa é de responsabilidade social. Pode ser que a sociedade não realize a melhor educação que se deseja, mas ela

> realizará a melhor educação possível. (RODRIGUES, 2001, p. 244).

Ademais, é importante destacar, de acordo com o pensamento de Gonçalves (2017, p. 9), a convergência de nossas perspectivas teóricas no sentido das ideias de Schön e de Nóvoa no que se refere ao saber, a ação e a reflexão docente. Para estes autores, esta tríade é base para o protagonismo docente. Nesse sentido, eles se aproximam das ideias de Paulo Freire (2001), quando ele destaca a exigência dos professores serem reflexivos.

A isto, acrescentamos também, lembrando Paulo Freire, o fato de que a autonomia é construída a partir dos laços entre a teoria, a prática e a pesquisa, sempre orientados pela ética e para a constituição dos saberes docentes. Como caminho da construção do nosso próprio conhecimento sobre o tema e das bases reflexivas desta pesquisa, na seção seguinte focalizamos a relação entre a teoria e prática dada a sua importância no processo de construção dos saberes docentes e, desde já, reconhecendo que é do campo da prática que emergem as questões fundantes da pesquisa e, portanto, da teoria orientada para e pela prática.

1.2 Relação entre a teoria e a prática

Neste processo em que analisamos a formação do professor e a constituição dos saberes docentes, emerge, como tema fundamental, a relação entre a teoria e a prática, a partir da qual os saberes são construídos. Diante disto, é importante problematizar: o que é essa relação? Como ela acontece? Como deveria acontecer? No que ela contribuiu? Procuramos nos atentar a discutir sobre estas questões.

O docente busca desenvolver uma práxis que, para Pimenta (1995), é o sentido da atividade teórico-prática. Ela considera a teoria como dimensão do conhecimento e da intencionalidade, e a prática como dimensão de intervenção e transformação. E a profissão docente só se concretiza positivamente com todas estas dimensões em harmonia e bem desenvolvidas. Em outras palavras, para o docente intervir e transformar, ele precisa ter intenção e conhecimento.

Nesse sentido, para que caminhos inovadores e alternativos sejam encontrados, assim como possíveis soluções dos problemas, é fundamental ter uma boa base teórica. Em outras palavras, pode-se dizer que “uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da

realidade que cerca sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo.” (LUDKE, 2002, p. 32).

Mas essa teoria deve ser relacionada com a realidade docente, o que geralmente, segundo Tardif, não acontece, pois:

> Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc... que foram concebidas, a maioria das vezes , sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianos do ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 241).

Sendo desconexo desta forma, a teoria geralmente não é vista como válida pelos professores. Mas a formação teórica é fundamental para que o docente construa novos saberes. Sem essa formação fica difícil produzir algo condizente com a realidade e com o que realmente é necessário.

Para tanto, Gonçalves (2017, p. 1), lembra que:

> Diante dos desafios a serem enfrentados na profissão professor, na disciplina em tela, trouxemos à tona a possibilidade de trabalhar intensamente e de modo cooperativo com os estudantes a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do professor reflexivo.

Neste sentido,

> [...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2010, p. 26).

Ludke (2002) argumenta sobre a questão ao afirmar que, a partir da teoria, o professor fica munido de elementos que o ajudam a interrogar os dados e a entender os fatores sociais e pedagógicos que envolvem a realidade da escola, da sala de aula, dos alunos e seus problemas.

Mas é bom lembrar que a relação teoria e prática na educação nem sempre é harmônica e que uma sempre vai impactar na outra.

> O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática.

> Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012, p. 99).

Somente a fundamentação teórica não é suficiente, se o docente não perceber a relevância e o alcance da reflexão. Em muitas situações, a reflexão sobre a prática não chega a revitalizá-la e, ainda, provoca resistência de certos docentes. Para exemplificar, Esteban e Zaccur (2002) afirmam que certas professoras, ao fecharem as portas das salas, voltam às tradicionais práticas já consolidadas. Elas também dizem que a "ação pedagógica se renova, mas na realidade vive-se a mudança pela não–mudança." (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 13).

Em outras palavras, em "A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação", as autoras dizem que os/as professores/as "acomodam-se e não têm a preocupação em dar continuidade ao seu processo formativo, desconsiderando a dinâmica da ação de educar, que se constitui em tempos e espaços distintos, exigindo da professora uma ação de movimento da sua própria prática." (ALMEIDA; NOGUEIRA; MELIM, 2013, p. 7).

Considera-se a relação teoria e prática um saber docente, desde que contribua para o professor, desde que essa relação seja coerente, contextualizada e dialógica com a realidade e a prática docente. Para o professor perceber o quanto esta relação é válida, as formações devem aproximar a teoria da prática. Por isso, a seção a seguir terá como finalidade uma argumentação a respeito do processo de formação docente, bem como do processo de pesquisa e das atitudes fundamentadas a partir do ofício docente.

1.3 Formação, pesquisa e atitude do professor

Muitos saberes se constroem na prática, mas existem aqueles que são apresentados aos docentes nas formações, como a relação teoria e prática que acabamos de ver. Por este motivo, discutiremos sobre a formação dos professores, sobre o saber da pesquisa e algumas atitudes consideradas inerentes aos docentes.

A ação de refletir e pesquisar na e sobre a prática docente faz parte da atitude e ajuda na construção do saber docente. Portanto, espera-se estar presente na

formação do professor. Marli André (2002) reflete sobre o quanto é fundamental inserir a pesquisa na formação de professores.

Entretanto, muitos professores tendem a dizer que esse tipo de pesquisa deixa o trabalho docente ainda mais complexo, pois nem todos os professores conseguem ser reflexivos e pesquisadores. Por outro lado, refletir e analisar a prática só irá ajudar a aprimorar o trabalho docente, pois essa postura colabora para a solução dos problemas escolares, o que fortalece o âmbito laboral.

Segundo Tardif (2014), pesquisando, o professor se torna "um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes". Sendo assim, pesquisar é um saber docente. O saber docente pela prática nada mais é do que "uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagens e desenvolvimento de seus alunos e a autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo". (Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, 2001, *apud* ANDRÉ, 2002, p. 67)[2].

Pesquisar "exige por parte dos professores de profissão, o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidade individuais ou coletivos" (TARDIF, 2014, p. 239).

Nóvoa (2004) reforça que pesquisar é uma atitude profissional. É algo que está inserido na profissão desde o primeiro dia até o último dia, que tem que se inscrever no dia-a-dia da profissão" (NÓVOA, 2004, p. 16). Por outro lado, este autor alerta que a pesquisa pode ser algo cansativo, porque ela não resolve as coisas definitivamente. Pelo contrário, a pesquisa sobre a prática é algo que se faz todos os dias e não apenas hoje e nunca estará pronto e acabado.

Para a pesquisa sobre a prática não se tornar cansativa ou até mesmo sobrecarregar a memória, o docente pode criar o hábito de escrever suas reflexões, observações, alterações e mudanças, ou seja, escrever suas narrativas, pois assim "objetivam analisar e registrar as narrativas e vivências de um "sujeito que produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes", concedendo a ele

[2] ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

o papel de ator e autor de sua própria história” (SOUZA, 2008, p. 45).

> Compreendemos que o uso do diário de campo favorece a reflexão e a reorganização da ação, além disso, é um excelente recurso de registro, já que não é possível apoiar-se na memória como único recurso de armazenamento de dados. (GONÇALVES, 2017, p. 10).

Além disso, para o ato de pesquisar ser uma atitude constante e até mesmo natural do professor, é necessário que isso seja exigido nos cursos de formação, pois se isso já for inserido na rotina do curso de graduação, consequentemente estará inserido no cotidiano do profissional quando se formar. Mas isso não faz com que a pesquisa seja considerada fácil ou possível de ser ensinada em cursos de capacitação, afinal, Magda Soares é categórica quando diz que:

> Pesquisar nas escolas não é algo fácil e simples, não é algo que se aprenda em curso de capacitação. A opção por desenvolver pesquisas nas escolas deve vir acompanhada da opção por um trabalho permanente de construção coletiva de métodos, que possam tornar mais produtivo este trabalho. (SOARES, 2002, p. 81).

Ao se abordar a formação de professores, não se pode deixar de buscar apoio em Zeichner (2002), que ressalta a importância de formar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Ele também reconhece a formação reflexiva como uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar a capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Para esse enfrentamento, o professor precisa conhecer e reconhecer suas barreiras e dificuldades, o que Pontes e Pimenta (2017) lembraram muito bem ao citarem Freire (1981, p. 106-113) quando dizem que, para se atingir o “inédito viável”, ou seja, a condição de emancipação, de sonho possível, de uma utopia que se tornará real, é preciso que homens e mulheres aprendam a reconhecer as barreiras que impedem sua liberdade (FREIRE *apud* PONTES e PIMENTA, 2017, p. 2). Se o educador não for pesquisador reflexivo, ele terá dificuldade de lidar e de resolver as inúmeras mazelas educacionais existentes.

Sabe-se que na prática não é tão simples assim. O professor pode não conseguir ou não querer olhar e analisar sua prática, pois o docente não percebe o quanto esse olhar para seu saber o ajudaria. E não percebe que isso faz parte da

sua obrigação profissional. Por outro lado, tem o fato de os professores não terem amparo, recurso e incentivo para fazerem isso. A desvalorização desanima, entristece e tira a esperança do professor. Mas, se o professor usar isso para não cumprir efetivamente e verdadeiramente seu papel, faz com que esse processo de desvalorização se agrave.

Para fortalecimento e valorização do campo da Pedagogia e da profissionalização dos docentes Gauthier (1998, p. 20), argumenta que:

> [...] ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Segundo o autor, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia: de *um ofício sem saberes e de saberes sem ofício*.

O ensinar depende de inúmeros outros fatores, mas sabe-se que o professor é a peça-chave desse processo. Então é preciso que os docentes aprendam a pesquisar. Para isso, é necessário que essa pesquisa seja incentivada em todos os cursos de formação de professores.

Sendo assim, incentivar e ensinar os futuros professores a refletir/pesquisar sobre sua prática e seus saberes não garante que vão realizar esta reflexão. Mas consiste em que eles estarão cientes que sua prática e seus saberes podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino, para assim levar o aluno ao sucesso escolar.

É a formação de professores que faz o docente perceber e assumir sua identidade e seus saberes. Pimenta (2008) aborda a pesquisa como parte dos saberes e da identidade do professor. Ela afirma que é importante valorizar o trabalho crítico-reflexivo do docente sobre suas práticas, pois só assim o educador saberá se está cumprindo seu papel de professor. Pimenta (1999) também considera a formação como processo de autoformação, no qual “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 1999, p. 29).

Mas as formações docentes, independentes do nível, devem oferecer o que é válido e prático ao professor, uma vez que na prática:

> [...] os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir- lhes , de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa. (TARDIF, 2014, p. 181).

Ao abordar a formação de professores, direcionamos a formação inicial e continuada. Ambas são fundamentais e se completam. Podemos dizer que a inicial está mais voltada para a teoria, já a continuada é voltada para a prática. Para esclarecer:

> [...] a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. (NÓVOA, 2001, p. 2).

As formações de professores, independentes do nível, devem apresentar aos docentes os saberes da pesquisa, da reflexão e da continuidade da construção dos seus saberes. As formações devem mostrar sua própria importância aos docentes, pois da mesma forma que apresenta e desenvolve saberes, é um saber. É um saber do professor a busca pelo conhecimento, estar em constante formação. Estas formações têm o dever de apresentar e desenvolver o espírito de equipe ao docente. A coletividade é um saber que deve ser desenvolvido nos cursos de formação, o que discutiremos agora.

1.4 Coletividade como base para o saber docente

Diante da abordagem anterior, sobre as formações docentes, surge o tema da coletividade, que é um saber docente falado por muitos autores, e deve ser tratado nos cursos de formação. Desta forma, vamos expor sobre o trabalho em equipe e sua relevância para o contexto escolar num todo.

A colegialidade pode ser considerada fator importante na formação profissional e na aquisição e reflexão sobre os saberes. Atualmente essa colegialidade existe quase somente na perspectiva obrigatória ou institucional (reuniões com pautas definidas e pouca interação entre os docentes). Importante lembrar que, ao contrário de outras profissões em que existem percursos de profissionalização, na docência inicia-se onde termina (na sala de aula).

Principalmente para os iniciantes, a colegialidade é fator de grande importância.

Pimenta (2008) considera a tendência reflexiva “como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”. Ela enfatiza que, para o professor se constituir como aquele que constantemente reflete na e sobre a prática, é necessário um processo coletivo de troca de experiências e práticas. (PIMENTA, 2008, p. 176).

Esse processo coletivo é essencial para se trabalhar na educação, pois escola e educação se fazem, se constroem, pelo coletivo e não individualmente. Pensando assim, os resultados e as transformações produzidas pela prática e pelo saber do professor, devem ir além da sala de aula, além do próprio professor. Sobre isso, Lacerda (2002) argumenta que, pesquisando na escola, é possível modificar significativamente o espaço escolar.

Esse aspecto da coletividade é apontado por Nóvoa (2004) ao afirmar que os professores têm uma cultura solitária e que essa cultura deve ser rompida pela colegialidade. Esteban e Zaccur (2002) também enfatizam que os docentes devem assumir a função de pensar e agir coletivamente, pois um trabalho individualizado dificulta a crítica, a reflexão e o aprimoramento dos saberes docentes.

Esteban e Zaccur (2002) destacam que a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias. E que o coletivo torna mais competente o olhar crítico e a possibilidade de transformação da realidade. Em síntese, pode-se dizer que o individualismo dificulta muito para o docente pesquisar e refletir sobre sua própria prática e construir novos saberes.

É possível constatar, a partir de Zeichner (2002), que o isolamento do professor o leva a ter uma prática com um fim em si mesma, sem conexão com o mundo. Sabe-se o quanto é relevante o professor sair de sua zona de conforto, buscando inovações capazes de interagir com a realidade do aluno.

É importante que os professores percebam que, pesquisando juntos, podem facilitar e suavizar o processo, pois como reflete Lacerda (2002, p. 79): “o investimento do paradigma da professora pesquisadora pode contribuir para que aprendamos continuamente umas com as outras, em meio às nossas práticas”.

É bom salientar que, quando nos referimos ao coletivo, ao pesquisar junto, não é somente professor e professor, mas toda a comunidade escolar. A importância do trabalho em conjunto é destacada por Schön (1995) ao afirmar que quando professores e gestores trabalham em conjunto, a própria escola pode tornar-se num

practicum reflexivo.

Além disso, a coletividade contribui para a objetividade de alguns saberes, uma vez que “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade [...]” (TARDIF, 2014, p. 52).

> O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de longa duração, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes [...]. (TARDIF, 2014, p. 52).

Muitas vezes, quando nos referimos ao professor, pode-se dar margem ao entendimento de que se trata de algo exclusivo do professor; porém, o entendimento correto é considerar como uma pesquisa-ensino, afinal todos que estão envolvidos com a educação podem e devem pesquisar sobre sua prática e seus saberes.

A coletividade e seus efeitos positivos são para toda escola, inclusive para o aluno. As trocas de experiências e vivências dos professores ajudam a entender e a lidar com as demandas dos educandos. Desta forma, não somente os professores são beneficiados com o aprimoramento do trabalho em equipe, mas os alunos também. A partir disso, vamos tratar a seguir da relação professor-aluno e a forma como o docente deve ver seu aluno.

1.5 A relação professor-aluno: o aluno como sujeito de fala

Ao abordarmos a relação entre os professores, pelo trabalho em equipe, a relação professor-aluno é consequência natural, isso porque trata-se de um saber docente, um dos mais importantes, uma vez que o aluno é o principal objetivo do professor. O aluno será o foco a partir de agora.

O aluno é o principal objeto de trabalho do professor e por isso podemos dizer que estabelecer relação com o aluno e saber reger uma sala de aula são os aspectos mais importantes do que conhecer mecanismos de secretaria, conhecer conteúdos e estabelecer relação com especialistas. “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2014, p. 49).

Criar esse vínculo com o aluno é mais complexo do que se imagina, porque a

relação se dá entre seres humanos, entre pessoas diferentes. A diferença é tanto individual, quanto social. Já sabemos que as relações humanas são imprevisíveis:

> Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem, com outros tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias e seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2014, p. 130).

O professor que se preocupa com sua prática e seus saberes vê a educação como um "processo" de incorporação intelectual e afetiva, pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o bem de uma formação social. O bem é simplesmente outro nome, de feição clássica, para o equilíbrio econômico, político e ético da comunidade humana [...]" (SODRÉ, 2012, p. 15).

Sendo assim, é necessário que o professor reconheça a realidade de seu aluno. Isso é essencial para o saber docente. Para conhecer melhor a realidade do aluno, Schön (1995) afirma que o professor deve atuar como um detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a falarem e fazerem certas coisas.

> O professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá- los; deve avaliá-los sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com o aluno. (TARDIF, 2014, p. 132).

Como salienta Zeichner (2002), é preciso que o docente saiba quais são os recursos culturais que os alunos levam para a sala de aula, e, a partir disso, transformar suas matérias de ensino, de modo que as conectem aos estudantes, promovendo uma compreensão mais significativa dos conteúdos das diversas áreas enfocadas no processo ensino-aprendizagem.

Ao dar voz e ouvir seu aluno, o docente faz aquilo que Freire propõe na obra "Educação como prática de liberdade":

> [...] ir ao encontro desse povo imerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a *inserir-se* no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da

> época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE,1999, p. 57).

Gonçalves (2017) resume bem a ideia quando diz que: “Na condição de professor reflexivo, temos a oportunidade de experimentar a proposta de Freire, quando sugere que os educadores leiam as salas de aulas nas entrelinhas, como se fossem textos.” (GONÇALVES, 2017, p. 1).

Tudo isso é uma forma “de assegurar que os professores possuam o conteúdo e a fundamentação pedagógica necessários para ensinar de uma maneira coerente [...]”. Mas é necessário assegurar também que o professor seja autônomo e capaz de tomar decisões, mas, claro está, sem limitar o aluno e sem impedi-lo de também tomar suas próprias decisões. (ZEICHNER, 2002, p. 44).

Os educadores vão assumir o seu verdadeiro papel diante seu aluno, que é de sujeito do conhecimento, assim como o aluno. O docente percebe que não tem como ser aquele que detém o conhecimento, uma vez que o aluno também tem o seu e ambos podem ensinar e aprender um com o outro.

Destaca-se aqui a síntese da discussão acima: “a reflexão por si só significa muito pouco”. O professor e a escola devem fazer com que suas práticas estejam diretamente ligadas “à luta que existe hoje em todos os países pela justiça e igualdade sociais”. (ZEICHNER, 2002, p. 43).

E é por essa justiça e igualdade social que Nilma Gomes (2012) diz que:

> [...] não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105).

O professor quebra a ideia de educação bancária e procura formar cidadãos críticos, autônomos e questionadores. O professor se preocupa com a formação humana. Mas, para isso acontecer, é necessário que o educador olhe para si mesmo, para sua própria prática, para seus saberes. Ao olhar, ou melhor, ao aprimorar seu saber pela sua prática o docente percebe de se aprimorar para o bem comum da Educação, especialmente dos alunos. Ou seja, vê que é a sua prática

que traz interesse ao aluno e, assim, o leva para sala de aula.

Diante disso, o professor pode compreender que a sua prática deve estar aliada às demandas e cultura do alunado. Aliar sua prática ao seu aluno é dar voz ao aluno, é saber que o professor não é absoluto dentro de sala, é conhecer seu aluno, é conhecer a realidade em que ele vive. É saber usar e respeitar essa realidade. É saber que educação se faz em conjunto e não isoladamente. É saber rever e mudar sempre que necessário. É saber que o aluno também pode ensinar, é saber aprender com seu aluno. É saber que ambos são seres humanos. Seres humanos capazes de aprender com as particularidades do outro.

Difícil não perceber a importância da prática para a construção do saber docente, uma vez que esse movimento contribui para o melhor desempenho e formação do aluno. Para uma prática mais humana e inclusiva, os professores devem olhar seu aluno, porém, isso somente não basta. Os docentes devem colocar em prática o processo de ação- reflexão-ação, onde o aluno é o mais favorecido e, por isso, será nossa próxima discussão.

1.6 Processo de ação-reflexão-ação

Ao colocarmos o aluno como eixo principal do saber docente, como fizemos no tópico anterior, o processo de ação-reflexão-ação aparece indiretamente, pois, para construir uma relação mais sólida e humana com o aluno, esse processo é inevitável para o professor. Sendo assim, o processo de ação-reflexão-ação deve ser considerado um saber docente.

Schön (1995) enfatiza que é necessário o docente refletir sobre a reflexão-na-ação, ou seja, é necessário que o professor pesquise sobre sua prática e a modifique sempre que for preciso. Schön sintetiza o refletir sobre a reflexão-na-ação da seguinte forma: “Após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (SCHÖN, 1995, p. 83).

Schön (1995) aponta que o professor deve “ir ao encontro do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar”. Tudo isso “é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta” (SCHÖN, 1995, p. 82).

Desta forma, percebe-se que o docente executa o processo de ação-reflexão-ação toda vez que ele reflete/pesquisa sobre suas práticas e seus saberes. Em outras palavras, pesquisar/refletir sobre os saberes e as práticas docentes é o mesmo que efetivar o processo de ação-reflexão-ação.

Esse processo é um movimento triplo de acordo com Pimenta (1999). É reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação. De forma mais prática, é refletir na prática, no seu cotidiano, sobre a aula ou atividades, percebendo e analisando os mais diversos aspectos, e refletir novamente sobre esses aspectos, para conseguir agir novamente de maneira melhor e mais assertiva.

O processo deve ser crítico, a reflexão deve extravasar a ingenuidade e se dar de maneira crítica pelo dinamismo e pelo diálogo entre a ação e a reflexão dessa ação. Para que o pensar e a ação se renove é preciso de troca e de forças que se movimentam. Isso é o que ressalta Freire a seguir:

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Esse movimento parece ser mais complexo do que realmente é. Muitas vezes o professor faz naturalmente, sem perceber, ou faz até mesmo sem conhecer tecnicamente. O docente faz, e em seguida pensa nesse seu fazer de acordo com a reação na sua turma, com o comportamento e desenvolvimento dos alunos.

Para perceber e reconhecer nitidamente este processo o professor precisa de um autoconhecimento. Conhecer profundamente o seu aspecto profissional, conhecer os saberes que estão consolidados e os que estão pendentes. Precisa conhecer seus alunos e saber analisar sua prática. É preciso conhecer, reconhecer e interpretar suas ações passadas, para assim melhorar as ações futuras. Parece complexo, mas é inerente à profissão docente.

> O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

O processo de ação-reflexão-ação é fundamental para o docente transformar sua prática. Transformar é uma dimensão da prática, segundo Pimenta. E é também um saber docente adquirido na prática e para a prática. O professor precisa transformar conhecimentos em aprendizagem, transformar seu aluno em sujeito de aprendizagem, transformar sua prática e, sobretudo, se transformar.

Essa revisão de literatura tratou de saberes docentes fundamentais. Buscamos apresentar e discutir a relação teoria e prática, formação docente, coletividade, relação professor-aluno e processo de reflexão. Todos estes saberes se relacionam e dizem muito em relação à educação como um todo, principalmente sobre professores e alunos, sujeitos principais do âmbito educacional. Os temas que foram abordados exemplificam como a prática contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos saberes docentes.

A teoria precisa ser válida para o professor e para isso precisa dialogar com a realidade docente, precisa ser válida na prática. Mas, para isso, as formações docentes são fundamentais, e precisam tornar essa relação mais concreta, assim como devem incentivar o trabalho em equipe, ajudar o professor a construir uma relação mais sólida e humana com seu aluno e também fazer o docente colocar em prática o processo de ação-reflexão-ação.

Essa revisão de literatura foi uma discussão de saberes que geram e consolidam outros saberes, todos interligados e com o objetivo de melhorar o processo de ensino para professores e alunos, sobretudo para os docentes. Os docentes precisam se atentar para sua prática, pois ela tem muito a dizer e a oferecer sobre os saberes da docência. A prática gera novos saberes e revitaliza saberes já existentes.

1.7 Saberes docentes em evidência entre 2011 a 2021 – um estado da arte

Os saberes docentes têm sido objeto de pesquisas nas muitas dimensões da pesquisa em educação, afinal, há uma preocupação por parte dos pesquisadores em compreender a relação dos saberes em perspectivas diversas, bem como, a relação dos saberes docentes com as práticas pedagógicas; os saberes na formação inicial e continuada; os saberes necessários aos professores; como ocorre a constituição dos saberes docentes.

Ao considerar que esta pesquisa tem como premissa identificar as práticas de

ensino e os saberes docentes desenvolvidos por professores, inclusive, em contexto de pandemia, que atuam em uma escola pública municipal de Nova Serrana – MG, nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário desenvolver um estudo minucioso sobre as produções científicas que são atravessadas pela mesma temática. Deste modo, este texto tratará de um estado da arte referente aos saberes docentes de professores que atuam nos anos iniciais.

O estado da arte é uma metodologia que vem sendo bastante empregada em pesquisas educacionais, especialmente na formação de professores (RAMANOWSKI; ENS, 2006). Segundo os autores, o estado da arte acrescenta contribuições teóricas nos campos de conhecimento, a partir de material científico já escrito e publicado, como teses, dissertações, artigos e ou outros tipos de publicações.

Dentre as potencialidades diante da utilização do estado da arte em pesquisas, é importante dizer que as análises realizadas por estas pesquisas

> [...] possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2009, p. 39).

Deste modo, iremos apresentar os trabalhos compilados para este estado da arte, a partir das temáticas apresentadas; através dos seus objetivos; dos seus participantes de pesquisa, assim como, o suporte teórico-metodológico para o seu desenvolvimento.

Para a análise dos trabalhos, foram realizadas buscas dos textos científicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em ambas plataformas, foram utilizados os descritores: Formação de Professores *and* Saberes Docentes; Prática docente *and* Saberes Docentes; Professores Iniciantes *and* Saberes Docentes.

Utilizamos estes descritores por irem ao encontro das pretensões deste trabalho e por permitir maior abrangência de trabalhos que poderiam ser incorporados nesta pesquisa. Foram selecionados trabalhos compreendidos entre 2011 a 2021 e que têm como tema central os saberes docentes de professores que

atuam nos anos iniciais.

Em relação ao processo de busca na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram encontrados inicialmente através de uma busca mais ampla em seu site o total de 91 trabalhos, dentre os quais, apenas três puderam ser incluídos nesta pesquisa diante do recorte temporal de 2011-2021.

Ao realizarmos uma busca mais aprofundada, nas últimas três reuniões, sendo elas: 36ª reunião (Goiânia/GO em 10/2013), 37ª reunião (Florianópolis/SC, em 10/2015) e 38ª reunião (São Luís Do Maranhão/MA, em 10/2017), foi possível encontrar uma quantidade maior de trabalhos, sendo o total de 219 trabalhos. A busca foi realizada em 4 grupos de trabalho, os chamados GT's, são eles: GT 04 – Didática; GT 08 – Formação de Professores; GT 12 – Currículo e GT 13 – Educação Fundamental.

Observa-se, portanto, uma quantidade significativa de trabalhos produzidos no recorte temporal de 2013-2017. O quadro abaixo representa a relação entre a quantidade de trabalhos encontrados a partir dos descritores utilizados, nas três últimas reuniões da ANPEd, assim como, a relação dos selecionados entre o período de 2013-2017.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados nas três últimas reuniões da ANPED

GT	36ª Reunião		37ª Reunião		38ª Reunião	
	Total de trabalhos encontrados	Total de trabalhos selecionados	Total de trabalhos encontrados	Total de trabalhos selecionados	Total de trabalhos encontrados	Total de trabalhos selecionados
GT 04[3]	18	5	15	2	9	0
GT 08[4]	25	8	23	7	18	3
GT 12[5]	12	1	23	0	18	1
GT 13[6]	19	1	22	2	17	0
Total	74	15	83	11	62	4

Fonte: Produzido pela autora com dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

[3] GT 04 – Didática.
[4] GT 08 – Formação de Professores.
[5] GT 12 – Currículo.
[6] GT 13 – Educação Fundamental.

No Catálogo de Teses e Dissertações – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados o total de 1.559.724 trabalhos, através dos descritores utilizados para a busca. Sendo 1.371.389 trabalhos sobre formação de professores and saberes docentes, 174.033 sobre prática docente and saberes docentes e 14.302 sobre professores iniciantes and saberes docentes. Diante da amplitude da plataforma, selecionamos 10 trabalhos, incluindo teses e dissertações, mas reconhecemos certa limitação desta pesquisa por não serem incorporados mais trabalhos, diante da grande quantidade de trabalhos encontrados.

Os quadros abaixo apresentam os trabalhos encontrados em pesquisa realizada no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Catálogo de Teses e Dissertações, disponível no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os dados foram organizados a partir do título do trabalho publicado, dos nomes dos autores e do ano de publicação. Após, estes trabalhos são apresentados, de forma sintética, na mesma ordem que se encontram em que são mostrados nos quadros.

Quadro 2 – Relação de trabalhos da ANPEd sobre os saberes docentes

Título: Programa Observatório da Educação e os saberes docentes de licenciados e professores em início de carreira. Autora: HANITA, Marília Yuka. Ano de publicação: 2015.
Título: Fotografias docentes: saberes e fazeres alfabetizadores narrados em espaços tempos de formação de professores. Autor: ANDERSON, Igor Helal. Ano de publicação: 2015.
Título: Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes. Autoras: GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Ano de publicação: 2012.
Título: A pesquisa na formação inicial de professores: uma perspectiva didática inédita e viável. Autoras: PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Ano de publicação: 2017
Título: Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. Autora: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Ano de publicação: 2017.

Título: Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. Autora: ANDRÉ, Marli. Ano de publicação: 2017.
Título: Plano de formação de professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. Autora: BRZEZINSKI, Iria Ano de publicação: 2017.
Título: Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. Autora: GOMES, Suzana dos Santos. Ano de publicação: 2015.
Título: Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. Autoras: RODRIGUES, Marcelle Pereira et al. Ano de publicação: 2015.
Título: A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. Autoras: NOGUEIRA et al. Ano de publicação: 2013.

Fonte: Produzido pela autora com dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Quadro 3 – Relação de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES sobre os saberes docentes

Título: Formação inicial e continuada de docentes: saberes profissionais de professores egressos do curso de pedagogia do CESC/UEMA para uso da informática na Educação. Autora: TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar. Dissertação de mestrado defendida em 2013.
Título: Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais. Autora: ANDRIETTA, Tatiane Cristina Moreira. Dissertação de mestrado defendida em 2014.
Título: Saberes didático-pedagógicos expressos na prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Autora: PILATTI, Paula Valéria. Dissertação de mestrado defendida em 2015.
Título: Saberes docentes mobilizadores da prática pedagógica alfabetizadora. Autora: SANTOS, Iramar Lage. Dissertação de mestrado defendida em 2015.
Título: Saberes e fazeres docentes em arte visual na Educação Infantil. Autora: VERONESI, Valquíria Bertuzzi. Dissertação de mestrado defendida em 2017.

Título: A influência da fake News e da desinformação na era da pós-verdade: saberes e estratégias de professores do ensino fundamental no contexto de uma pesquisa – formação. Autora: SILVA, Lucinalva de Almeida. Dissertação defendida em 2021.
Título: Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar. Autora: DYCK, Michele Simonian. Tese defendida em 2018.
Título: Professores iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente. Autora: BONAT, Ana Paula Goulart. Dissertação defendida em 2020.
Título: Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes. Autora: RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. Dissertação defendida em 2016.
Título: Professores iniciantes egressos da pedagogia EAD na relação com os saberes da ação pedagógica. Autoria: RANIRO, Juliane. Tese defendida em 2017.
Título: Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online. Autora: MACHADO, Micheli Fernanda. Dissertação defendida em 2015.
Título: Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais. Autoria: VALLE, Rosane de Camillis Dalla. Dissertação defendida em 2014.
Título: A formação docente nas redes e tessituras do saber fazer no/do cotidiano escolar. Autoria: SANTOS, Itana Nascimento Cleomendes dos. Dissertação defendida em 20218.
Título: Formação continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verdes. Autoria: BORGES, Simoni Pereira. Dissertação defendida em 2019.

Fonte: Produzido pela autora com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No trabalho de Hanita (2015), denominado “Programa Observatório da Educação e os saberes docentes de licenciados e professores em início de carreira”, que é uma dissertação de mestrado em andamento traz a tona a problematização sobre os saberes docentes veiculados em documentos da CAPES, como também,

no seminário OBEDUC referente aos anos de 2011 e 2013, tratando, especificamente dos professores em início de carreira.

Como resultado, a pesquisa aponta que a OBEDUC figura como um espaço potencial no processo de formação docente (HANITA, 2015). Além disso, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com outras que tenham como tema a constituição profissional no início da carreira (HANITA, 2015).

No trabalho de Anderson (2015), denominado “Fotografias docentes: saberes e fazeres alfabetizadores narrados em espaços tempos de formação de professores”, o autor teve a pretensão de tecer uma discussão sobre fotografias produzidas por docentes, como potencial formativo e investigativo. Neste sentido, as fotografias apontadas pelo autor fazem parte dos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) (ANDERSON, 2015). Especificamente, o autor se coloca na posição de investigação sobre os saberes fazeres alfabetizadores dos docentes a partir das fotografias (ANDERSON, 2015).

Como desdobramento da pesquisa realizada, o autor salienta a importância de reconhecer outros espaços de formação de professores, assim como, de suas práticas alfabetizadoras, com o objetivo de produzirem alternativas ao discurso hegemônico, que limita os docentes e seus saberes ao cotidiano escolar (ANDERSON, 2015). Além disso, o pesquisador ressalta a potencialidade das fotografias docentes em espaços escolares e extraescolares, em diálogo com novas formas de se pensar e desenvolver pesquisas educacionais (ANDERSON, 2015).

No trabalho de Girão e Brandão (2012), denominado “Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes”, as autoras tiveram como premissa, identificar e analisar os saberes referentes ao processo de escrita coletiva de professoras que trabalham com a última etapa da Educação Infantil, a partir de suas reflexões junto ao trabalho realizado com os alunos.

Ao longo das trocas com os pares nos grupos de discussão e através da confrontação com a própria prática, foi possível evidenciar os saberes responsáveis por construir as práticas docentes dos professores, sendo eles: saberes que se referem às situações de escrita e ao comando para a produção coletiva; saberes motivacionais e para a interação do grupo; saberes que se referem ao processo de mediação para a escrita dos textos, e, por fim, os saberes relativos à prática de produção de textos na Educação Infantil (GIRÃO; BRANDÃO, 2012).

No trabalho de Pontes e Pimenta (2017), denominado “A pesquisa na

formação inicial de professores: uma perspectiva didática inédita e viável", as autoras tiveram a intenção de construir conhecimentos com os professores em um processo de formação, tendo em vista como utilizar a pesquisa na sala de aula a partir de princípios freiriano, além de desenvolver o processo contínuo de reflexão sobre a própria formação docente.

Os resultados parciais da pesquisa permitem dizer que os professores participantes da pesquisa se inseriram em um processo crítico e emancipatório de aprendizagem, que teve como desdobramento, melhores compressões sobre a relação estabelecida entre a teoria e prática; a importância sobre o processo de pesquisa sobre a própria prática, especificamente, através do refletir sobre a própria prática, bem como, reconhecer a indissociabilidade das dimensões do ensino e da pesquisa (PONTES; PIMENTA, 2017).

No trabalho de Silva (2017) que tem como título "Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola", o objetivo é investigar as dificuldades de professores iniciantes na carreira docente da rede municipal de Goiânia – DF, a partir de suas condições de trabalho e de descoberta do ambiente educacional, analisando as contribuições da formação inicial para a atuação docente.

Como resultado, observou-se que as principais dificuldades dos professores iniciantes e ingressantes na carreira se deve a relação estabelecida com os alunos; a relação entre teoria e prática; a relação estabelecida com os pares; as condições materiais de trabalho; questões referentes ao conteúdo e a metodologia, sendo tais elementos marcados pelo sentimento de insegurança, desmotivação e fracasso e angústia por parte dos professores (SILVA, 2017).

No trabalho de André (2017), que tem como título "Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência", a autora teve o objetivo de analisar os processos de inserção profissional de egressos que participaram de programas de iniciação à docência.

Em relação aos 1237 professores participantes de nove estados das regiões Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste do Brasil, observou-se que grande parte destes professores (60%) vieram de escolas públicas e se formaram nos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras, História, Matemática, Física e Educação Física (ANDRÉ, 2017). Por outro lado, observou-se que em 2016, 67% destes egressos atuavam na educação básica, sendo que grande parte atuava em escolas

públicas (60%) (ANDRÉ, 2017).

Em se tratando das condições de trabalho na escola, como por exemplo, em relação aos recursos, a relação com a escola, ao apoio da equipe pedagógica, bem como a relação com os pares, os professores egressos não apontam grandes problemas, o que denota que as escolas estão abertas a diferentes práticas pedagógicas trazidas pelos professores (ANDRÉ, 2017).

Com relação a gestão da sala de aula, os professores também não apontaram grandes problemas, contudo, metade dos professores apontaram terem enfrentado desafios em relação à indisciplina dos alunos (ANDRÉ, 2017). Outro ponto que chama atenção é que metade dos professores dizem não estar satisfeitos com a grande quantidade de alunos nas salas de aula e com o salário que recebem (ANDRÉ, 2017).

Por fim e não menos importante, os professores egressos concordaram que as suas participações em programas de iniciação à docência contribuíram com o início da carreira docente (ANDRÉ, 2017).

No trabalho de Brzezinski (2017), que tem como título “Pesquisa sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, a autora teve como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa em andamento que tem como tema a política emergencial de formação de professores para a educação básica, a partir de cursos presenciais de primeira e segunda licenciatura.

Como evidências, a autora discorre que a Fepad configura-se como um espaço democrático que pode contribuir com o Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais do Magistério; desenvolvimento de cursos de cunho emergencial para a formação dos professores, os quais não devem ser realizados a curto prazo, a fim de não comprometer a Licenciatura a que está referenciada no social; a teoria dos cursos devem estar articuladas com o projeto sócio-histórico da educação, com a formação para o trabalho a partir de fundamentação humanista e praxiológicas; superação da fragilidade do regime e da tardia divulgação dos dados pelo sistema oficial (BRZEZINSKI, 2017).

No trabalho de Gomes (2015), que tem como título “Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção”, a autora teve o objetivo de investigar o papel da didática no processo de formação docente para o ensino superior, especificamente, através das dimensões da identidade docente, saberes docentes e uso das tecnologias na prática pedagógica.

Como resultados, a autora aponta a importância de reconhecer a contribuição do saber didático para a formação docente, aprender sobre os processos de identidade docente e sobre o saber ensinar através das tecnologias, a partir de situações reais (GOMES, 2015).

Como desdobramento destes resultados, a autora aponta a importância que deve ser conferida a formação continuada dos professores para o ensino superior, sendo este um dos fatores determinantes para a qualidade universitária e para a inserção das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem (GOMES, 2015).

No trabalho de Rodrigues et al. (2015), que tem como título “Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades”, as autoras tiveram como objetivo mapear os elementos que constroem os discursos dos professores alfabetizadores da Baixada Fluminense – RJ, sobre os saberes da experiência.

Foi possível observar que os saberes da experiência evidenciados nas falas dos professores ocupam duas vertentes. A primeira diz respeito à relação estabelecida entre o saber docente com a prática pedagógica. Em outras palavras, o saber da experiência figura-se como estruturados da prática pedagógica (RODRIGUES et al., 2015).

Por outro lado, a segunda vertente traz a experiência docente em relação constante com os demais saberes (RODRIGUES et al., 2015). Assim, não há uma hierarquização dos saberes, mas uma relação deles com as dificuldades enfrentadas pelos professores (RODRIGUES et al., 2017).

Também é relevante ressaltar que o trabalho evidenciou a importância dos saberes da experiência para a prática dos professores, com a necessidade de serem constantemente estudados (RODRIGUES et al., 2015). Ademais, observou-se que tais saberes contribuem para a formação de professores e para os estudos que se referem a práxis docente (RODRIGUES et al., 2015).

No trabalho de Nogueira et al. (2013), que tem como título “A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação”, as autoras tiveram a intenção de construir diálogos que relacionem teoria e prática na formação inicial e no exercício docente, a partir de narrativas de professores iniciantes que atuam na Educação Infantil e de acadêmicos do curso de Pedagogia.

As pesquisas apontam como evidência as contribuições da pesquisa para a

formação como uma estratégia metodológica de transformação, ao considerar que este processo permite que os professores reflitam sobre a própria prática, além de viabilizar a construção de conhecimentos a partir dos seus contextos de atuação (NOGUEIRA et al., 2013). Além disto, os pesquisadores também apontam que este tipo de pesquisa permite que os acadêmicos se apropriem de dimensões teórico-práticas importantes para suas formações (NOGUEIRA et al., 2013).

Na dissertação de Teixeira (2013), denominada “Formação inicial e continuada de docentes: saberes profissionais de professores egressos do curso de pedagogia do CESC/UEMA para uso da informática na Educação”, a autora teve como objetivo compreender as contribuições dos saberes produzidos a nível de formação inicial e continuada de pedagogos para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na prática docente, dos egressos em Pedagogia do CESC/UEMA.

A autora aponta como principais resultados da pesquisa, que as TICs ainda não estão vinculadas às práticas de ensino dos professores, diante da falta de manutenção dos equipamentos, especialmente, pelo poder público (TEIXEIRA, 2013). Ainda com a ausência das TICs ao longo da formação inicial, os professores reconhecem a importância de sua utilização nos espaços educacionais (TEIXEIRA, 2013).

Na dissertação de Andrietta (2014), denominada “Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais”, o objetivo é investigar a constituição dos saberes docentes.

Como resultados, a autora chama a atenção que os saberes construídos na formação inicial das futuras docentes são os saberes da experiência e da formação profissional, sendo estes apropriados ao longo dos estágios e das disciplinas curriculares que teorizam os estágios (ANDRIETTA, 2014). Ao longo das entrevistas com as participantes da pesquisa, as mesmas não mencionaram, por exemplo, os saberes disciplinares e curriculares, sendo, portanto, enfatizados apenas os saberes da experiência (ANDRIETTA, 2014).

Por fim, a autora faz uma crítica quanto a formação realizada pelas participantes. Segundo a autora, para que uma formação seja crítica e transformadora, há a necessidade de que os demais saberes, além dos saberes da experiência destacados pelas futuras professoras façam parte de sua formação para que seja possível sistematizar a teoria e a prática (ANDRIETTA, 2014).

Na dissertação de Pilatti (2015), denominada “Saberes didático-pedagógicos expressos na prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, a autora teve como objetivo analisar os saberes-didático pedagógicos da prática docente de professores que atuam nos anos iniciais, apontando àqueles que são mais recorrentes.

De acordo com os dados erigidos na pesquisa de Pilatti (2015), os saberes de dimensão didático-pedagógicos construídos pelas professoras em suas docências têm refletido em uma prática-pedagógica que leva em consideração os conhecimentos produzidos pelos alunos, ao passo que as professoras valorizam os conhecimentos trazidos pelos alunos, proporcionando o processo de ensino-aprendizagem próximo às suas realidades.

Na dissertação de Santos (2015), denominada “Saberes docentes mobilizadores da prática pedagógica alfabetizadora”, a autora teve o objetivo de analisar os saberes docentes mobilizados por professoras alfabetizadoras que atuam no município de Porto Seguro, a partir de suas práticas alfabetizadoras.

Os dados que surgiram a partir da pesquisa de Santos (2015), apontam as circunstâncias pessoais que levaram as professoras a ocuparem o espaço da docência, além de como os seus saberes possam ser produzidos a partir de diferentes espaços formativos e com sujeitos distintos.

Na dissertação de Veronesi (2017), denominada “Saberes e fazeres docentes em arte visual na Educação Infantil”, a autora teve como objetivo identificar os conhecimentos e práticas de professoras que atuam na Educação Infantil, com Arte Visual, a partir das suas propostas relativas ao trabalho de arte com os alunos.

De acordo com os dados da pesquisa, a autora aponta que os discursos proferidos pelas professoras e as suas práticas, são desdobramento das suas dimensões pessoais e profissionais (VERONESI, 2017). A autora ainda aponta que as próprias professoras reconhecem as limitações/fragilidades em suas formações, especialmente quando demandam processos de formação permanente (VERONESI, 2017).

Na dissertação de Silva (2021), denominada “A influência da *Fake News* e da desinformação na era da pós-verdade: saberes e estratégias de professores do ensino fundamental no contexto de uma pesquisa – formação”, a autora teve como objetivo compreender os processos de formação de professores participantes de uma pesquisa-formação, sobre os saberes e estratégias necessárias para lidar com

situações de fake News e desinformação veiculadas na internet, na sala de aula. É válido dizer que estes saberes e estratégias foram pensados a partir da realidade de escolas públicas do município de Afrânio – PE, para os anos finais do Ensino Fundamental (SILVA, 2021).

Como resultados da pesquisa desenvolvida por Silva (2011), a autora aponta que anteriormente à pesquisa, o tema *fake News* não era abordado pelas docentes, por não ser um objeto facilitado à elas. A autora também aponta que os processos de formação devem ser permanentes, a fim de que novos saberes e dúvidas sobre a prática sejam questões emergentes (SILVA, 2011).

Na tese de Dyck (2018), denominada “Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar”, a autora teve o objetivo de elencar categorias de saberes, a partir da relação das práticas e das necessidades formativas dos pedagogos, em se tratando das tecnologias no campo escolar.

Como resultados de sua pesquisa, Dyck (2018), aponta que o desenvolvimento profissional do pedagogo parte da construção de um saber complexo construído na prática docente, sendo este denominado como “[...] saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico” (DYCK, 2018, sem página). A autora ainda ressalta que a sua pesquisa contribui com novas perspectivas e práticas sobre o desenvolvimento profissional específico para os saberes dos pedagogos (DYCK, 2018).

Na dissertação de Bonat (2020), denominada “Professores iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente”, a autora teve o objetivo de compreender como as professoras iniciantes se constroem e se identificam com a carreira docente.

De acordo com os dados de pesquisa de Bonat (2020), observa-se que as experiências iniciais foram marcantes a partir de situações desafiadoras. As professoras ainda ressaltam que as suas práticas docentes precisam ser refletidas, ao passo que os conhecimentos apropriados ao longo da formação são importantes para elas se constituírem enquanto professoras (BONAT, 2020).

Na dissertação de Ribeiro (2016), denominada “Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes”, a autora teve o objetivo de analisar os saberes docentes de professores iniciantes, identificando-os, assim como, descrevendo-os.

Evidenciou-se como resultados da pesquisa de Ribeiro (2016), que os saberes mais mobilizados pelos professores iniciantes são os saberes advindos da formação profissional para o magistério e os saberes da experiência do iniciante na profissão. Por outro lado, também observou-se que os participantes da pesquisa reconhecem a importância dos saberes da experiência como fundamentais na prática docente (RIBEIRO, 2016).

Na tese de Raniro (2017), denominada “Professores iniciantes egressos da pedagogia EAD na relação com os saberes da ação pedagógica”, a autora teve como objetivo compreender de que forma os docentes iniciantes na carreira e que são egressos do curso de Pedagogia na modalidade EAD percebem e reconhecem os seus saberes e sua formação acadêmica e os cultivam no cotidiano escolar.

Como resultados, Raniro (2017), destaca que as professoras egressas e iniciantes no magistério têm domínio sobre saberes relativos à organização do trabalho e às atividades. Além disso, elas também se aperfeiçoam em saberes referentes “[...] ao planejamento, à interação dos alunos, ao ensino, às medidas disciplinares e a quantidade de instrução” (RANIRO, 2017, sem página).

As professoras ainda destacaram que o curso de Pedagogia na modalidade EAD propiciou a construção de saberes para desenvolverem a prática docente, contudo, tais saberes foram mais desenvolvidos no próprio exercício profissional (RANIRO, 2017).

Na dissertação de Machado (2015), denominada “Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online”, a autora objetivou compreender a construção da docência por parte de professoras alfabetizadoras no início da carreira docente, e de que forma se configuram os seus saberes docentes através de uma formação continuada veiculadas nas narrativas de um curso formativo online.

Como resultados da pesquisa desenvolvida por Machado (2015), o curso de formação realizado ao longo da pesquisa possibilitou investigar momentos significativos ao longo do processo de alfabetização dos professores. Além disto, o curso também possibilitou analisar as fontes de aprendizagem dos professores, a fim de compreender as fontes de aprendizagem que contribuem com os saberes que orientam as suas práticas (MACHADO, 2017).

Na dissertação de Valle (2014), denominada “Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais”, a autora teve o objetivo de apresentar os

processos que estão relacionados com a produção de saberes de uma professora alfabetizadora que atua nos anos iniciais. Ademais, busca-se refletir sobre as atividades de ensino e de formação, enquanto atividades enraizadas na atuação docente do alfabetizador.

Como resultados, a autora aponta que é desafiador ser uma professora alfabetizadora, além de serem necessários conhecimentos específicos para tal (VALLE, 2014). Observou-se ainda, que os saberes docentes relativos à carreira das professoras participantes da pesquisa são de dimensão acadêmica, através da troca com os pares, aprendizados com os alunos na sala de aula, além da própria reflexão sobre a sua própria prática (VALLE, 2014).

Na dissertação de Santos (2018), denominada “A formação docente nas redes e tessituras do saber fazer no/do cotidiano escolar”, a autora teve o objetivo de estudar tessituras e partilhas estabelecidas nas redes de saberes fazeres de professores que atuam nos anos iniciais, a fim de compreender contribuições para a formação de professores.

Observou-se que os saberes docentes presentes na atuação dos professores que participaram da pesquisa estão relacionados com a formação acadêmica, as trocas entre os professores, os aprendizados construídos na sala com os alunos, além do processo de reflexão constante sobre a própria prática (SANTOS, 2018).

Na dissertação de Borges (2019), denominada “Formação continuada no PNAIC: possibilidades e limites a práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verdes”, a autora teve o objetivo de compreender quais são as possibilidades e os limites da formação continuada, a partir da percepção dos professores que participam do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Como resultados da pesquisa desenvolvida por Borges (2019), observou-se que a formação ofertada a partir do PNAIC, via Secretaria Municipal de Educação, é considerada pelos professores como a formação mais significativa, crítica e reflexiva nos últimos 15 anos. Diante disto os professores colocam a necessidade de se criar políticas de formação que ofereçam condições aos professores de se formarem de forma mais reflexiva, significativa e capaz de transformar as suas práticas pedagógicas.

Observa-se que existe multiplicidade de enfoques temáticos de pesquisa, a partir dos objetivos apresentados. Esta multiplicidade mostra-se positiva, tendo em

vista que em todos os trabalhos existe uma aproximação dos saberes com o campo da prática e da formação dos professores, partindo da realidade subjetiva dos professores. Ainda assim, através das análises dos trabalhos descritos acima, é possível dizer que os saberes mais destacados do ponto de vista dos professores que participaram das pesquisas, são os saberes da experiência, construídos no contexto da prática pedagógica. Contudo, saberes curriculares, saberes acadêmicos, saberes relativos à reflexão sobre a própria prática, dentre outros, também aparecem com bastante amplitude.

Neste cenário, a pesquisa desenvolvida por nós possui aproximações com estes trabalhos a partir da realidade vivida pelos professores de Nova Serrana – MG, em relação a produção dos seus saberes, tornando a pesquisa também potente e significativa, especialmente para o campo educacional de Nova Serrana – MG. Também nesta direção, é válido dizer que por ter sido desenvolvida em um contexto pandêmico, a nossa pesquisa se distingue das demais ao tentar compreender as novas formas de ser professor, assim como os novos saberes construídos e mobilizados por eles para o desenvolvimento de suas práticas de ensino em formato virtual, ou melhor, através do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Em relação aos caminhos metodológicos que delinearam o percurso da construção da pesquisa, também pode-se dizer que há uma diversidade de abordagens. Isto fica evidente ao Hanita (2015) trabalhar com o levantamento bibliográfico; Anderson (2015) trabalhar com a investigação narrativa; Girão e Brandão (2012) trabalharem com a triangulação de dados; Dyck (2018), ao trabalhar com o estudo de caso; Veronesi (2017) ao trabalhar com a pesquisa-ação; Raniro (2017) ao trabalhar com pesquisa qualiquantitativa. Ainda assim, observa-se que grande parte dos trabalhos se desenvolveram a partir da pesquisa qualitativa, como é o caso de Andrietta (2015); Santos (2015); Pilatti (2015); Bonat (2020); Ribeiro (2016); Santos (2018); Borges (2019). Acresce-se a este grupo outras pesquisas que além de desenvolverem seus temas em uma perspectiva qualitativa, também as caracterizam como estudo de caso (TEIXEIRA, 2013); pesquisa-formação (SILVA, 2021); estudo de narrativas de professores (MACHADO, 2015).

Ainda que desenvolvidos por perspectivas metodológicas distintas, tendo em vista a especificidade das pesquisas, de alguma forma as pesquisas se entrecruzam por valorizarem as diversas formas de linguagem e os seus significados em relação aos saberes docentes. Essa diversidade que se entrecruza contribui com o campo

de pesquisa, com a criatividade e autonomia dos pesquisadores em darem vida aos seus delineamentos metodológicos, assim como também tentamos realizar nesta pesquisa.

Em se tratando do aporte teórico que fundamenta conceitos, ideias e discussões nos trabalhos analisados, observou-se diversificação das proposições teóricas dos autores. No entanto, destacou-se, em maior evidência, menções aos trabalhos de Nóvoa, Pimenta, Gauthier, Gatti, Soares, Schon, Giroux, Hurberman, Lessard, e, em especial, Tardif , que é referenciado em quase todos os trabalhos.

Esta constatação mostra que grande parte dos trabalhos se apoiam nas ideias de renomados autores nacionais e internacionais para o desenvolvimento das suas pesquisas. Entre os pesquisadores brasileiros, os trabalhos de Pimenta, Gatti e Soares são muito referenciados. Como grande parte dos trabalhos se apoiam em autores internacionais, pode-se entender que houve a popularização destes trabalhos é algo de relevância maior: a ampliação dos debates e das pesquisas sobre a atuação, formação e saberes docentes.

É importante reforçar que, para além dos saberes apontados em uma perspectiva habitual/comum no ambiente educativo, o cenário atual desafia pensar, pesquisar e entender como os saberes docentes sobre as práticas são construídos quando inscritos no contexto da pandemia decorrente do contágio comunitário, e mundial, pelo Covid-19. É notório o fato de ter havido mudanças bruscas no modo como a educação escolar passou a ser oferecida no referido contexto. Como estas mudanças influenciaram a oferta do ensino? Há novos modos de se pensar e fazer a educação? Tem havido construção de novos saberes docentes sobre as práticas? No capítulo seguinte buscamos a continuidade da pesquisa, mas situando os saberes docentes sobre as práticas em tempos de pandemia.

2 TEORIAS, PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO NO BRASIL DE 2020

O desenvolvimento deste capítulo teve como objetivo central discutir a oferta da educação escolar no contexto da pandemia decorrente do espalhamento comunitário do Covid-19 no Brasil e das estratégias institucionais para mitigar o contágio pelo vírus, proteger vidas e dar continuidade às práticas sociais desenvolvidas no mundo vivido por todos. A ideia de que a escola seja uma instituição viva e que, por isso, acompanha o desenvolvimento da sociedade (OLIVEIRA, 2014), faz muito sentido neste contexto pandêmico e, portanto, neste capítulo. Pode-se dizer que sistemas de ensino, escolas, professores, alunos, famílias, comunidades precisaram reinventar modos para a oferta da educação escolar diante das evidências científicas de que a pandemia não seria passageira. A longevidade deste “adoecimento social” dada a escala e produção de efeitos nas vidas de todos cidadãos e funcionamento das instituições, levou à criação da estratégia do Ensino Remoto Emergencial (ERE), incluindo as etapas da educação básica.

O termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi inicialmente utilizado em documentos legais que se referem à educação brasileira, no início de 2020, momento em que a pandemia da Covid-19 chega ao Brasil, com a intenção de criar um novo formato de ensino que pudesse viabilizar o acesso dos estudantes, tanto do campo acadêmico, quanto da educação básica, ao ensino ofertado pelas instituições escolares.

A oferta do ensino nesta modalidade passou a exigir adaptações muito perceptíveis no que concerne à logística institucional e residencial, conectividade com internet, organização familiar, entre outros aspectos do cotidiano de profissionais da educação, alunos, famílias e comunidades. De outro lado, ganharam menos visibilidade às adaptações nos processos de ensino e de aprendizagem, que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) passou a exigir para o desenvolvimento das práticas docentes.

Esta adaptação exigida para o desenvolvimento das práticas de ensino no Ensino Remoto Emergencial (ERE) passou a interessar, de modo genuíno, no desenvolvimento desta pesquisa, pois os três professores sujeitos desta pesquisa são iniciantes na docência no ensino fundamental, nosso objeto de pesquisa se

delineia em torno dos saberes docentes sobre as práticas e, por isto, passamos a perscrutar sobre a emergência ou não de novos saberes docentes sobre as práticas neste contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e sobre efeitos do mesmo no desenvolvimento dos saberes docentes dos professores iniciantes na docência.

Diante da necessidade de conhecer a especificidade da oferta do ensino no contexto da pandemia foi necessário realizar pesquisa de literatura específica sobre a educação em tempos de pandemia, buscando também conhecer as metodologias de ensino no Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir do nosso estudo sobre as práticas escolares e o processo de construção dos saberes docentes. Ainda que se trate de tema muito recente no campo da educação, a pesquisa da literatura na área já trouxe contribuições para este trabalho, a partir do qual buscamos, também, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento a partir de dados, análises e apontamento de questões para a continuidade das pesquisas.

Em face do exposto, este Capítulo II abarca o estudo sobre as seguintes temáticas: a escola como instituição viva, mas dentro das residências dos alunos e dos professores; a relação entre teorias e as práticas: emergência de novos conhecimentos a partir da pesquisa e das atitudes dos professores pesquisadores; a coletividade como base para o saber docente no contexto da pandemia: diálogos e enfrentamento coletivo dos desafios; a relação entre os professores e os alunos no contexto da pandemia: a ressignificação do espaço e tempo da comunicação e os processos de ação-reflexão-ação no contexto da pandemia e por fim a ressignificação das práticas.

Na primeira seção intitulada “Escola como instituição viva, mas dentro das residências dos alunos e professores”, desenvolvemos análises a partir dos dispositivos legais do município de Nova Serrana – MG para a oferta da educação escolar na pandemia. Nos orientamos pelo objetivo de compreender como o campo educacional do município tem se desenvolvido neste contexto adverso. Foram destacadas, também, as ações desenvolvidas pelos professores neste contexto, especialmente nos anos iniciais, etapa em que lecionam os participantes desta pesquisa. Em termos gerais, contextualizamos a realidade educacional da cidade de Nova Serrana – MG, em tempos de pandemia.

Avançamos em direção ao objeto de estudo desta dissertação, a partir da segunda seção deste capítulo. Na segunda seção analisamos a relação entre teorias e as práticas e a emergência de novos conhecimentos a partir da pesquisa e das

atitudes dos professores pesquisadores. A partir da revisão de literatura, desenvolvemos uma discussão sobre a relação entre teoria e prática na construção dos saberes docentes no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, trouxemos como base a reflexão sobre a importância da teorização sobre a própria prática como fundamento para a construção de saberes necessários ao fazer pedagógico. Esta dimensão tornou-se muito relevante na oferta da educação escolar pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), especialmente, a partir da apropriação dos saberes docentes que já vinham sendo construídos pelas metodologias de ensino pautadas no uso das novas tecnologias no campo da educação, ou seja, no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) nos processos educativos. Este estudo abarcou o debate sobre a importância de espaços para a formação continuada sobre as práticas docentes desenvolvidas a partir de metodologias pautadas nas TICs.

Na terceira seção intitulada “Coletividade como base para o saber docente no contexto da pandemia: diálogos e enfrentamento coletivo dos desafios?”, desenvolvemos a discussão sobre como ocorreu e ainda irá ocorrer a coletividade em tempos de pandemia, enfocando os saberes construídos pelos professores, inclusive, apontando a construção dos saberes por professores em início de carreira.

Na seção quatro com título “A relação entre os professores e os alunos no contexto da pandemia: a ressignificação do espaço e tempo e da comunicação”, fizemos emergir a discussão sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos em tempos de pandemia. Assim, apontamos aspectos da desigualdade social e econômica como fator limitante para o acesso dos estudantes ao ensino promovido pelos professores no ambiente virtual. Ademais, também destacamos as telas dos equipamentos tecnológicos como uma barreira para promover relações mais próximas entre os alunos e os professores.

Por fim, na última seção intitulada “Processo de ação-reflexão-ação no contexto da pandemia: ressignificação das práticas”, discutimos sobre o processo de ação e reflexão no contexto das práticas de ensino dos professores, na pandemia. Para tanto, destacamos a importância deste processo para a ressignificação das práticas dos professores, a partir das novas demandas do campo educacional. Além disso, trouxemos apontamentos sobre a troca de experiência entre os professores sobre o processo de reflexão e desenvolvimento sobre as próprias práticas, a fim de fortalecer o coletivo docente, além de permitir mais segurança aos professores em

início de carreira que começaram a construir as suas práticas neste momento.

2.1 Escola como instituição viva, mas dentro das residências dos alunos e professores

Diante de um novo contexto social atravessado pela pandemia, a Educação global necessitou de se reorganizar para manter os seus objetivos quanto ao processo de construção e socialização de conhecimentos com os alunos. Especificamente no Brasil, as escolas passaram a adotar um regime especial de atividades, sendo estas desenvolvidas inicialmente através do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Partindo deste cenário, especialmente no que diz respeito a realidade da cidade de Nova Serrana – MG, lugar onde esta pesquisa se desenvolveu, inicialmente, em 20 de março de 2020, momento em que a pandemia passa a assolar muitos estados e cidades brasileiras, a prefeitura Municipal de Nova Serrana, através do Decreto 025/2020, declarou situação de emergência de saúde pública no município e definiu medidas para o enfrentamento do vírus.

Dentre estas medidas que poderiam ser adotadas pela sociedade civil, estão os regimes de isolamento e de quarentena (NOVA SERRANA, 2020c). Estes regimes são caracterizados pela impossibilidade de relações e contatos físicos entre as pessoas, bem como, grupos maiores de pessoas. Neste sentido, as relações físicas ocorreram e em alguns casos ainda ocorrem com membros familiares que moram no mesmo local. Desta maneira, os meios digitais ganharam notoriedade e passaram a mediar o contato entre as pessoas.

Diante do aumento de casos infecciosos e também de mortes devido a Covid-19, o município continuou tentando resguardar os munícipes, desta vez, através do uso obrigatório de máscaras faciais, enquanto um Equipamento de Proteção Individual (EPI) e intransferível à outra pessoa, mediante o decreto 047/2020 (NOVA SERRANA, 2020d). Neste sentido, a população foi obrigada a utilizar máscaras cobrindo o nariz e a boca quando saíssem de casa.

Além das medidas de isolamento, de quarentena e de utilização de máscaras obrigatoriamente, o município preocupado com a disseminação do vírus e com aglomerações, definiu que apenas ambientes essenciais da sociedade continuariam funcionando naquele momento, sendo assim, as atividades escolares municipais

foram suspensas por tempo indeterminado, tanto para a educação infantil, quanto para o ensino fundamental em 20 de março de 2020, também mediante o decreto 025/2020 (NOVA SERRANA, 2020 c).

Diante de incertezas, medos e complexidades, ao menos naquele momento a situação educacional do município passou a ser considerada como incerta, e de algum modo, sem perspectivas futuras, afinal, tratava-se de uma suspensão por tempo indeterminado, atravessada por uma crise sanitária também sem precedentes para findar. Em outras palavras, a comunidade escolar (equipe pedagógica, demais funcionários e alunos) não puderam desempenhar as suas funções corriqueiras.

Ainda que a incerteza tenha se estabelecido de forma fundante, ao menos no primeiro semestre de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Serrana, a partir da prefeitura Municipal, estabeleceu a portaria SME Nº. 001/2020, em 25 de maio de 2020, com a finalidade de que o processo educativo ocorresse, ainda que de forma limitadora.

A portaria é bastante detalhada e expõe as condições para o desenvolvimento do Regime Especial de Atividades e do Teletrabalho, quiçá, em casos excepcionais, o trabalho presencial (NOVA SERRANA, 2020b).

Dentre as normas para o desenvolvimento do Regime Especial de Atividade, através da modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a Secretaria construiu caminhos detalhados e objetivos para o desenvolvimento das ações dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental.

Deste modo, ficou a cargo dos professores do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), acompanhar as postagens da SME via redes sociais e estimular os alunos ao longo do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir das atividades propostas que eram enviadas no grupo do WhatsApp (aplicativo de mensagens instantâneas) NOVA SERRANA, 2020b). Além disto, também ficou a cargo dos professores do ensino fundamental enviar atividades, vídeos e orientações para os pais e os alunos, através de WhatsApp, além de atuarem como tutores para eventuais esclarecimentos sobre as atividades para com os alunos (NOVA SERRANA, 2020b).

Diante destas incumbências, observa-se que há um deslocamento do papel dos professores, quando comparado com o seu papel em momentos considerados habituais em sua prática de ensino presencial. Isto porque neste momento os professores passaram a construir habilidades e saberes necessários para atuarem

através de ambientes digitais/virtuais de aprendizagem; passaram a se relacionar com os seus alunos e com os pais de forma diferente, via ferramentas digitais, ademais, e, talvez mais desafiador, há a necessidade de chamar a atenção dos alunos, através de conteúdos temáticos que lhes são apresentados via plataformas digitais.

Entendemos que todos estes aspectos tenham causado estranhamento aos professores inicialmente, principalmente pela utilização de tecnologias digitais que para muitos professores se configura como algo novo e ao mesmo tempo contrastante aos moldes tradicionais da Educação. Ainda assim, vale dizer que novos aprendizados e possibilidade para o ensino numa perspectiva digital, como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foram experiências significativas para o desenvolvimento e formação docente de muitos professores.

Durante mais de um ano o município desenvolveu as atividades do Ensino Remoto Emergencial (ERE) através do WhatsApp, contudo, neste ano, em 07 de junho de 2021, tendo em vista a vacinação em massa da população brasileira e também dos servidores educacionais, a partir da Resolução SMEC Nº. 003/2021, a Secretaria em conjunto com a prefeitura de Nova Serrana dispôs sobre as diretrizes para o retorno gradual das aulas presenciais no município.

Para tanto, no artigo 4º, a diretriz expõe o estabelecimento de rodízio entre semanal entre os estudantes para acompanhar as aulas presenciais, como medida preventiva e de controle da proliferação do vírus, salvo em casos que fosse possível manter o distanciamento entre os estudantes (NOVA SERRANA, 2021a). Deste modo, as instituições municipais passaram a adotar a modalidade de ensino híbrido, que combina momentos de ações nas escolas e nas próprias residências dos estudantes, através de ferramentas digitais.

Ainda que a portaria SME Nº. 001/2020, que trata sobre o Regime Especial de Atividades e de Teletrabalho não tenha vinculado em sua redação a preocupação com a formação docente para tal, a SMEC Nº. 003/2021, traz este aspecto ao seu texto. Para tanto, fica a cargo da SME promover cursos e capacitação aos professores para atuarem neste contexto, o denota a preocupação da SME com as ações e formações docentes dos professores que atuam na rede municipal (NOVA SERRANA, 2021a). Em termos práticos, observou-se que a SME promoveu formações aos professores para atuarem a partir das novas exigências educacionais do município, com o retorno gradual das aulas para a educação infantil e ensino

fundamental.

Com as melhorias nos casos de proliferação do vírus e considerando o direcionamento de outros municípios para com a educação básica municipal, os rumos do desenvolvimento das ações educativas de Nova Serrana mudaram, isto porque em 07 julho de 2021, a partir da resolução SMEC Nº. 008/2021, o município dispôs sobre orientações para o retorno do ensino presencial, a partir de 03 de novembro de 2021.

Deste modo, a própria Secretaria em parceria com as escolas também teve tempo de se organizar internamente para recepcionar os alunos novamente, inclusive, seguindo os protocolos de segurança implementados pela Organização Mundial de Saúde.

Um dos cuidados da SME foi desenvolver formulários para que as famílias e ou responsáveis pelos alunos pudessem escolher pelo retorno das aulas de forma gradual ou pela continuidade na forma remota (NOVA SERRANA, 2021 b).

Assim como no regime gradual de retorno às atividades escolares, a resolução que dispõe sobre o retorno presencial das aulas deixa aberta a escolha para os pais ou responsáveis das crianças para decidirem retornar ou não às aulas, sendo, uma opção facultativa (NOVA SERRANA, 2021a).

Também tal como na resolução que dispõe sobre o modelo de aula gradual, as famílias que decidiram continuar no modelo remoto, poderiam preencher o termo de responsabilidade e consentimento, declarando a sua opção pelo modelo híbrido (NOVA SERRANA, 2021b).

Assim, os alunos continuariam desenvolvendo as atividades como já realizavam neste modelo de ensino. Contudo, vale ressaltar que diante do retorno presencial das aulas, os alunos que optassem pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) deveriam comparecer à escola em casos especiais, como, para a realização de avaliações escolares em dois sábados letivos e para a realização de avaliações externas, como as avaliações do SAEB, PROEB e PROALFA, se porventura a turma do aluno esteja escalada para a realização destas (NOVA SERRANA, 2021b).

A SME como mantenedora da educação pública municipal de Nova Serrana, ainda que sob condições limitantes tentou construir estratégias para que o ensino não fosse impactado de tal forma que os trabalhadores e trabalhadoras da educação, assim como os alunos enquanto sujeitos da construção do saber tivessem a oportunidade de manter as suas atividades escolares rotineiras.

A organização do sistema escolar através de dispositivos legais pode ser considerada potencializadora neste processo, pois tentou, de forma humana, respeitando os protocolos sanitários e considerando a importância conferida ao campo educacional, estabelecer de forma flexível e coerente caminhos para a reconstrução das formas de se fazer e pensar a educação do município.

Associado ao já destacado até aqui, também vale ressaltar a preocupação da SME e da prefeitura em direcionar de forma precisa a organização de funções entre os setores, como por exemplo, as funções que deveriam/devem ser seguidas para o retorno gradual e presencial, pela própria SME; pelo gestor escolar; pelos especialistas da Educação – pedagogo; pelos professores; pelos estudantes e pelos servidores do quadro de magistério e de apoio (NOVA SERRANA, 2021a; NOVA SERRANA, 2021b).

Pode-se dizer, que, de alguma forma, essa conjuntura possibilitou que a ação educativa esteja sendo desenvolvida de forma mais coerente e humana na cidade, potencializando a Educação para os atores que compõem a comunidade escolar.

Embora esta ação humanizada pareça ser uma realidade, é importante ampliar a compreensão sobre a realidade das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em contexto de pandemia. Em outras palavras, como os professores têm construído relações entre a teoria e a prática? A pandemia tem sido um marco histórico para se repensar tais relações para construção dos saberes docentes? São demandados novos saberes e habilidades para os professores atuarem neste novo cenário? Quais conhecimentos são estes?

A partir do exposto surgiu a necessidade de compreendermos como se dá a relação entre teoria e prática para a construção e mobilização de novos saberes pelos professores no processo de pesquisa sobre a própria prática. Por isto, na seção seguinte, abordaremos a relação entre teoria e prática para o processo de construção de novos saberes demandados por professores para atuarem na pandemia da Covid-19.

2.2 Relação entre teorias e práticas: emergência de novos conhecimentos a partir da pesquisa e das atitudes dos professores pesquisadores?

Atualmente existe uma discussão vasta sobre a sistematização entre teoria e prática, tanto do ponto de vista da prática docente, como também, da formação de

professores. O que se coloca como ponto diferenciador neste momento é o fato de precisarmos compreender como estas duas dimensões se sistematizam na produção de saberes docentes em tempos de pandemia decorrente da Covid-19.

A educação teve de se reorganizar, assim como também houveram mudanças na relação dos professores estabelecida com o processo de atuação e construção dos seus saberes. Afinal, a transformação do contexto educativo exige novas habilidades para lidar com as novas demandas. Portanto, é importante problematizar: tratar de novos conhecimentos produzidos a partir de novos elementos teóricos e práticos?

Além do processo de teorização a partir de fundamentação teórica sobre os autores que falam sobre determinada temática (ROLDÃO, 2017), os professores também as desenvolvem em seu contexto prático de atuação, no ambiente escolar. Em outras palavras, os professores também constroem teorias que fundamentam a sua prática.

Nesta perspectiva, os professores passaram a teorizar de forma subjetiva a própria prática, no seu contexto de atuação docente e levando em consideração os novos moldes educacionais.

Como um dos aspectos mais fortes neste processo de estabelecimento de relações entre teoria e prática para a construção de conhecimentos pode-se incluir a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)[7] no processo de ensino. No que se refere às TDICs pode-se denotar que passou a constituir dimensão muito relevante nas pesquisas sobre o ensino, tendo os temas que tocam as TDICs sido desenvolvidos por meio de pesquisas que consolidaram a produção do conhecimento através do conceito de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As TICs passaram a ser muito exploradas a partir dos anos 2000, diante do processo de evolução tecnológica, especificamente, a partir da ampliação do acesso aos instrumentos e ferramentas digitais.

No contexto pandêmico as TDICs foram pensadas como um caminho para a continuidade da oferta da educação escolar, como estabelecido na legislação de muitos municípios, e através da própria portaria do MEC nº 544 DE 2020, que dispôs sobre a continuidade das aulas remotas até o final de 2020, e sobre a utilização de TDICs no processo de ensino. Nesse cenário, os professores tiveram de repensar as

[7] As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se referem a utilização de mídias que contam com a presença de tecnologia digital ligada a rede de internet.

estruturas que consolidam a sistematização das relações entre as teorias e a práticas.

Como diria Valente et al. (2020), tornou-se necessário aprender a manusear as novas tecnologias para o desenvolvimento das práticas docentes neste cenário. Ainda assim, muitos trabalhos acadêmicos têm mostrado, como um dos limitadores do Ensino Remoto Emergencial (ERE) mediado pelas tecnologias, a dificuldade dos professores em utilizá-las (ALLAN; PICONEZ, 2021; OLIVEIRA; TEIXEIRA; CHAGAS, 2019).

Esta dificuldade em utilizar as tecnologias para o ensino, diante da tendência de utilização de estratégias de ensino que não as tecnológicas tiveram de ser revistas de forma abrupta, sem que os professores fossem formados para tal. Também nesta direção, Nascimento, Magri e Lopes (2020) acrescentam que a pressão de incorporar as novas tecnologias como recurso pedagógico, demanda a reformulação dos cursos de formação para professores.

Neste sentido, podemos dizer que a construção dos saberes tecnológicos para a utilização das TDICs, ainda que complexo, é necessário para o desenvolvimento das ações educativas ao longo da pandemia e quiçá, no contexto pós-pandêmico, tendo em vista as suas potencialidades e aproximação com a realidade vivida pelos alunos.

Assim, uma das alternativas diante das dificuldades de uso das TDICs seria a socialização de experiências entre os pares, como bem apontam Nascimento; Magri e Lopes (2021). Para os autores, é importante que os professores conheçam as práticas de outros professores, pois isto tornará possível refletir sobre elas, com o intuito de transformar a sua própria prática (NASCIMENTO; MAGRI; LOPES, 2021).

Ainda de acordo com Nascimento; Magri e Lopes (2021) a relação entre TDICs e Educação tem sido mais trabalhada na dimensão teórica, quando comparada a prática propriamente dita. Este não é um dado qualquer no contexto desta dissertação dado que nos interessa os saberes docentes sobre as práticas. Além disto, os autores chamam a atenção que o fato de que a discussão tem tido maior repercussão atualmente, considerando que

> [...] O desenvolvimento do tema tem sido possível principalmente, devido às discussões e teorizações realizadas no campo das conjecturas contemporâneas, principalmente no que envolve a aproximação das TDICs com a Educação (NASCIMENTO; MAGRI; LOPES, 2021, p. 131).

Corroborando com os referidos autores, Pessoa (2020) aponta que além de nos apropriarmos das possibilidades das TDICs é importante, também, que as pessoas acompanhem as transformações, sob pena de não conseguirmos acompanhar as mudanças e sermos considerados analfabetos digitais.

Diante disto, Nascimento; Magri e Lopes (2021), além de afirmarem que ainda é incipiente em grande parte dos espaços formativos sobre o tema TDICs, há necessidade de reconfigurar os espaços de formação para a implementação destes espaços com o objetivo de alcançar

> [...] novos e maiores estudos que permitam alcançar consenso, para além de seu potencial na educação. Mas sobretudo, para encontrar alternativas concretas a favor de solucionar as lacunas na formação inicial e continuada de professores (NASCIMENTO; MAGRI; LOPES, 2021, p. 133).

Nesse sentido, a fim de potencializar a utilização pedagógica das TDICs pelos professores, é importante que estes profissionais tenham uma boa formação acadêmica; que a escola tenha condições físicas e materiais para a utilização das tecnologias; que os governos incentivem os professores com a possibilidade formações para eles se apropriarem de conhecimentos sobre as tecnologias (LEITÃO, 2012).

É nesta direção, teorizando a própria prática a partir das demandas educativas, que podemos construir formas alvissareiras para a construção de novos conhecimentos dos professores sobre as TDICs e sobre a sua utilização no campo educacional, especialmente através das relações estabelecidas entre os pares.

A respeito desta relação coletiva com os pares, é necessário problematizar como a constituição desta coletividade docente tem ocorrido em tempos de pandemia. Se em um período anterior a pandemia a coletividade docente se produzia principalmente através de trocas ocorridas fisicamente, através de cursos de formação, a partir de trocas no ambiente educacional, como nas salas dos professores, por exemplo, o que permitia o contato através dos olhares, dos toques, da sensibilização, nestes novos tempos, é importante compreender como este processo vem ocorrendo. Ademais, acresce-se a problematização sobre como a coletividade docente tem se constituído para a elaboração e apropriação de novos saberes.

Deste modo, compreendemos a formação sobre TDICs, que se constitui como processo intrínseco ao cotidiano escolar, onde professores desenvolvem saberes

sobre as práticas, ligada à importância do fortalecimento da coletividade docente. Esta dimensão é fundamental e a próxima seção discutirá sobre esta coletividade no processo de construção dos saberes docentes em tempos de pandemia.

2.3 Coletividade como base para o saber docente no contexto da pandemia: diálogos e enfrentamento coletivo dos desafios?

Ao iniciarmos esta seção buscamos dar luz à docência enquanto um ofício desempenhado por professores e professoras. Um ofício peculiar e que se desenvolve junto do desenvolvimento profissional no qual docentes se constituem como tal no mundo vivido por todos e em suas relações neste mundo, conforme mostra Tardif e Lessard (2011, p.8),

> [...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana.

Neste caso, o seu objeto, ou melhor, os seus interlocutores no seu trabalho são os alunos que, ao longo do processo de ensino, se apropriam da cultura escolar e dos saberes disciplinares ofertados por ela.

Por isso, ao considerar o trabalho construído através de relações humanas com os sujeitos da aprendizagem e também da comunidade escolar, pode-se dizer que este trabalho envolve dimensões como o [...] "afeto, emoção, razão, intelecto, cognição, interação, envolve calor humano; é influenciado pela empatia, pela intensidade. É também realizado pela linguagem (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021). Em outras palavras, este trabalho envolve dimensões humanas.

Sem dúvidas estas dimensões humanas influenciaram/influenciam o trabalho docente em tempos de pandemia, como por exemplo, através das relações estabelecidas com os pares. Em tempos de distanciamento social forçado, além de reinventarem as suas práticas, eles também passaram a estabelecer laços colaborativos diferentes com os pares. Tendo isto em vista, é válido problematizar: como ocorreram,as trocas, ou melhor, as discussões sobre as experiências com e entre os professores neste contexto da pandemia?

Ainda que possamos reconhecer que a subjetividade profissional, bem como,

a subjetividade institucional sejam fatores importantes neste processo, não devemos ser extremistas, ou maniqueístas, ao dizer que as trocas de experiências foram positivas ou mal sucedidas. O que se põe, é a possibilidade de apresentar alguns indícios com base em alguns estudos sobre a educação e a docência nestes tempos pandêmicos.

Ainda que Ibernón (2016) reconheça que o trabalho coletivo entre os professores não seja fácil, diante do contexto histórico de seu percurso formativo que gerou certo individualismo, fazendo com que as experiências e as inovações se desenvolvam e morram com o professor e não possibilitando a sua fluidez ao coletivo, é importante pensar e construir estratégias que fortaleçam este coletivo. Isto porque, a profissão docente se faz no coletivo, nas relações que eles estabelecem com todos os atores da comunidade escolar.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Rondini; Pedro e Duarte (2021) e realizada com 170 professores que atuam em escolas particulares e públicas de municípios do estado de São Paulo, quando questionados sobre as limitações do Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores convergiram ao destacarem limitações para a troca de experiências entre os professores.

Também nesta direção, a pesquisa realizada por Ramirez et al. (2021) expõe a dificuldade dos professores construírem colaboração mútua e troca de experiências. Os autores mostram um dado relevante: quando um professor expõe, através de um relato que, através das contribuições do SENAI tenta construir a sua prática pela exploração nas plataformas digitais, sendo isto o que tem auxiliado em suas ações educacionais (RAMIREZ et al. 2021)

Por outro lado, as falas de outros professores participantes da pesquisa de Ramirez et al. (2021) vêm, em contradição, demonstrar a existência de experiências construídas entre o coletivo dos professores para apropriação de novos saberes e socialização de experiências. Neste caso, os professores expõem a exploração das tecnologias digitais de forma coletiva e construtiva, de forma virtual, na medida em que constroem discussões sobre sua utilização (RAMIREZ et al., 2021).

A limitação das relações estabelecidas entre os professores por uma dimensão coletiva e que favoreça a troca de experiências pode ter sido influenciada pela excessiva carga de trabalho e pela dificuldade no manuseio das novas tecnologias (COLOMBO; ANDRADE, 2020).

Ao serem expostos a uma jornada de trabalho com grande fluxo, os

professores possuem menos tempo para realizarem as suas atividades pessoais, que, de algum modo se confundem com o trabalho realizado em home office, além de terem menos tempo para socializarem as suas experiências, as suas demandas e saberes com os demais professores.

De outro modo, as dificuldades técnicas para o manuseio das tecnologias digitais também funcionam como uma barreira para promover relações entre os professores, dentre eles, àqueles que dominam e àqueles que não dominam tais tecnologias. Ainda assim, experiências coletivas surgem como potencializadores deste processo.

Além de mobilizarem saberes de outras ordens, neste momento os professores passam a ressignificar estes saberes, ao mobilizar os saberes pedagógicos para o ensino dos alunos de outra forma, além de mobilizar saberes de cunho técnico para a apropriação das tecnologias digitais.

Este fato é ainda mais complexo no caso de professores iniciantes na carreira, tendo em vista que a transição entre a formação inicial e o início da carreira é um período bastante desafiador (BEBER et al., 2020). Neste cenário, os professores iniciantes compreenderão que os saberes sobre os conhecimentos não são suficientes para a construção de sua prática de ensino. Aliado a este saber, também são necessários os saberes pedagógicos e das experiências (GATTI, 2016; PIMENTA, 2007).

Assim, professores iniciantes podem se sentir ainda mais desafiados ao se inserirem e atuarem em tempos de distanciamento social, tendo em vista que os saberes pedagógicos e da experiência são construídos num contexto de prática, no ambiente escolar.

Desta forma, é válido reforçar que os saberes docentes são construídos através de suas vivências, experiências, através da atuação e também de sua formação (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021), ocupando diversos espaços-tempo. Também problematizar sobre os rumos da profissionalização destes docentes que adentraram uma sala de aula inexistente em sua formação inicial, no campo da construção dos saberes docentes sobre as práticas e no que se refere à própria coletividade. Desafia-nos a conhecer estes profissionais ao longo do tempo, pois somente o distanciamento terá a possibilidade de mostrar efeitos deste contexto tão atual na profissionalização desses professores que ingressaram no magistério neste contexto da pandemia causada pelo Covid- 19 e suas variantes.

É neste cenário que podemos destacar o contexto de pandemia tanto como limitador, como potencializador no processo dialógico e coletivo entre os professores. Se por um lado inaugura a possibilidade de se pensar novas formas de ensino para utilização das tecnologias e inclusive com possibilidade de ampliar diálogos entre docentes, por outro, mostra-se limitador, quando os professores não possuem conhecimentos técnicos para tal.

Outro fato que chama a atenção é a construção de saberes e a própria atuação de professores iniciantes. Diante das novidades do início de carreira é importante que haja o fortalecimento institucional da carreira docente envolvendo professores em diversas fases desta carreira docente. Ao trocarem experiências, a partir de suas realidades em meio ao ensino remoto (experiências bem sucedidas; dificuldades; relacionamento com os alunos; relacionamento com a própria instituição escolar, como também, conhecimentos construídos por eles), há a possibilidade de superarem as dificuldades deste momento de forma coletiva.

É relevante destacar que para além das relações constituídas entre os pares nestes novos tempos, há a necessidade que os profissionais inscritos no campo educacional reflitam e compreendam como tem se dado as relações estabelecidas entre os alunos com os professores. Se antes as relações entre os professores e alunos ocorriam nas salas de aulas, local privilegiado para as trocas humanas e afetivas, em contexto de pandemia estas trocas ocorrem através das telas dos computadores e celulares. Diante disso, coloca-se como essencial a compreensão sobre como as relações entre os professores e alunos têm se efetivado. Deste modo, pensando na importância das relações construídas entre os professores com os alunos, é que a seção a seguir tratará da relação construída entre atores educacionais no contexto de pandemia.

2.4 A relação entre os professores e os alunos no contexto da pandemia: a ressignificação do espaço, tempo e da comunicação

Além de ser considerada como o local propício ao ensino, a escola também é caracterizada como um espaço que permite que as relações entre alunos, professores, equipe pedagógica e demais funcionários da escola ocorram. Para além do desenvolvimento de habilidades e saberes, a escola proporciona relações afetivas, construção de amizades, desenvolvimento de experiências humanas e

sentimentos.

Por isso que experiências construídas neste espaço, principalmente entre os professores com os alunos ao longo do processo de ensino, continuam vivas e significativas nas lembranças desses, mesmo após a finalização dos ciclos formativos. Não é raro que tais experiências sejam expostas pelos seus sujeitos a fim de relembrar momentos que reverberam ao contexto escolar.

Contudo, neste novo tempo marcado pela escola virtualizada que ocorre no ciberespaço[8], é importante pensar de que modo as relações estabelecidas entre os principais sujeitos do ensino-aprendizagem (professor-aluno), vem ocorrendo.

Se no passado o professor utilizava o espaço físico para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas com os alunos, mediados por aparatos pedagógicos como a lousa, o giz/caneta, estando o professor em pé na frente dos alunos que se mantinham em suas carteiras enfileiradas, neste momento, este espaço de comunicação se transformou.

Atualmente observa-se que a mediação dos professores comumente ocorre através da demonstração de slides que contém os conteúdos temáticos das aulas, ou então, através da explanação do professor de forma virtualizada, ao passo que houve a ressignificação dos espaços de ensino e de aprendizagem, sendo este espaço caracterizado como as casas dos alunos e dos professores.

Observa-se a convergência de discursos dos professores acerca dos desafios da docência em tempos de pandemia, como por exemplo, o ato de ensinar. Considerando a necessidade de atingir a grande parcela de alunos que não dispõe de acesso aos aparatos tecnológicos para acompanharem as aulas no Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo 60% dos alunos, os professores tiveram que reconfigurar as estratégias e planejamentos de ensino, ao utilizarem uma diversidade de formato que chegassem à todos e ou a maior parte dos alunos. Assim, os professores têm desenvolvido atividade de forma “[...] impressa, via áudios, imagens, orientações por telefones, rádios, entre outros" (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 330).

Mesmo tentando modificar o formato das atividades para que todos os alunos pudessem ter acesso, a preocupação dos professores com o ensino de qualidade e

[8] O ciberespaço é caracterizado como um espaço virtual, que se torna possível através da conexão com da rede de internet. Deste modo, através dele é possível o acesso as informações e as interações interpessoais, através das redes de comunicação.

com o próprio acesso dos alunos aos conteúdos é uma constante que pode ser observada no trabalho de Beber et al. (2020).

De acordo com pesquisa realizada por Beber et al. (2020, p.136), com os professores e sobre o ensino em tempos de pandemia,

> [...] os professores demonstravam intensa preocupação com os estudantes que não realizavam as atividades, ou porque não queriam ou porque não tinham acesso a equipamentos como computador e celular, e também por não terem acesso à internet. Segundo as professoras, a preocupação com o abandono escolar e com a falta de aprendizagem perfazem suas mais profundas angústias, determinando um sentimento de impotência frente à situação provocada pela pandemia da Covid-19 (BEBER et al., 2020, p. 136).

A preocupação dos professores com o acesso e aprendizagem dos alunos também é fortalecida na pesquisa de Oliveira e Junior (2020), que desenvolveram uma pesquisa com 15.654 professores brasileiros que atuam na educação básica sobre a atuação docente em tempos de pandemia.

Segundo os autores, o novo contexto exige que professores e alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos. Enquanto os professores precisam acessá-los para preparar as aulas, os alunos precisam dos recursos para acessar os conteúdos (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Na pesquisa desenvolvida pelos autores, eles também destacam a relação entre professores que possuem e que não possuem acesso aos recursos tecnológicos. Segundo os autores, cerca de 17,4% não possuem acesso aos recursos, enquanto 66,2% dos alunos não possuem acesso (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). “Em outras palavras, cerca de dois em cada três estudantes não dispõe de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas a distância (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 731).

Estes dados demonstram a desigualdade social e econômica que assola o Brasil, que tende a afetar o acesso dos estudantes aos saberes curriculares proporcionados pelos currículos e mediados pelos professores. Deste modo, ainda que as escolas tentassem promover estratégias para o acesso de todos, em alguma medida, ao ser necessário desenvolver relações dos professores com os alunos via meios digitais, nem todos os alunos têm tido condições para tal.

Outra questão que chama a atenção diz respeito à própria barreira criada pela tela. Um grande desafio enfrentado pelos professores no ERE, diz respeito aos

contatos visuais com os alunos. Enquanto os professores ligavam as câmeras durante as aulas, a maior parte dos alunos permanecia com as câmeras desligadas, dificultando a comunicação com os estudantes (PEREIRA; SILVA; SANTOS, 2021).

Ao não ligarem as câmeras, os professores não compreendiam se os alunos conseguiam ou não acompanhar o conteúdo estudado, a elucidar as dúvidas dos alunos. Contudo, é importante ressaltar que a falta de uso das câmeras pelos alunos não se deu apenas ao acaso, mas por problemas técnicos dos alunos, por eles não se sentirem à vontade ou pela timidez, conforme apontado no estudo de Guarda; Rezende e Pinto (2021).

Deste modo, podemos dizer que a pandemia limitou as relações estabelecidas entre os professores com os alunos, mesmo com a ressignificação da escola em suas casas. Esta constatação denota a necessidade do professor desenvolver ações contínuas de reflexão sobre a própria prática, a fim de construir ações para transformá-las, como também, para que seja possível construir estratégias para uma melhor aproximação com estes alunos. Afinal, um momento permeado por incertezas, e com ascensão de novas perspectivas demanda que os professores intensifiquem seus processos investigativos, por assim dizer, a partir de uma reflexão contextualizada sobre a própria prática. A seção a seguir dará continuidade a este tema, ao discutir o processo de reflexão dos professores em tempos de pandemia para reconstrução de suas práticas pedagógicas.

2.5 Processo de ação-reflexão-ação no contexto da pandemia: ressignificação das práticas

Conforme viemos tratando até aqui, para enfrentar os desafios frente à pandemia, os professores tiveram que reinventar as suas práticas, a partir das novas necessidades colocadas ao contexto educativo. Afinal, a separação entre alunos e professores por longas horas ao dia pelas telas de computadores, *notebooks*, *smartphones* e *tablets*, influenciou na reestruturação das dimensões didáticas e metodológicas para promover um ensino atrativo aos alunos.

É importante dizer que este processo não ocorre ao acaso. Ao contrário, trata-se de um processo peculiar ao exercício de ser professor, através da ação-reflexão-ação. Na medida em que desenvolvem as suas ações no campo educativo, os professores têm a possibilidade de transformarem estas ações, mas mediadas pela

reflexão, como propõe Schon (1995).

Dantas (2020) salienta a necessidade de que o professor seja capaz de desenvolver reflexão crítica para perceber as razões para mudar a sua prática.

> Nesse sentido, no ensino remoto emergencial imposto pela pandemia por Covid-19, o professor precisa a cada aula remota avaliar de forma crítica-reflexiva, saber o que mudar em sua prática pedagógica para melhor contribuir no desenvolvimento dos seus alunos (DANTAS, 2020, sem página).

Esta assertiva de Dantas (2020) chama bastante atenção, por se preocupar com a reflexão como instrumento avaliativo para os professores desenvolverem as suas aulas, que neste momento são diferentes dos moldes presenciais, na medida em que são mediadas pelas tecnologias.

Deste modo, ressignificar a prática docente significa

> [...] assumir os limites e possibilidades da ação educativa em seu fazer pedagógico, o qual abrange “o que ensinar”, e “como ensinar”, articulado “para quem” e “para quê”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais, sob diferentes configurações, sem que se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um sob o outro (DANTAS, 2020, sem página).

Ainda com certas limitações ao longo da pandemia, os professores tiveram a possibilidade de experimentar, vivenciar, construir e modificar suas ações pedagógicas que melhor fizessem sentido para os seus alunos em cada nível de ensino.

Isto se torna ainda mais significativo ao nos remetermos aos professores iniciantes na carreira, que ao se inserirem no ambiente educacional, com pouca ou sem experiência tiveram de elaborar caminhos próprios para a construção da ação docente.

A utilização da gamificação e de jogos virtuais (COSTA et al., 2020; CAMPOS; RAMOS, 2020), por exemplo, tem aprimorado as práticas dos professores e chamado cada vez mais atenção dos alunos.

A gamificação tem sido agregada ao contexto educacional pelo seu potencial educativo e lúdico. Segundo Fardo (2013), a gamificação é derivada dos games, a partir de suas capacidades de motivar ação, solucionar problemas e potencializar o processo de aprendizagem. Ao se remeter a realidade dos alunos, tal perspectiva

metodológica produz sentidos significativos aos alunos, assim como pode ser verificado na elaboração de gincanas virtuais que ocorrem em plataformas digitais, e de jogos digitais viabilizados pelos aplicativos nos diversos dispositivos digitais.

Independentemente da estratégia utilizada pelo professor para promover o conhecimento, em todas estas apresentadas, o aluno faz parte do processo, se localizando no eixo central da aprendizagem, tornando a construção de conhecimentos ainda mais significativos.

Assim, ao dispor de um novo contexto que demanda novas tecnologias, os professores através de um processo de reflexão sobre a suas práticas e considerando as suas experiências anteriores através do ensino presencial tem se permitido pensar e fazer novas formas de educação, que estão sendo agregadas as suas experiências profissionais e também formativas. Neste sentido, o ensino mostra-se potencial em novas perspectivas.

É importante destacar ainda, que se tratando de professores em diferentes fases da carreira, especialmente dos iniciantes, que haja uma construção coletiva entre os professores, a nível institucional, e, se possível, interinstitucional com professores das mesmas áreas e de áreas diversas para trocarem experiências com os demais sobre os modos subjetivos de como refletem e desenvolvem a própria prática. Este processo possibilita um fortalecimento coletivo entre os professores, além de dar mais segurança aos professores iniciantes que estão construindo as suas primeiras experiências pedagógicas neste momento.

Ao considerarmos, a partir dos dados da literatura, que o processo de ação-reflexão-ação é necessário para a constituição de novas práticas, estratégias, saberes e experiências fundamentadas pelas novas demandas do espaço educacional, diante da Covid-19, há também, insere-se como fundamental nestes tempos, dialogar coms os sujeitos que foram afetados e também tem afetado este contexto a partir de suas experiências concretas de relação com o trabalho docente. Afinal, em um campo empírico, e considerando a subjetividade das realidades dos professores, é necessário problematizar sobre como tem se constituído as práticas e os saberes docentes nestes novos tempos, e partir das novas exigências para o trabalho docente, especialmente quando temos como especificidade, a carreira de professores que iniciaram recentemente no magistério, especificamente, a partir da pandemia.

Tendo isto em vista e como já caracterizado na seção introdutória, o capítulo

3 se refere ao capítulo empírico desta pesquisa, o qual é tecido a partir das vozes dos sujeitos de pesquisa, qual seja, os professores iniciantes no magistério, que atuam nos anos iniciais, no município de Nova Serrana – MG.

Deste modo, considerando o lugar dos professores em início de carreira, o próximo capítulo tratará de apresentar os professores participantes desta pesquisa, bem como, apresentar e discutir os dados que emergiram a partir das vozes destes professores.

3 SABERES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Esta pesquisa teve a sua origem no interesse de conhecer os processos de construção dos saberes docentes a partir das suas práticas de ensino. O contexto do seu desenvolvimento trouxe desafios e novas perspectivas para o estudo do tema, iniciado no período que antecedeu à pandemia. Neste capítulo seguimos a senda de aprofundamento das análises, agora, a partir dos dados empíricos sobre a visão dos professores participantes neste estudo. Buscamos caminhar em direção ao alcance do objetivo desta pesquisa que é conhecer as práticas de ensino desenvolvidas a partir dos saberes docentes desenvolvidos pelos professores no exercício de suas atividades. Como já destacado no início desta dissertação, tal pretensão esbarrou nos obstáculos impostos pela pandemia. Por outro lado, trouxe possibilidades de novos conhecimentos a partir de um dado que passamos a avaliar, conhecer e expor: o fato de os professores iniciarem atividades docentes tendo o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como campo das suas práticas docentes.

Tal dado emergiu no campo de pesquisa e nos pareceu peculiar, uma vez que a literatura da área não poderia ter tratado a especificidade das práticas de ensino próprias de um cenário inédito, qual seja a oferta da educação escolar em tempos pandêmicos, na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE) por professores que estavam ingressando, naquele exato momento, na carreira do magistério.

Há muitos conhecimentos sobre o ingresso na carreira docente. Mas, ao depararmos com uma nova demanda de conhecer a forma como estes professores iniciantes no magistério construíram novos saberes sobre as práticas sem, antes, terem desenvolvido suas práticas na escola como conhecíamos até a chegada da pandemia no Brasil, em 2020.

Neste terceiro capítulo, buscamos o coroamento da pesquisa pelo alcance do objetivo geral e estruturamos as seções de modo a percorrer as categorias de análise que nos orientam, bem como nos orientamos pelos objetivos específicos como caminho analítico da pesquisa:

a) identificar os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino;

b) compreender a importância que os professores conferem aos saberes

docentes sobre as práticas;

c) refletir sobre a importância dos saberes docentes no processo de formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores.

Pelos fatos expostos acerca do ineditismo de professores ingressarem na educação básica e realizarem práticas de ensino na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE), compreendemos ser propício mostrar quem são estes sujeitos de pesquisa, os professores participantes da pesquisa, que atuam nos anos iniciais em uma escola municipal de Nova Serrana-MG. Para isso, a primeira seção deste capítulo trata, desde este início, de contextualizar como foi o percurso formativo deles até a inserção no âmbito educacional como professores.

Como dito, este capítulo foi organizado pelos objetivos específicos e para alcançar o objetivo geral as análises são orientadas pelas categorias sobre as quais se ergue esta dissertação desde o primeiro capítulo: relação entre a teoria e prática, a formação inicial a formação em contexto, a formação continuada, pesquisa sobre a prática, processo de ação e reflexão e coletividade. Foram os dados da pesquisa os elementos que reafirmaram a necessidade de perscrutar estas categorias no novo contexto de oferta do ensino exigido pela pandemia, desde início de 2020. Isto porque foi realizada a revisão de literatura já produzida sobre a educação em tempos de pandemia, conforme exposto no capítulo II e esta revisão de literatura mostrou que os estudos publicados se orientavam pelos mesmos referenciais desta pesquisa, trazendo estudiosos sobre as TDICs por acréscimo aos novos conhecimentos.

Deste modo, ainda que sem pretensão comparativa, este terceiro capítulo demandou observar:

a) os saberes docentes tidos aqui como tradicionais para significar aqueles processos de construção de saberes já cristalizados nas culturas das escolas e na cultura escolar dos docentes, bem como na literatura da área;

b) os novos saberes docentes exigidos no contexto de oferta da educação escolar em tempos de pandemia, com investigações já iniciadas a partir do uso das TDICs no contexto educacional;

c) as práticas de professores ingressantes no magistério neste contexto pandêmico e de oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE), portanto, sem lastro com as culturas das escolas como conhecida antes da pandemia e estudada e difundida na literatura educacional.

Nesta direção, a segunda seção deste capítulo, intitulada “Professores iniciantes no magistério no contexto pandêmico e em novas práticas de ensino: novos saberes docentes e novos professores?” trata de analisar os dados a partir da relação entre teoria e prática na formação e a atuação docente, do que destacamos a importância da pesquisa e do processo de reflexão-ação na formação continuada dos docentes. Neste processo se inscreve a formação em contexto, que a partir da realidade docente tem lastro muito profícuo com o que Paulo Freire deslindou sobre a autonomia como processo no qual os docentes constroem os saberes no mundo, a partir do mundo e de acordo com a sua ética que não está ligada a determinações externas, mas às motivações para o exercício da docência pela “decência”, que quer significar a ética na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Sobre as práticas docentes realizadas ainda no contexto anterior à pandemia, a terceira seção foi intitulada como “Docência antes da pandemia: práticas, saberes e relações estabelecidas com os atores educacionais”. As análises se referem aos saberes e relações estabelecidas entre os atores educacionais antes da pandemia, considerando que as entrevistas com os professores ocorreram no início da pandemia, portanto, tais dados se referem a um período ainda não marcado pela Covid-19. Inserimos a nossa categoria a coletividade neste diálogo com o contexto onde se realizam as práticas de ensino. Nesta seção foram analisadas as práticas realizadas pelos professores no período anterior à pandemia, bem como, a relação entre os professores com os pares, e também a relação dos professores com os alunos. Tal processo foi extremamente relevante para nosso percurso de pesquisa e foi realizado, sem desconsiderar as “vozes” dos sujeitos de pesquisa, pela interlocução entre o contexto atual e literatura da área, o que delineia a especificidade das práticas docentes e construção dos novos saberes docentes no contexto pandêmico. Este aspecto foi tratado em seção específica, como passamos a expor.

A quarta seção deste terceiro capítulo seguiu o caminho da pesquisa e, por isto, marca o ponto até onde avançamos nesta pesquisa e aponta caminhos para a continuidade de investigações sobre dado genuíno, novo e desafiador que emergiu neste campo de pesquisa. Para continuarmos estudando os saberes docentes sobre as práticas o processo de pesquisa e análise dos dados exigiu novos conhecimentos e foi necessário realizar um questionário complementar para entrevistas, a fim de obter respostas pontuais para as perguntas emergentes em uma análise realizada

há mais de seis meses após o início das atividades docentes de novos professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Nesta seção buscamos analisar as novas práticas realizadas por novos professores ou docentes ingressantes no magistério, lecionando na modalidade de oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, contudo, sem experiência acerca do campo empírico de oferta da educação regular e sem a construção de relações características das culturas das escolas e de uma coletividade.

A quarta seção foi nomeada “Docência em tempos de pandemia: práticas, saberes e relações estabelecidas com os atores educacionais”. Nela, analisamos dados sobre as práticas realizadas pelos referidos professores, a relação estabelecida entre professores e seus os pares, a relação entre estes professores e os alunos, bem como os saberes construídos por estes novos professores neste novo contexto educacional imposto pela pandemia do Covid-19.

Portanto, esta seção nos coloca diante de novos desafios, de novas práticas, de nova escola e de novos atores educacionais que, literalmente, se inscrevem como iniciantes no contexto das práticas de ensino e podem nos ensinar sobre os desafios e caminhos trilhados por eles para a construção dos saberes docentes no contexto da pandemia. Trata-se, portanto, de um deslocamento do olhar para o campo de pesquisa. Deste, espera-se contribuir para emergir muitos outros olhares sobre este momento específico e, nele, sobre o modo de construção de saberes docentes sobre novas práticas, em uma escola que passou a funcionar de modo novo, inédito. O que esta conjuntura nos faz indagar acerca dos saberes docentes sobre as práticas?

Para tanto, além das análises a partir dos autores que fundamentam este estudo nos capítulos 1 e 2, trouxemos para as análises as contribuições de Oliveira; Junior; Clementino (2021); Boto (2020); Cardoso; Ferreira; Barbosa (2020) e Rosa (2013), face as contribuições destes pesquisadores para o avanço do conhecimento na temática específica desta seção que vai coroar esta pesquisa. Os estudos destes autores contribuíram para o aprofundamento das análises, ao passo que as suas reflexões vão ao encontro dos dados analisados nesta pesquisa.

3. 1 Professores iniciantes no magistério no contexto pandêmico e em novas práticas de ensino: novos saberes docentes e novos professores?

A partir da inspiração trazida pelo que já teria dito Sacristán, desde 1998 e sobre as políticas públicas serem textos e, por isto, terem gênese, história, sujeitos e produzirem efeitos sobre as práticas, pensamos ser extremamente relevante conhecer aspectos presentes nas práticas dos professores sujeitos desta pesquisa tomando-os como sujeitos desta história e indutores de efeitos no campo das práticas a partir dos seus saberes docentes. Sacristán dizia sobre práticas e, por isto, inscreveu os atores sociais que as implementavam no plano concreto de produção de efeitos das políticas. Além de produzirem efeitos sobre as práticas sociais pelo simples fato de ensinar o currículo prescrito a partir da didatização dos conhecimentos e dos seus saberes sobre como ensinar, pode-se afirmar que professores, neste contexto da pandemia, foram sujeitos fundamentais na implementação das políticas educacionais criadas para a continuidade da oferta do ensino, ou seja, para a continuidade da própria escola.

As práticas de implementação de políticas curriculares se inscrevem no campo da epistemologia da prática docente, daí, pode-se dizer que, na trajetória destes sujeitos educacionais, a gênese da sua constituição como professores também produz efeitos sobre as suas práticas porque dela decorre a construção dos seus saberes docentes.

Os professores Paula, Roberta e Leonardo podem nos mostrar o motivo de estarem em determinado contexto e momento, as suas expectativas iniciais, as suas relações com as mudanças introduzidas pelo contexto pandêmico, entre outros aspectos importantes acerca da relação entre os sujeitos de pesquisa e o contexto onde passaram a atuar já no início das suas práticas docentes. Além disto, a importância de conhecer a história desses professores se justifica pelo que mostrou Tardif (2014) quando mostrou que os saberes da trajetória pessoal e pré-profissional têm peso relevante para a socialização profissional e para o próprio exercício do magistério. Tal história contribui para interiorizar certos conhecimentos, competências, crenças e valores na prática do ofício docente.

A este respeito é necessário chamar a atenção pelo conceito de Pedagogia estabelecido por Tardif (2020), a fim de ampliarmos as nossas compreensões a respeito da ação docente desenvolvida pelos professores. Em um contexto bem tradicional e sem antemão contextualizar o termo Pedagogia, logo imaginamos que este termo faz referência a uma área disciplinar de atuação pedagógica de professores.

Contudo, Tardif (2020) traz uma outra conotação para este termo. Para o autor, a Pedagogia é a tecnologia que pode ser o meio empregado para atingir determinados fins educacionais em situações concretas de trabalho. Neste sentido, a Pedagogia pode ser conceituada como

> [...] o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educacionais com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a "tecnologia" utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2020, p. 117).

Este conceito entrelaça portanto, ao ofício docente, que, ao longo de sua trajetória, na práxis pedagógica, terá relações diretas e concretas com Pedagogia enquanto tecnologia pedagógica, que possui finalidades diversas, como por exemplo, as relações estabelecidas com os pares; com a equipe educacional, com os alunos enquanto sujeitos do processo educacional; com os conhecimentos curriculares que permitirão o acesso dos alunos a dada compreensão sobre/com o mundo, e, sobretudo, uma relação consigo mesmo, a partir de uma intencionalidade de uma capacidade ética enquanto profissional responsável pela aprendizagem dos alunos, que nas palavras de Freire (2016).

Ao contrário de um discurso bastante recorrente no campo social, inclusive, a depender do contexto, na própria área educacional, a ação de constituir-se enquanto docente não é um chamado ou vocação, como bem retrata Tardif (2014). A profissão docente se constitui a partir das experiências que os professores tiveram enquanto estudantes da educação básica e através das formações a nível inicial e continuado que se estende ao longo de sua carreira docente, sem deixar de mencionar a própria constituição de sua prática pedagógica.

Constituir-se enquanto professor demanda além do já destacado a relação com a produção e construção de saberes, que em grande parte, se fazem mais vivos/tácitos, na própria prática docente, a partir das relações humanas que estabelecem com os demais sujeitos do processo educacional. Quando nos referimos sobre a relação com estes sujeitos, não nos limitamos à relação professor-aluno, ao contrário, nos referimos a todos os sujeitos que são atravessados e que atravessam o processo educacional.

A amplitude de acesso e participação na construção destes saberes permite que o professor saiba lidar com situações de caráter indeterminado, por assim dizer,

instável, a fim de negociar com elas, além de contribuir com novas soluções e ideias (TARDIF, 2014).

Esta assertiva pode ser reconhecida como legítima e toma conotação singular ao se referir ao período ao qual estamos vivendo, a partir dos desdobramentos diante da Covid-19. Tal realidade incerta tem demandado que os professores se reformulem constantemente para lidarem com os novos desafios. Afinal, novos contextos, demandam novas formas de se fazer, de pensar, de implementar e produzir a educação, o ensino, a formação e a atuação docente.

Se em um passado próximo as práticas e saberes cristalizados na literatura e na própria atuação docente eram de certa forma estáveis e frequentemente associados à realidade dos docentes. Nestes novos tempos, insere-se a necessidade de repensar a sua relação com os docentes. Estes contornos são ainda mais específicos em se tratando de professores em início de carreira docente que passaram a ter as suas primeiras experiências docentes na pandemia, especificamente, a partir de 2021.

Além dos saberes e das práticas docentes, este momento exige que a atuação docente se faça principalmente via ambientes virtuais, através das TDICs. Neste caso, as relações humanas, o contato e a aprendizagem perpassam pela mediação das novas tecnologias. Ainda assim, é válido problematizar: quais as potencialidades e as limitações do ensino mediado pelas tecnologias, para professores iniciantes? Quais conhecimentos são demandados? Quem são os professores em início de carreira que passaram a atuar no Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

Ao longo das demais categorias, buscaremos discutir e apresentar discussões a partir destas problematizações que estão relacionadas com os dados empíricos desta pesquisa. Mas ponderamos ser necessário nesta seção responder esta última problemática: "Quem são os professores em início de carreira que passaram a atuar no Ensino Remoto Emergencial (ERE)?”, a fim de conhecermos os nossos participantes da pesquisas, com os quais pudemos contar para o desenvolvimento desta pesquisa.

Vamos apresentar os sujeitos participantes de acordo com as informações adquiridas no primeiro bloco temático da entrevista. O foco é conhecer cada professor entrevistado. Solicitamos que eles abordassem aspectos pessoais e familiares importantes, seu histórico pessoal sobre a sua formação, sobre como

chegou até aqui, se exerceu outras funções, porque ser professor e a visão geral da sua formação e da sua experiência profissional. Os professores não terão seus nomes divulgados para garantir o anonimato, para isso, usaremos nomes fictícios.

Todos os professores são efetivos do município da cidade de Nova Serrana e atuam na mesma escola, eles foram recém-aprovados no concurso. Começaram a atuar como regentes pela primeira vez em 2020, e devido à suspensão das aulas lecionaram presencialmente por um mês e quinze dias. Não são de Nova Serrana, são de outras cidades. Todos os docentes tiveram sua formação inicial em uma universidade estadual, de forma presencial, e participaram do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Diante do perfil profissional iniciante dos professores, devemos considerar que os primeiros anos como docente são fundamentais para estruturação da prática, para adquirir competências e rotinas de trabalho (TARDIF, 2014).

Os professores colaboradores para com esta pesquisa passam a ter algumas das suas características apresentadas a partir deste ponto. Iniciamos apresentando o professor Leonardo, que tem 28 anos, estado civil solteiro e é natural de Janaúba, ele ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2012 e concluiu no final de 2016, pela Unimontes, no Campus de Janaúba. Como não conseguiu trabalho na área educacional e tinha a necessidade de trabalhar, foi para outra área. Ele foi aprovado em um concurso na área da segurança pública, onde atuou por dois anos. Não se identificando com a área de segurança pública, resolveu prestar concurso para a área de educação e foi aprovado no concurso da prefeitura municipal de Nova Serrana, onde tomou posse no início de 2020 e atuou como professor regente do terceiro ano dos anos iniciais até 2021.

A professora Paula tem 22 anos, é solteira e mora em Marilândia, ela ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2016 e concluiu no final de 2018 na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Divinópolis. Prestou concurso para a prefeitura de Nova Serrana e foi nomeada no ano de 2020, onde trabalha como professora regente do 3º ano do ensino fundamental. Tem um segundo cargo, como supervisora pedagógica em uma escola estadual em Divinópolis. Antes da faculdade, dava aulas particulares, fez curso técnico de processos administrativos e trabalhou na Copasa (Companhia de Saneamento de Minas Gerais). Depois de iniciar a faculdade, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e trabalhou como estagiária no CEFET. Ela prestou concurso para

a Prefeitura de Divinópolis, tanto para professores, quanto para assistente educacional. Fez também concurso da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, para supervisão pedagógica. Foi aprovada nos três concursos, mas para professora em Divinópolis foi nomeada antes de se formar.

Então, assumiu o cargo de Assistente Educacional e trabalhou até o final de 2019. Atualmente atua como professora regente efetiva dos anos iniciais em Nova Serrana e como supervisora pedagógica efetiva do Estado de Minas Gerais.

A professora Roberta tem 33 anos, é casada e mora em Divinópolis. Trabalhou por 10 anos como vendedora e resolveu buscar outra área. E, então, resolveu cursar Pedagogia. Começou a faculdade em 2013, na UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) em Divinópolis. Após um ano de faculdade, saiu da área comercial e começou a fazer o PIBID, no qual esteve por três anos. Concluiu a graduação em 2016 e tinha o propósito de já começar a trabalhar. Queria trabalhar como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, pois não se identificava com Educação Infantil. Mas por motivo de saúde, ela não começou a trabalhar. Ficou por volta de 3 anos longe da educação, 2017, 2018 e 2019, sem trabalhar. No final de 2019 foi aprovada no concurso da prefeitura municipal de Nova Serrana e hoje atua em uma turma de 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da compreensão e conhecimento sobre quem são os nossos participantes da pesquisa, partindo de suas trajetórias pessoais que se entrelaçam e se desdobram em seu percurso formativo, que por assim dizer, constituiu-se como um percurso também profissional, as próximas seções tratarão de expor as discussões sobre os dados empíricos desta pesquisa. Especificamente, a seção seguinte tratará do processo de formação inicial e continuada dos professores participantes.

3.2 Formação inicial e continuada em contexto: relação entre teoria e prática e o processo de pesquisa sobre a própria prática

Como bem fundamenta Selma Pimenta Garrido (1996), quando se discute sobre os saberes e constituição da identidade docente, diante da natureza docente que é ensinar aos alunos como contribuição ao seu processo de humanização, enquanto seres historicamente situados, espera-se que os cursos de formação de professores (licenciaturas) possam desenvolver conhecimentos, habilidades e

atitudes que deem condições para os professores construírem os seus saberes-fazeres a partir dos desafios que o ensino estabelece no cotidiano.

Por isto, Garrido (1996), ao tratar a relação entre a teoria e a prática, chama a atenção para a necessidade dos cursos de formação de professores a nível de formação inicial oferecerem condições para os professores construírem saberes que dialoguem com a realidade profissional e educativa dos professores. Isto se relaciona com a necessidade de que as teorias sejam articuladas aos contextos concretos, o que pode contribuir para que a formação inicial fique distante de realidades hipotéticas. Afinal, a realidade hipotética pode ser considerada ilusória e inexistente. De outro lado, o contexto das práticas pode oferecer condições reais de reflexão sobre as teorias.

Complementando este processo, pode-se compreender ambientes educativos reais como aqueles apropriados por relações humanas dos atores que compõem estes espaços. Deste modo, ao considerar este contexto real, espera-se que os professores tenham condições de mobilizar conhecimentos referentes à teoria da educação e também da didática, os quais são necessários para compreender o processo de ensino como realidade social (GARRIDO, 1996). Além disto, também espera-se que os professores investiguem a própria prática docente, com a finalidade de construírem e transformarem os seus saberes docentes (GARRIDO, 1996).

Tal assertiva trazida por Garrido (1996), mostra a existência de relações fortalecidas entre os saberes docentes e atuação e formação docente. Portanto, pode-se dizer que ambos são fundamentais na constituição um dos outros e indissociáveis. Em se tratando especificamente dos saberes docentes, observa-se que estes transladam interesses, neste caso, a partir das experiências subjetivas dos professores, sendo considerados, portanto, como mutáveis, em constante processo de transformação.

A este respeito, ao considerar os saberes em suas múltiplas relações com a atuação e formação docente, bem como, a sua característica de constante transformação, é necessário reforçar que ainda que a prática docente seja o *locus* favorecido de desenvolvimento e construção de grande parte dos saberes docentes, a formação inicial compõe um lugar de privilégio e importância neste processo. Afinal, este processo de formação inicial, através das experiências construídas no espaço acadêmico, através das aulas; do desenvolvimento de projetos de pesquisa,

extensão e iniciação à docência; dos diálogos estabelecidos com os colegas de curso, como também, com os professores, a universidade visa formar um profissional com as competências, habilidades e saberes necessários para atuar na educação básica.

Deste modo, o professor deve ser formado nas universidades, tendo em vista que este é o local da produção social dos conhecimentos, do processo de circulação da cultura em distintas áreas do conhecimento, o que permite uma análise crítica histórico-social (LIBÂNEO; GARRIDO, 1999).

De acordo com as considerações de Libâneo e Garrido (1999) sobre a necessidade dos professores formarem nas universidades diante das suas particularidades no processo de produção de conhecimentos e da diversidade de culturas que a envolve, faz-se necessário destacar que a formação não deve se dar única e exclusivamente via formação inicial, ao contrário, a formação deve ser pensada como um contínuo, que se estende à profissão docente.

Esse apontamento justifica-se, especialmente pela necessidade dos professores construírem novos saberes/conhecimentos que lhes deem condições para atuarem com a devida qualidade na educação básica. Em outros termos, a construção de conhecimento é emergente e constante. Tal constatação possui relações com os relatos dos professores participantes desta pesquisa, ao destacarem ausência de certos elementos que pudessem estar mais presentes na formação inicial, ao mesmo tempo em que dialogasse com as suas práticas.

Isto pode ser evidenciado na fala do professor Leonardo, por exemplo. De acordo com o referido professor, na sua formação inicial, ele sentiu a ausência de dimensões mais práticas da docência, através de vivências com o ambiente alfabetizador e do próprio ambiente escolar.

> Eu acho que na graduação falta mais prática. Eu acho que na prática, pelo menos hoje, eu percebo isso. No meu curso de graduação, hoje eu vejo que preciso de mais prática, de viver mais o ambiente alfabetizador. De viver mais a escola (PROFESSOR LEONARDO, 2020).

A fala do professor Leonardo é forte ao trazer a ausência da dimensão prática na sua formação, o que nos faz pensar sobre essa situação nos cursos de pedagogia de forma geral. Inevitavelmente, a construção da carreira profissional se inicia na graduação, quando o aluno tem a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos produzidos no ambiente universitário, assim como, compreender o

lugar ocupado pela teoria e prática, elementos estes que fundamentaram as suas práticas docentes futuramente.

Especificamente em se tratando da prática, é importante que a universidade e os professores ofereçam condições para os professores construírem conhecimentos e experiências sobre esse contexto prática. Diante disto, Oliveira e Brito (2017) apontam que a Prática como Componente Curricular (PCC) faz parte das disciplinas pedagógicas e específicas nos cursos de licenciatura, que, por consequência, contribui para o processo de formação inicial, tendo em vista a articulação da teoria com prática de forma mais integrada e interdisciplinar. Deste modo, cabe ao professor formador dos futuros professores lhes proporcionar experiências sobre este espaço prático da docência (OLIVEIRA; BRITO, 2017).

Ao passo que os futuros professores têm a oportunidade de estabelecer contato com experiências formativas que tenham em vista a realidade da prática profissional, os professores puderam compreender questões relacionadas ao próprio contexto de atuação docente, local este que tende a ser compreendido por professores iniciantes na carreira como desafiador.

Além disso, para fundamentar o que disse, o professor expõe sobre o fato de na graduação se aprender o mínimo para se ter uma noção do que fazer na prática propriamente dita. Além disto, o professor destaca que a aprendizagem vai sendo construída com o tempo e com o desenvolvimento da própria prática

> É tipo a gente aprende o mínimo, para quando a gente chegar na prática a gente vai ter pelo menos uma mínima noção do que a gente faz. Mas mesmo assim é um pouco difícil né. Porque tem coisa que a gente vai aprendendo com o tempo e com a prática em si. O que eu tenho pra falar é basicamente isso. Os estágios. Mas é um pouco diferente da realidade, quando você já está trabalhando como professor. Eu diria que na formação a gente tem o suficiente e na prática, pós-formação, a gente vai analisando no dia a dia, identificando assim com o segmento (PROFESSOR LEONARDO, 2020).

Esta fala do professor Leonardo chama a atenção por dois aspectos que se associam. O primeiro diz respeito à noção de que a formação inicial é uma experiência formativa que dá as condições necessárias mínimas para os professores desenvolverem as suas práticas. Por outro lado, traz uma constatação factual forte, de que o campo empírico, a prática profissional produz saberes necessários e complementares àqueles produzidos pela formação inicial. Neste sentido, a prática docente funciona como o local de utilização dos saberes construídos na formação

inicial, ao passo que contribui com a construção de saberes novos demandados pelos professores, a partir de suas especificidades docentes.

Também como o professor Leonardo, a professora Paula destaca a ausência de mais experiências práticas na formação inicial. Além disto, destaca a questão da insegurança inicial para trabalhar como regente de turma enquanto professora no início de carreira, considerando as atividades que podem ser trabalhadas e a própria especificidade dos alunos.

> Em relação aos saberes, principalmente dentro da faculdade, o que eu acho mais importante são as questões práticas, claro que a teoria é muito importante, ela é a base. Mas eu senti muita falta durante o curso, de mais questões práticas mesmo. Às vezes a gente até falava isso com os professores e eles sempre tinham a mesma resposta, que não poderiam dar a receita pronta. Mas eu acho que essa receita pronta, ela faz muita falta quando a gente vai para sala de aula, que tem sempre aquela insegurança né. Eu pelo menos estou começando como Regente esse ano, então, às vezes, eu fico muito insegura sobre o que trabalhar, como trabalhar, qual atividade, como abordar todas as especificidades dos meus alunos. Então, em relação a minha graduação eu acho que ficou um pouco a desejar (PROFESSORA PAULA, 2020)**.**

Assim como os professores Leonardo e Paula, a professora Roberta também destaca a ausência da prática na formação inicial. Contudo, é válido destacar convergências ainda mais próximas das falas da professora Paula e Roberta ao considerar que a professora Roberta também destaca a ausência da prática que poderia lhe auxiliar em suas aulas. Além disto, também destaca a sua insegurança enquanto professora em início de carreira.

> Porque quando eu saí da faculdade eu ainda tive medo da sala, tive medo da questão da insegurança. Então eu acho que falta mais prática nos cursos de graduação, porque fica muito na teoria, mas chega na hora da prática é muito diferente. Então eu senti muito medo de atuar. Meu Deus, será que eu consigo mesmo, será que hora que chegar lá eu vou conseguir né transmitir, fazer com que, transmita o conhecimento que eu sei para as crianças. Lógico que elas vão, elas têm que construir o seu próprio conhecimento, mas eu vou conseguir repassar isso né, o que eu sei para elas. Eu senti muito medo, eu acho que me preparei totalmente , o aluno não sai da graduação totalmente preparado. Ainda gera muita insegurança. Falta mais prática mesmo. Os estágios são muito superficiais. A gente não tem conhecimento total da realidade mesmo (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

Os relatos dos professores chamam bastante atenção por retratar a realidade de professores iniciantes na carreira docente. Observa-se que existe uma demanda dos professores por mais dimensões práticas na graduação que lhes deem condições de atuarem. Associado a isto, as professoras destacam a insegurança de

atuarem enquanto professoras em início de carreira. Afinal, trata-se de um período de conhecimento sobre o eu profissional, sobre os alunos, a escola, e, inclusive, aos processos didáticos.

Como foi possível observar na fala dos três professores, principalmente da professora Paula e Roberta, a insegurança sobre o exercício docente e ao como ensinar se fazem presentes. Estes depoimentos possuem relações com o trabalho de Amorim (2017), que identificou que as principais dificuldades dos professores iniciantes se remetem ao saber didático e questões pedagógicas. Acrescendo ao exposto no estudo de Amorim (2017), García (1992) também chama a atenção que os professores iniciantes, especialmente dentro dos quatro primeiros anos de docência passam pela fase de “aprender a ensinar”.

Pensando na relação peculiar de professores iniciantes no contexto da própria prática, como exposto acima, emerge a necessidade chamar a atenção para as experiências iniciais dos graduandos com o ambiente escolar. Ainda que os estágios e outras experiências que possibilitam o contato do professor com a escola sejam importantes e ricos para a sua formação e para um maior entendimento sobre o ambiente escolar, é no contexto de atuação prática que os professores iniciantes podem se sensibilizar sobre como o ambiente educacional é constituído e sobre como ele pode pensar as estratégias didático-metodológicas, a partir da especificidade dos seus alunos. Deste modo, este processo demanda tempo e espaço para o professor se inteirar.

Diante deste cenário do professor iniciante que se insere no ambiente educacional, é importante refletir acerca das dificuldades que permeiam o professor em início de carreira, tendo em vista que tais dificuldades podem perpetuar e influenciar o trabalho docente. Deste modo, é possível observar que a prática, através da experiência vivida mostra-se importante para as suas experiências profissionais, pois existe uma tendência de produzir maiores relações de aplicabilidade da teoria na prática propriamente dita, tendo em vista que a prática tende a ser um lugar privilegiado onde as ações docentes ocorrem.

Pensando neste processo de relação entre teoria e prática estabelecido pelo professor, Gatti (1997) traz ao diálogo suas reflexões quanto, é importante que inicialmente se dê ao estudante, neste caso, ao futuro professor, a teoria, para que em seguida ele seja capaz de aplicar o que aprendeu. Assim, é possível que os futuros professores possam retirar deste processo sínteses, a partir de discussões,

para estabelecer relações necessárias (GATTI, 1997).

Diante do colocado, entende-se que a intenção principal da formação inicial é estreitar e relacionar a teoria e a prática, de modo que esta prática seja refletida a partir do contexto escolar real (SOUZA; TOZETTO, 2011). Desta forma, pretende-se formar um professor que tenha em vista os fundamentos da educação, que possa relacioná-los com o seu cotidiano, ao passo que possa ser um professor comprometido com o processo de ensino dos seus alunos (SOUZA; TOZETTO, 2011).

Ainda que reconheçamos e entendamos a importância conferida à prática, é válido ressaltar que é importante pensá-la e desenvolvê-la considerando a sua relação com a teoria, tendo em vista que estas podem ser consideradas indissociáveis. De outro modo, também é importante refletir quanto ao papel ocupado pela prática. É importante que ela seja pensada não como uma mera aplicação, mas ao contrário, através de um processo que envolve a reflexão e a ação dos professores (FONTANA; FÁVERO, 2013).

A este respeito, considerando o processo de reflexão e ação, ao serem questionados se conhecem este processo, as professoras Paula e Roberta afirmaram que conhecem, apontando a partir de suas percepções a caracterização/conceituação do processo, enquanto o professor Leonardo diz não saber.

Segundo a professora Paula o processo de reflexão ocorre a partir do próprio trabalho do professor. Segundo a referida professora, o professor deve refletir sobre as ações cotidianas que ocorrem em seu trabalho. A mesma destaca que o professor deve estar em um processo constante, que envolve o agir, o refletir e o refazer. Em suas palavras:

> Acredito que o profissional, o professor, deve refletir sobre o seu trabalho, sobre as suas ações, as suas atitudes. Se ele resolver os problemas da melhor forma possível, se aquelas atividades foram realmente adequadas para o seu público. E a partir dessa reflexão repensar mesmo, para agir de uma melhor forma nas próximas, nos próximos problemas, nas próximas atividades. Então o professor tem que estar nesse processo constante de reflexão e ação, que é agir, refletir e refazer (PROFESSORA PAULA, 2020).

A professora Roberta também discorre sobre o processo de reflexão e ação, destacando que a reflexão foi algo bastante debatido durante a graduação. A professora também ressalta que a reflexão é um fator para o professor não se sentir

acomodado, assim como pode ser considerado um fator para que ocorra um fracasso, quando ele não ocorre por parte do professor.

> Os professores mais batiam na tecla, era a questão da reflexão, de você atuar, desenvolver sua prática, e depois você refletir sobre a sua prática, para perceber se você continua naquele seguimento, ou se você vai mudar alguma coisa. Então essa reflexão que a graduação assim, que ela sempre bate nessa tecla, do professor reflexivo, eu acho que isso foi muito importante na graduação, pelo menos pra mim ter uma base. Pro professor não se acomodar, para não acontecer o fracasso escolar, porque eu acho que o fracasso, ele ocorre muito por isso, por essa falta de reflexão do professor, de intervir na sua prática, ver o tá acontecendo, o que tá errado, o que precisa ser mudado (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

Ao dizer sobre a necessidade de o professor refletir sobre suas práticas, a professora nos remete ao pensamento de Donald Schon, que é um dos autores importantes para os estudos sobre o processo de ação-reflexão-ação. Importância observada a partir dos trabalhos que pesquisamos ao longo da revisão de literatura. Para ele o professor deve atuar, e a partir das problemáticas ou outras ocasiões que surjam dentro de sua prática pedagógica, deve refletir com vistas à transformação de sua prática (SCHON, 1995). Então, a partir desta reflexão, deve colocar em prática elementos para esta transformação (SCHON, 1995), sendo isto o que a professora Roberta expõe neste trecho. Tal aspecto é muito caro neste trabalho como temos mostrado desde o início e, passando pelo contexto da pandemia, não teve importância menor, ao contrário.

Esta relevância aparece, também, no pensamento de Júnior (2010), para que a reflexão permita a construção de conhecimentos, além de possibilitar novas formas de aprender e resolver eventuais problemas, a partir da tomada de consciência sobre o que o professor faz.

Neste sentido, a reflexão sobre a própria prática é elemento essencial no processo de construção das práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade dos educandos e com a subjetividade do seu processo de aprendizagem. Além disto, é o meio de professores se autoavaliarem com vistas ao seu aprimoramento e formação.

Também é válido salientar o papel conferido à universidade para o processo de reflexão docente. Além de contribuir para a construção de conhecimentos por parte dos professores, a universidade também deve ser considerada como um lugar de reflexão sobre a própria prática, o que perspectiva os professores como

produtores de saber e saber-fazer (NÓVOA, 1992).

Neste sentido, ainda que a escola seja um lugar de contato mais forte e relacional com a reflexão sobre a própria prática, a partir das experiências factuais, a universidade, através de espaços dialógicos entre professores-alunos, oferece espaço para que tais reflexões possam emergir. Ainda assim, é importante destacar que a reflexão está associada ao processo de pesquisa orientado pelos próprios professores.

A este respeito do processo de pesquisa, especificamente sobre a pesquisa para construção de suas práticas de ensino, os professores afirmaram que a utilizam. Segundo o professor Leonardo, é preciso pesquisar muito. Ele diz sentir necessidade de uma pesquisa para elucidar eventual dúvida que tenha surgido por parte do aluno.

> Para trabalhar como professor, dar aula, com certeza precisa pesquisar muito, porque muita coisa muda. E as informações, elas são passadas por diversos meios. E eu sinto essa necessidade na hora que a gente é questionado. Quando é perguntado por algum aluno, sobre determinado tema, sobre determinado assunto. Eu vejo que a gente precisa tá pesquisando, tendo/buscando informações (PROFESSOR LEONARDO, 2020)

A professora Paula também destaca que a pesquisa é uma constante em sua realidade. Segundo a professora, ela pesquisa para se aprofundar nas atividades que desenvolve. Assim, tais pesquisas ocorrem através da internet e em livros.

> Sim! Eu preciso pesquisar, eu sempre pesquiso, na verdade, para aprofundar nas atividades. Claro que o básico a gente sabe, mas sempre para ter certeza, para levar algo a mais, para passar as informações corretas, eu sempre pesquiso antes de elaborar qualquer atividade, quando eu vou pensar na correção também, eu penso nas possibilidades. Eu pesquiso na internet, pesquiso em livros. Eu acredito que é um instrumento muito importante, porque, claro que a gente já tem um conhecimento, mas nunca é demais aprofundar, ter certeza daquilo que vai falar (PROFESSORA PAULA, 2020).

Observa-se que a professora considera a pesquisa como um instrumento que permite que os professores aprofundem os seus conhecimentos, considerando que a apropriação de conhecimento não deve se limitar. Esta consideração apontada pela professora nos permite pensar e refletir sobre a pandemia como um novo momento, sem relações diretas com os alunos e também com os pares, e passou a exigir mais reflexão sobre a ação, através de um processo de pesquisa sobre a própria prática.

Deste modo, é válido trazer para este diálogo Schon (2008), tendo em vista o seu constructo teórico sobre o professor reflexivo, especificamente a partir dos processos de conhecer na ação e de reflexão sobre a ação. Segundo o referido autor, conhecer na ação permite que os professores se dêem conta sobre as suas tarefas, tanto a partir de experiências agradáveis, como desagradáveis., as quais possuem um elemento denominado surpresa, tendo em vista que algo não coincide com as expectativas formuladas pelos professores (SCHON, 2008). Em outras palavras, trata-se de um momento adverso, diferente daquele comumente vivenciado pelos professores. Como desdobramento desta adversidade, é possível que o professor pesquisador se coloque em duas situações, a primeira se refere a negação daquilo que ocorre na ação, por outro lado, a segunda se refere ao ato de reflexão sobre esta ação (SCHON, 2008).

Ao trazer estes apontamentos de Schon (2008) para a realidade dos professores no contexto da Covid-19, especificamente a partir desta atitude investigativa dos professores que tem um cuidado ético sobre o seu trabalho docente, é necessário dizer que esta reflexão sobre as mudanças que afetaram a educação, a prática docente e o modo de ensinar por parte dos professores, tende a permitir que ao compreenderem a singularidade do que lhes afeta. A partir desta compreensão intencional, é possível que os professores pensem certas ações para que sejam implementadas mudanças possíveis em suas práticas, tendo em vista que este processo contribui para a produção da autonomia e criação docente, sendo estas algumas das habilidades mais importantes de serem construídas, especialmente neste contexto.

Por isso, ao pensar na reflexão docente como um ato investigativo necessário para a autonomia e a criação docente, também é importante associar a perspectiva da ação problematizadora, tendo como base a educação como foco deste ato de problematização, como destaca Freire (2016). Tendo em vista o educado e o educador como atores que ocupam tanto o papel de educandos como de educadores, portanto, como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, ambos devem ser autênticos no processo de atuar e pensar, ao passo que pensam sobre si mesmo e sobre o mundo (FREIRE, 2016).

Este ato de pensar e de atuar de forma autêntica se relaciona, inevitavelmente, com a perspectiva de uma educação problematizadora, que não ocorre de forma impositiva e distante da realidade vivida. Ao contrário, a educação

problematizadora se faz a partir do momento em que os educadores e os educandos vão lançando o ato crítico sobre eles próprios a fim de entender como estão sendo no mundo (FREIRE, 2016). Este movimento de problematizar as ações, as práticas, os saberes e o seu papel na educação, faz com que os professores que têm atuado no contexto de pandemia, através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), possam rever as possibilidades de transformação desta realidade, ao passo que seja coerente e conveniente tanto para os professores, como para os seus alunos, ambos sendo autores deste movimento que visa à qualidade educacional.

Assim como os demais professores, a professora Roberta também destaca que a pesquisa faz parte de sua realidade. Segundo a professora, ela sempre pesquisa, principalmente pela falta de experiência que possui.

> Eu acho que todos os dias eu pesquiso, pra tudo, tudo que eu vou passar pra eles eu tenho que pesquisar. Até mesmo pela minha falta de experiência ainda, então assim tudo eu procuro pesquisar muito, uso muito internet para isso, uso alguns artigos também, vídeos, vídeo aula, para poder me preparar, porque o professor deve chegar na sala de aula preparado para tudo, tento me preparar o quanto eu posso (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

Observa-se que os professores preconizam a pesquisa em suas ações docentes, especialmente para fins didáticos. Neste caso, as pesquisas que os professores dizem realizar parecem estar relacionadas com o próprio conteúdo que lecionam em suas aulas. A dimensão da pesquisa ainda é enfatizada pela professora Roberta como uma necessidade, tendo em vista a sua pouca experiência docente, como uma professora iniciante na docência. Nota-se, nas falas dos professores, a pesquisa como condição para a própria autonomia docente, como ensinou Paulo Freire. Em relação aos meios usados pelos professores para realizarem estas pesquisas corriqueiras, foi possível identificar que eles têm utilizado livros e acesso à internet para realizarem as suas pesquisas.

Estas constatações, a partir das falas dos professores, permite que lançamos luz sobre a constante transformação dos processos educacionais, em relação à novas metodologias, processos e modos de ensinar, o que demanda que os professores reflitam e analisem as suas práticas para se alinharem a esta nova realidade que se instaura. Espera-se que na medida em que os professores invistam em seus processos investigativos, possam ofertar um ensino com maior qualidade para os seus alunos.

De outro modo, para que as mudanças da sociedade serem acompanhadas, é importante se ter um novo profissional da educação, um profissional que tenha em vista a investigação como um elemento das suas estratégias de ensino, e que além disto, também realize a reflexão crítica sobre a prática e esteja preocupado com a formação continuada (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2002).

Além disso, há necessidade estabelecer as relações dos professores com os saberes pedagógico e científico (NÓVOA, 1992). A forma dinâmica de processos de investigação-ação e investigação-formação permite que os professores mobilizem saberes no seu exercício docente (NÓVOA, 1992), a partir de suas demandas específicas, como por exemplo, saberes de cunho pedagógico, como foi apontado como demanda por parte dos professores.

Em relação a utilização da internet por parte de dois professores para realizarem as suas pesquisas, esta pode justificar-se pelo fácil e ilimitado acesso a diversos conteúdos vinculados à rede. A potencialidade da rede é constatada por Tomaél (2008), quando o autor aponta que a internet é considerada uma valiosa fonte de informação, pois possibilita a realização de pesquisas que demandam alta tecnologia, até pesquisas mais simples realizadas por estudantes do ensino fundamental. Deste modo, os seus recursos possibilitam interação com diversos conteúdos, sejam eles em formato de textos, imagens, sons, fotos, vídeos, música, animação multimídia, dentre outros (TOMAÉL, 2008).Assim, por compreender uma série de informações com diversas nuances, como por exemplo, acadêmicas e científicas, tais informações se transformam em apropriação cultural por parte de quem pesquisa (TOMAÉL, 2008).

Deste modo, ao se apropriarem de conhecimentos e informações através de conteúdos disponibilizados na internet, os professores podem associá-los aos demais conhecimentos já construídos para se qualificarem ainda mais. A utilização deste processo torna-se ainda mais especial quando nos referimos aos professores em início de carreira. Além das experiências construídas por eles no ambiente escolar, junto aos seus alunos e também aos demais professores, o processo de pesquisa pode facilitar a compreensão de determinadas situações que lhes sejam necessárias.

Assim, é importante ressaltar que para além do processo de pesquisa através da internet e de livros, é possível que os professores continuem se formando através da formação continuada. A este respeito, os professores chamam a atenção para a

incompletude de suas formações, ao dizerem que têm interesse em participarem de formações futuras.

A constatação do interesse por continuidade formativa é evidenciada na fala do professor Leonardo, quando ele aponta que ainda não fez pós-graduação, mas é de seu interesse fazer na área de Educação Especial.

> Eu não tenho nenhuma pós-graduação, mas eu me interesso em fazer. No momento, eu penso em fazer uma pós em educação especial, o que eu acho bacana, assim eu acho que é uma pós que eu vou gostar de fazer (PROFESSOR LEONARDO, 2020).

A professora Paula também destaca o seu interesse em realizar pós-graduação, mas nas áreas de Supervisão e de Alfabetização.

> Meu interesse de pós-graduação em primeiro lugar é a área da supervisão e depois talvez também na área da alfabetização (PROFESSORA PAULA, 2020).

A professora Roberta também possui interesse em continuar se formando, ao dizer que tem interesse em realizar duas pós-graduações, uma na área de Educação Inclusiva e a outra na área de Alfabetização e Letramento.

> Eu pretendo começar os dois, de Educação Inclusiva e Alfabetização e Letramento (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

Diante dos relatos dos professores, é possível perceber que eles preconizam o processo de formação continuada, mas em áreas distintas, a partir das suas necessidades e interesses específicos.

Nesta perspectiva, Chimentão (2008) faz o apontamento de que a formação continuada é necessária para que haja a transformação do professor, tendo em vista que ao estudar, refletir, pesquisar e ter contato com concepções novas proporcionadas pela formação continuada é possível que ocorram mudanças (CHIMENTÃO, 2008). O autor ainda acrescenta que é mais difícil transformar o seu fazer pedagógico quando ele não tem a possibilidade de se alimentar de novas experiências e de novas formas de pensar a escola (CHIMENTÃO, 2008).

Assim, a formação continuada funciona como uma propulsão para permitir que os professores se apropriem de novos conhecimentos e experiências que podem ser incorporadas em seu cotidiano escolar. É importante ressaltar que a

formação continuada se desenvolve no local de atuação profissional docente e que tenha como resultado a reflexão compartilhada entre os pares, a fim de compreender a profissão docente (NÓVOA, 2017).

Ademais, acresce-se que a formação continuada não exime a necessidade de uma boa formação inicial, tanto para os professores que atuam há muito tempo e ou a pouco tempo, considerando que o avanço das tecnologias, o avanço dos conhecimentos e as novas demandas dos meios social e político colocam a necessidade dos professores estarem em constante formação (CHIMENTÃO, 2008).

A partir das discussões com base na formação inicial e continuada dos professores, também é necessário compreender como se constituiu a docência desses professores no período anterior à pandemia. Diante disto, a partir da categoria “Docência antes da pandemia: práticas, saberes e relações estabelecidas com os atores educacionais”, será possível compreender este panorama.

3.3 Docência antes da pandemia: práticas, saberes e relações estabelecidas com os atores educacionais

A especificidade do trabalho docente reflete no ciclo constante de produzir e se apropriar de novos saberes. A partir do contato com o meio em que vivem, com os professores, com os seus alunos, através de experiências formativas, os professores mobilizam saberes que podem lhes proporcionar boas práticas de ensino.

Nesta perspectiva, Tardif e Lessard (2011), trazem à baila o conceito de trabalho docente, o que nos permite aproximar de certas compreensões sobre o seu desdobramento no campo educacional.

Para Tardif e Lessard (2011, p. 8), o trabalho docente

> [...] é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho que é justamente um outro ser humano no mundo fundamental da interação humano.

Assim, trabalhar não significa que o seu objeto é algo ou em outro, mas se refere ao processo de envolvimento em uma práxis em que o próprio trabalhador é transformado pelo seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2011). Por assim dizer, a práxis mostra-se transformadora não apenas pela vertente do aluno enquanto

aprendiz, mas do professor também, que ao mesmo passo que ensina e aprende, se transforma, se (re) constrói a partir de sua realidade.

Partindo deste conceito, é importante ponderar que para além do processo de construção dos saberes para com os alunos, o trabalho docente possui fortes relações com o humano, sendo este o seu objeto de trabalho. Portanto, as relações humanas constituem o trabalho docente.

Em outras palavras, o trabalho docente se constitui a partir de relações humanas com os seus pares, com os quais têm a possibilidade de sensibilizar quanto às conquistas, as limitações de suas experiências docentes e a partilha de seus atos docentes cotidianos.

Outro aspecto que também está associado a este processo de constituição do trabalho docente se refere aos saberes docentes que são constituídos e apropriados pelos professores ao longo da carreira. Afinal, quais saberes são estes? Estes saberes partem de demandas específicas? Como os professores constroem e se apropriam dos saberes docentes?

A este respeito, é importante destacar que a especificidade da carreira docente reflete no ciclo constante de produzir e se apropriar de novos saberes. A partir do contato com o meio em que vivem; com os professores; com os seus alunos através de experiências formativas, os professores mobilizam saberes que podem lhes proporcionar boas práticas de ensino.

A este respeito, quando indagados sobre os saberes docentes, os professores sinalizaram diferentes saberes que consideram fundamentais para desenvolverem as suas práticas de ensino.

Para o professor Leonardo os saberes mais importantes são aqueles construídos ao longo da graduação, como também, os que são construídos em contexto prático, no dia-a-dia, na escola.

> É aquele, eu já falei, os saberes que a gente adquire na graduação. E na prática o que eu falei, é o dia a dia né! A relação você tem com o ambiente de trabalho, relação que você tem com a particularidade de cada aluno, com cada colega de trabalho. Vão sendo construídos, dia após dia, na prática (PROFESSOR LEONARDO, 2020).

A professora Paula também discorre sobre o saber que a partir de sua percepção é considerado como o mais importante. Segundo a professora, um dos saberes mais importantes consiste na dimensão didática-metodológica. Ou seja,

como ensinar o aluno e fazer com que o mesmo aprenda.

> Mas um saber específico que eu acho importante é isso, é na questão da alfabetização. Como ensinar, o como fazer com que o aluno entenda aquilo que nós estamos falando. E que ele seja mesmo leitor fluente. Que a gente consiga ensinar todas as etapas, sem passar direto, sem queimar nenhum, para que aquele aluno realmente aprenda (PROFESSORA PAULA, 2020).

Já a professora Roberta, destaca que os saberes que a mesma considera mais importantes se referem à compreensão sobre o aluno para quem leciona, ao compreender o repertório cultural ao qual está envolvido. Além disso, a professora também destaca sobre o saber refletir sobre a própria prática.

> É conhecer o seu aluno, qual que é o repertório cultural que ele está envolvido, acho que o mais importante é isso. Porque você só vai conseguir desenvolver aquele aluno, se você saber lidar com ele, saber que é qual que é o... como que eu vou te falar... algumas palavras da boca da gente. Saber qual contexto ele está inserido, qual a realidade dele. Aprender isso mesmo, acho que é o essencial. Saber refletir sobre sua prática também, saber chegar em casa e pensar o que que eu posso melhorar, o que eu posso mudar, é isso (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

Os relatos dos professores permitem dizer que ainda que se tratam de saberes subjetivos, os professores chamam a atenção para saberes que dialogam com a realidade escolar, ao mesmo instante que se distancia de situações desconexas ao contexto que vivem profissionalmente.

A este respeito dos saberes destacados pelos professores, observa-se, a exploração por parte dos professores de diversos saberes, como por exemplo, os saberes da formação profissional que ocorrem no processo de formação, os saberes curriculares que são predominantemente sistematizados no campo escolar e o saber sensível sobre a compreensão subjetiva dos alunos (TARDIF, 2014).

É importante ressaltar que tais saberes abordados pelos professores não são solitários. Ao contrário, compõe um arcabouço que contempla os saberes que os professores constroem e mobilizam ao longo da vida, desde as suas relações enquanto aluno de educação básica no passado, até os dias atuais, como professores (GARRIDO, 1996). Afinal, a sua condição de aluno tende a influenciar as suas condutas como professor.

Associado ao exposto por Garrido (2019) sobre a construção dos saberes docentes ao longo da vida, Tardif (2011) chama a atenção para a peculiaridade do saber profissional, também denominado como saber pedagógico, o qual consiste na

produção de saberes na vertente ligada às Ciências da Educação, sendo estes transmitidos aos professores nas instituições formadoras de professores, tanto no processo de formação inicial, como na formação continuada (TARDIF, 2011). Assim, tais saberes quando mobilizados pelos professores no ambiente escolar lhes oferecem a condição de compreender como se constitui a realidade educacional, assim como, elementos que possibilitam a construção de suas aulas. Nesta última perspectiva, os saberes curriculares também se colocam em diálogo.

De outro modo, os saberes relativos à compreensão subjetiva do aluno, como destacado pela professora Roberta, podem estar relacionados a uma dimensão humana, de cuidado e atenção para com a história do outro, ou como diria Tardif (2011), da relação estabelecida entre o trabalhador, neste caso, o professor, com o seu objeto de trabalho, que neste caso é o humano, é o aluno. Trata-se, portanto, da perspectiva da sensibilidade, da experiência que toca, como diria Bondía (2002), ao se referir aos saberes da experiência humana.

Por outro lado, os saberes curriculares evidenciados na fala da professora Paula estão relacionados com os discursos produzidos no interior da instituição escolar, assim como, os seus objetivos, conteúdos e métodos (GRUTZMANN, 2019). Assim, a escola transmite os seus valores à sociedade, na medida em que os professores planejam a aplicação de programas aos seus alunos (GRUTZMANN, 2019).

Nesse sentido, os saberes curriculares viabilizam que os professores construam estratégias, planejamentos e atividades escolares a fim de atingir objetivos específicos de aprendizagem, a partir de uma intencionalidade. A este respeito, quando questionados sobre a perspectiva em que as suas aulas estão sendo desenvolvidas, neste caso, no período pré-pandemia, os professores destacam que elas vinham ocorrendo de forma tradicional.

De acordo com o professor Leonardo, antes da pandemia as atividades realizadas eram xerocadas e transmitidas aos alunos através do quadro.

> Foram atividades passadas no quadro e atividades xerocadas. Feitas em sala de aula mesmo, dando explicações do tema do dia, passando para os alunos resolverem as atividades propostas, dando um tempo, e dando assistência a cada um, da forma que dava mesmo né e fazendo correções (LEONARDO, 2020).

Do mesmo modo, a professora Paula discorre que a metodologia mais

utilizada em suas aulas foi a convencional. Isto se deve a indisciplina dos alunos, que não permitiu que fossem trabalhadas coisas diferentes, mais criativas.

> Olha eu acho que a metodologia que eu mais utilizei foi a tradicional e convencional. Eu cheguei na escola com um desejo e acabei fazendo outra coisa. Eu pensava em trabalhar de uma forma mais construtivista, mais prática, com mais materiais, jogos, atividades concretas. Mas diante da realidade dos meus alunos, principalmente na questão da indisciplina, que qualquer coisa de diferente que a gente leva gerava um alvoroço mesmo, uma confusão na sala e acaba que a gente não conseguia trabalhar. Então nesse período eu percebi que o que eu conseguiria fazer era quadro, giz e xerox. Infelizmente estava sendo dessa forma (PROFESSORA PAULA, 2020).

Assim como os professores Leonardo e Paula, a professora Roberta também aponta que utilizou metodologias mais tradicionais, como o uso de quadro, por exemplo.

> Olha, eu durante essa pandemia, em casa, eu fico refletindo muito sobre isso, não deu tempo né de desenvolver uma prática que eu idealizo, porque o tempo curto que eu fiquei em sala de aula geralmente eu desenvolvi uma prática mais tradicional mesmo, de usar muito o quadro pra passar atividade. Não utilizei muitas práticas lúdicas, jogos e brincadeiras, tecnologias, de experiências de relação com a natureza (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

As falas dos professores, a partir de sua condição enquanto professores em início de carreira vai ao encontro das reflexões de Silva (2017), quando o autor aponta que o início da carreira docente é marcado pelas primeiras experiências com o ato educativo, pelas relações iniciais estabelecidas com o próprio ambiente escolar., que, por consequência,apontam para os dilemas e dificuldades que tende a serem enfrentadas pelos docentes, como por exemplo, dificuldades em torno de quais metodologias e conteúdos devem se trabalhados (SILVA, 2017).

Ainda em se tratando das dificuldades docentes em início de carreira, especialmente a partir da pesquisa de Silva (2017), quando o autor traz dados factuais probabilísticos a respeito destas dificuldades docentes, observa-se que dentre as dificuldades dos professores, a que aparece como a maior dificuldade é a dificuldade pedagógica, (50%).

Estes dados possuem contornos importantes para pensar o desenvolvimento de nossa pesquisa, tendo em vista que o desenvolvimento das aulas através de uma perspectiva tradicional está associada a uma questão pedagógica, que, por

consequência, está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Isto demonstra que mesmo que o perfil formativo dos professores tenha ocorrido recentemente na universidade, como observou-se no tópico 3.1 desta pesquisa, a partir de uma formação contemporânea, envolvendo o processo reflexivo, também destacado nas falas das professoras fala e Roberta anteriormente, o tradicionalismo das aulas é uma dificuldade pedagógica para os professores, que demanda atenção para ser mudada.

Pensando nisso, ainda que se tenha avançado em práticas mais condizentes com a realidade dos alunos, de forma atrativa, é notória, e, talvez com maior tendência de serem desenvolvidas práticas mais tradicionais. Isto pode estar associado a uma série de fatores, como a ausência de materiais necessários para a sua realização, dificuldade por parte do professor, falta de interesse e indisciplina dos alunos.

A este respeito, em se tratando deste contexto para professores em início de carreira, há conotações peculiares. Esta afirmativa é cunhada a partir da necessidade dos professores se readequarem a uma nova condição de trabalho, que tende a ser marcada por uma certa instabilidade inicial profissional que foi vivenciada pelos professores em um momento anterior à sua atuação (SILVA, 2011).

Tal aspecto da instabilidade inicial pode ser evidenciada na fala da professora Paula, quando ela traz um relato bastante forte a este respeito, destacando que o que a impossibilitou em desenvolver atividades de cunho mais lúdico e atrativas foi a indisciplina dos alunos com o novo que lhes foi apresentado. Então, para contornar a situação, a professora preferiu voltar às práticas tradicionais.

Essa ideia da professora tentar inovar a sua prática pedagógica possui relações com as explicitações de Silva (2011), quando a autora discorre que a fase inicial da carreira docente é caracterizada pelo entusiasmo do professor. Tal entusiasmo se refere, por exemplo, em construir práticas de ensino coesas, diferenciais, que tenham o estudante como o centro da aprendizagem.

Contudo, pela internalização histórica de práticas reprodutivas, com o foco no produto (aprendizagem), ao invés de voltar-se também para a importância do processo, especialmente levando em consideração a diversidade sobre cada aluno e aluna aprendem, as práticas inovadoras que tanto são discutidas a nível do discurso, e em alguns casos, efetivamente implementadas, caem por terra.

Mesmo com tais limitações que vem se fundamentando a partir de uma perspectiva histórica que tem em vista processos tradicionais de ensino, é importante que os professores tenham em vista uma constante revisão sobre as suas práticas através de um processo crítico-investigativo, que Schon (1995) cunhou como reflexão sobre a própria prática, para que então, seja possível produzir a partir de um ator transformador que demanda a mobilização de saberes, processos de ensino que sejam atrativos e distantes de uma lógica puramente instrumental. É importante que a aprendizagem tenha relações com o cotidiano vivido pelos alunos, assim como, significativos para eles (KLIPPEN, 2014). Nesta direção, é importante que os conteúdos devem se valer de adaptações, na medida em que seja condizente com o seu meio (KLIPPEL, 2014). Mesmo assim, há de se considerar que a didatização dos conteúdos nem sempre é uma tarefa fácil (KLIPPEL, 2014), mas é importante.

Deste modo, a abertura ao diálogo com os alunos pode ser considerada essencial neste processo. Afinal, o diálogo permite a compreensão sobre a perspectiva do outro e abre brecha para novas construções que façam sentido.

Em se tratando da relação estabelecida com os alunos e ao ato de ouvi-lo, o professor Leonardo considera como essencial. Ainda que muitas questões fujam a realidade da escola, o professor destaca a importância de ouvir os alunos.

> Mas o ato de escutar, o ato de ouvir o aluno, pode ajudar ele no sentido da confiança né, porque o professor, às vezes ele é muito bem visto assim, para o aluno. E apesar da gente como professor, não conseguir resolver todos os problemas, que tem problemas que envolvem coisas externas da escola. Eu acho fundamental ouvir, porque pode ser um desabafo que o aluno tá querendo fazer, tá querendo desabafar, jogar para fora algum problema que ele possa ter em casa, ou qualquer outra coisa assim nesse sentido. Eu acho fundamental (PROFESSOR LEONARDO, 2020).

Por outro lado, a professora Roberta destaca a questão do seu trato com os alunos. Segundo a professora, ela tenta conhecer os seus alunos mais de perto, além de tentar compreender o que pode estar o afetando.

> Eu sempre tento conhecer meus alunos me agachando perto deles, conversando com eles com respeito né, com amor, pra mim tentar conhecer mesmo aquela criança, vê o que tá afetando ela né. A minha sala é uma sala tranquila, mas é uma sala que os alunos conversam bastante. Então às vezes eu consigo dar aulas tranquilas, às vezes as aulas ficam um pouco agitadas (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

A partir destes relatos, é possível dizer que as professoras possuem uma boa relação com os seus alunos, especialmente no que diz respeito ao contato com eles e ao escutá-los. Além de permitir o acesso à escolarização, a escola funciona como um local de estabelecimento de relações, de sensibilização para com o outro através dos laços afetivos que são formados. Para além da relação aluno-professor, a partir do processo de ensinar e aprender, através dos contatos cotidianos são formados laços afetivos entre professor e alunos.

Este contato torna-se possível através das relações predominantemente pessoais e interativas, as quais ocorrem no próprio espaço da sala de aula. Através dos significados das diversas formas de linguagem, sejam elas: oral, escrita, corporal, como também os comportamentos, os olhares, o ato dialógico com os alunos. Através destes elementos, é instaurada a comunicação, que entre outros objetivos, possibilita a compreensão sobre a realidade do outro, sobre os seus sentimentos, sobre o que lhe ocorre. Em outras palavras, as relações entre professores e alunos necessitam de um contato mais próximo e sensível.

Além do já exposto, o depoimento dos professores chamam a atenção para que as relações façam parte integrante do processo de formação dos seus alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem. Portanto, é importante que eles sejam ouvidos, para além de uma simples escuta. Insere-se a necessidade de uma compreensão sobre o que o aluno tem a dizer, considerando suas perspectivas histórico-culturais, enquanto um ser historicamente inacabado, como diria Freire (2016).

Por outro lado, em relação à importância conferida às relações estabelecidas entre os próprios professores através da ideia de coletividade docente, o professor Leonardo considera positiva a ideia de coletividade docente, principalmente em seu caso como professor iniciante. Isto se justifica ao considerar que os colegas com mais experiência podem lhe ajudar enquanto um professor iniciante.

> Sim. Com certeza ajuda, porque às vezes, é como eu falei antes, a gente chega lá né, a gente tá novo ambiente, tá começando o trabalho, e pode existir um colega né, que já está mais tempo, já tem mais experiência, que pode te ajudar, que pode te dar ideias para serem colocadas em prática, dentro da experiência que ele já tem. Eu acho que ajuda sim. De modo geral ajuda. Às vezes o colega tá inseguro para fazer alguma coisa, aí ele pede opinião, recebe alguma ajuda. E com certeza ajuda, colabora bastante (PROFESSOR LEONARDO, 2020).

A professora Paula também discorre que a coletividade docente entre os

professores do ano em que atua foi positiva. Segundo a professora, houve o acolhimento da professora que se encontrava nos trabalhos escolares há mais tempo. A mesma professora também se mostrou com boa vontade em ensinar.

> E pelo menos nesse tempo que a gente trabalha presencialmente deu muito certo, porque a professora que já estava lá há mais tempo, ela nos acolheu muito bem, ela tinha muita boa vontade em ensinar como que era o formato da escola, o tipo de atividades. E depois cada um foi elaborando a sua, na sua semana. Foi bem bacana, a gente trocava ideias sobre o que seria trabalhado. Então, eu acho que essa questão coletiva no terceiro ano foi bacana (PROFESSORA PAULA, 2020).

Ao contrário dos professores Leonardo e Paula, a professora Roberta diz que a coletividade docente não foi algo presente em sua realidade. A professora relata que se sentiu sozinha e sem ajuda.

> Então quando eu cheguei na escola, eu pensei assim, tomará que eu encontre na escola parceiros de trabalho mesmo, que a gente possa ser uma equipe, mas infelizmente eu não encontrei na minha realidade não. Na minha primeira semana de aula, eu me vi isolada, sem ninguém para me ajudar. (...) Então assim, eu me vi sozinha, o trabalho em equipe não existe lá, as professoras que já atuavam preferiram que cada uma desenvolvesse seu trabalho de forma isolada, sem trocar conhecimentos, sem nenhuma troca mesmo. Então eu fiquei desesperada na primeira semana, falei assim “meu Deus e agora?” (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

Observa-se que a coletividade docente enquanto um processo que reúne e fortalece as relações com os pares mostra-se como importante na realidade dos professores participantes, ainda que a sua ausência tenha sido relatada na realidade da professora Roberta.

Ao considerar a coletividade docente como um processo de relações mais profundas entre os professores, ao envolver trocas de experiências entre os professores, cada um pode compreender um pouco da realidade que permeia as suas práticas cotidianas sobre o ser professor. Dentro do contexto desta realidade, é possível compreender as dificuldades e os desafios cotidianos que permeiam a prática educativa no ambiente escolar; a repercussão de boas práticas de ensino; as conquistas diárias; a relação estabelecida com os alunos, como também, caminhos para se pensar o fortalecimento e valorização docente. A respeito das dificuldades, Lima (2003), discorre que a cooperação mostra-se como a estratégia ideal para resolver tais dificuldades nas organizações para o sucesso, o que, por consequência, está relacionado ao progresso educativo a partir da qualidade

educativa que é ofertada aos alunos.

Também se alinhando à perspectiva de Lima (2003) sobre a cooperação docente, os autores Fullan e Hargreaves (2001), fomentam que os professores devem tentar trabalhar de forma mais coletiva com os pares, ao invés de liderar sozinhos diante das novas exigências colocadas. Tal assertiva possui fortes relações com o depoimento principalmente do professor Leonardo, que destaca a importância das trocas com pares mais experientes, os quais podem contribuir com diminuição da insegurança no início da carreira.

Além disto, é necessário destacar que esse processo que envolve o todo docente, a partir de conversas concretas e sobre as sua as próprias práticas, torna-se possível construir uma linguagem adequada às complexidades que envolvem o ensino, sendo possível sendo possível distinguir uma prática da outra, a partir de suas virtudes (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Acresce-se a este aspecto, o processo de produção coletiva de materiais pelos docentes, para o ensino de seus alunos (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Este último aspecto é bastante contundente na fala da professora Paula, quando ela discorre sobre a coletividade no processo de elaboração dos planejamentos de ensino que serão abordados nas aulas, para com os alunos.

Assim a partir destas discussões e reflexões quanto à coletividade docente, especificamente a partir da realidade dos professores participantes da pesquisa, a coletividade docente pode ser pensada sob a perspectiva de que envolve a práxis docente, a formação contínua dos professores e as constantes trocas de experiências entre os professores, que, por consequência, desdobram-se na construção e (re)construção contínua dos saberes docente. Além disto, a coletividade docente se fortalece pela rede de apoio, de responsabilidade, colaboração e de ajuda entre os professores que desta coletividade fazem parte (FULLAN; HARGREAVES, 1991).

Nesta dimensão da colaboração, por exemplo, é possível que os professores através do diálogo reflitam de forma coletiva sobre os aspectos relativos à escola onde atuam, sobre questões didáticas e metodológicas referentes ao ensino, sobre o comportamento e sobre a aprendizagem dos alunos (LIMA; FIALHO, 2015).

Desta forma, a coletividade mostra-se necessária em todas as fases da carreira docente, mas mostra-se de forma peculiar no início da carreira, pois a troca de experiência com professores mais experientes pode lhes oferecer mais confiança

para atuar em contexto novo e marcado por incertezas. Por outro lado, a troca de experiências com professores que também se encontram em início de carreira permite que o professor reconheça as dificuldades e as boas experiências pelas quais os outros professores estão vivenciando, contribuindo, portanto, para uma abertura em meio às novas experiências.

Até este momento, tivemos um diálogo que envolveu a tentativa de compreensão da carreira, prática, e, principalmente dos saberes profissionais dos professores em início de carreira que atuam no município de Nova Serrana-MG, no período anterior à pandemia. Contudo, com a instauração destes novos tempos e de novos atravessamentos ao contexto educacional, insere-se a peculiaridade desta dissertação, que deu ainda mais vida aos achados de pesquisa.

Neste momento, os professores se veem enquanto professores iniciantes na carreira docente e que atuaram através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que, gradativamente tem retornado ao ensino presencial. A questão que se coloca daqui em diante, é: como a docência desses professores tem se constituído em tempos de pandemia? Esta pergunta, inevitavelmente possui relações com as práticas de ensino com os saberes docentes, com as relações entre professores com os seus pares, como também com os seus alunos. Deste modo, a categoria seguirá tratará da atual conjuntura docente destes professores, relacionando as discussões à luz do “ser professor na pandemia”.

3.4 Docência em tempos de pandemia: novas práticas, novos saberes, novas relações e nova escola?

Sabe-se que o ambiente educativo se encontra em constante processo de mudanças e reconstruções. Como mostrou Oliveira (2014) a escola é uma organização social viva. Como tal, a escola passou por mudanças profundas, em face deste momento em que toda a sociedade foi obrigada a fazer adaptações para a própria sobrevivência humana e institucional, no contexto de aprofundamento da pandemia COVID 19 e da falta de conhecimentos científicos sobre como combater este novo e letal vírus. E esta realidade tornou-se ainda mais complexa em se tratando dos impactos ocasionados pela pandemia decorrente da Covid-19 em todo o mundo.

Diante desta realidade, as escolas tiveram de rever o seu processo de

funcionamento para se adaptar à nova realidade permeada de insegurança e incerteza, mas ainda assim, é importante dizer que a transposição do trabalho docente presencial para o virtual se deu de forma abrupta, sem que houvessem adaptações necessárias para tal (OLIVEIRA; JUNIOR; CLEMENTINO, 2021). Diante disto, o formato de ensino foi reconfigurado. Neste aspecto, as casas passaram a ser o ambiente escolar do ofício para os professores e de aprendizagem para os alunos.

No que se refere a atuação do professor, pode-se dizer que, como todos cidadãos comprometidos com a vida humana e, portanto, com o controle da transmissão do vírus, os docentes tiveram que se conformar com as novas imposições colocadas pelo distanciamento social, o que demandou a necessidade de se repensar a sua prática pedagógica. E, aqui, conformar é termo escrito para dizer sobre adequar ao novo modo de ensino, ainda que longe de ser apropriado para as práticas de ensino. Quando questionados se houveram dificuldades em suas práticas de ensino ao longo da pandemia, as professoras Paula e Roberta afirmaram que elas existiram.

A professora Paula aponta que existiram inúmeros desafios, como o acesso às tecnologias pelos alunos e professores, mas destaca que a principal dificuldade foi fazer com que as atividades chegassem a todos discentes, denotando a dificuldade de acesso às novas tecnologias por parte dos alunos.

> A pandemia trouxe inúmeros desafios para o contexto educacional, dentre eles podemos citar a dificuldade de acesso às novas tecnologias por alunos e professores, as desigualdades quanto a possibilidade de obter recursos compatíveis com o novo formato de ensino imposto pela pandemia e principalmente, a dificuldade de fazer com que todas as informações, atividades e orientações chegassem a todos os discentes (PROFESSORA PAULA, 2021).

Assim como a professora Paula, a professora Roberta destaca que a sua maior dificuldade foi fazer com que os alunos tivessem acesso ao ensino remoto, tendo em vista que a maioria não possuía equipamentos e acesso a internet.

> A maior dificuldade foi fazer com que o aluno tivesse acesso ao ensino remoto, pois a maioria não tinha um aparelho celular, tablet ou internet em casa. Então, fazer com que os alunos fizessem no mínimo as atividades propostas foi muito difícil (PROFESSORA ROBERTA, 2020).

Os relatos das professoras possuem proximidade com o que foi/vem sendo

exposto por professores brasileiros ao longo da pandemia. As dificuldades sócio econômicas que afetam milhares de brasileiros vem dificultando o acesso dos estudantes ao ensino remoto e do professor no desenvolvimento de seu trabalho, ambos realizados via ambientes virtuais de aprendizagem.

Levando em consideração a dimensão da desigualdade social dos alunos que afetam a sua relação com o ambiente educacional e o processo de aprendizagem, destacamos que os relatos das professoras Paula e Roberta se aproximam dos dados que surgiram na pesquisa de Oliveira, Junior e Clementino (2021), a partir do Grupo Grupo de Estudos Sobre Políticas Educacionais Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ao realizarem uma pesquisa ampla sobre os impactos da pandemia na formação e atuação docente de professores da educação básica de países latino americanos, incluindo o Brasil, os autores revelaram a falta de suportes tecnológicos dos professores e dos alunos para o acesso ao ensino remoto, destacando a situação de vulnerabilidade de muitas famílias de alunos, que além de não oferecerem minimamente ambiente adequado para os estudos, dependem das instituições escolares para ofertarem alimentação aos seus filhos (OLIVEIRA; JUNIOR; CLEMENTINO, 2021). Os autores destacam que estes desafios são ainda maiores na América Latina, tendo em vista a vasta desigualdade social que a atinge, o que a torna a região mais desigual do planeta (OLIVEIRA; JUNIOR; CLEMENTINO, 2021).

Esta constatação traz à tona certa contradição. Isto porque, se por um lado, a educação a distância tem como objetivo resguardar a saúde dos estudantes e dos professores, além de oferecer o acesso ao em ensino, por outro lado, a utilização de ambientes virtuais para tal pode segregar os estudantes que se encontram afetados economicamente (BOTO, 2020).

Deste modo, observa-se que muitos estudantes vinculados a educação pública não possuem acesso a computadores e a conexão à internet (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020), o que dificulta o acesso a educação, que de acordo com os dispositivos legais é um direito de crianças, jovens e adolescentes.

Por outro lado, enquanto uma parcela de estudantes dispõe dos aparatos necessários para participarem das aulas, outros não possuem, o que denota as diferentes realidades brasileiras. Tal perspetiva também se relaciona a contradição entre os que não possuem condições de obterem o acesso aos saberes, e aqueles

que podem manter a sua rotina, com o acesso à aprendizagem (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Em outros termos, se antes da pandemia as TDICs eram utilizadas para complementar as práticas pedagógicas, neste momento pandêmico elas são consideradas como um método de ensino apropriado pelos professores e utilizados nas “casas-escolas”.

Tais constatações demonstram a necessidade do poder público ter um olhar mais sensível e crítico quanto às necessidades do educandos, reforçando a importância de se pensar e estruturar políticas públicas que viabilizem o acesso dos estudantes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para o processo educacional.

De qualquer modo, esse novo contexto demandou que os professores se reinventassem em suas práticas pedagógicas, como também em seu processo formativo. Quando questionadas se houve necessidade de buscar novos conhecimentos para atuarem em meio a pandemia, os professores confirmaram.

Segundo a professora Paula, ela teve que buscar novos conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias. Sendo assim, participou de cursos via ambientes virtuais.

> Sim, tive a necessidade de buscar novos conhecimentos para lecionar, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias. (...) Na maioria das vezes, busquei tutoriais on-line, mas também participei de vários webinars, lives e cursos que tiveram cunho pedagógico de orientação e instrução quanto ao uso de novas metodologias de trabalho no contexto remoto. Dentre os cursos, posso citar: Formação Continuada em Práticas de Alfabetização e Google For Education, disponibilizados pelo MEC e pela Secretaria de Estado de Educação, respectivamente (PROFESSORA PAULA, 2021).

Também na mesma direção, a professora Roberta disse que buscou conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias para o seu contexto de trabalho, mas de forma autônoma.

> Sim, no contexto da pandemia tive que buscar conhecer melhor as tecnologias de comunicação e informação para que eu pudesse realizar meu trabalho, não realizei nenhum curso específico apenas busquei novos conhecimentos de forma autônoma através de vídeos do YouTube e também por meio de ajuda de colegas de trabalho. A secretaria de Educação não ofertou nenhum suporte (PROFESSORA ROBERTA, 2021).

A partir das falas dos professores, é necessário chamar a atenção sobre o

processo de globalização e suas afetações para o campo educacional. O processo de globalização acarretou mudanças, dentre elas a repercussão e proliferação das novas tecnologias para a sociedade e para os diversos setores que compõem o campo social, dentre eles, o educacional, especificamente, a escola.

Desde então, alguns professores têm utilizado desta ferramenta para aprimorar as suas práticas. Ainda assim, grande parte deles preferem não utilizá-las, diante da ausência de conhecimentos sobre o seu manuseio e pela falta de equipamentos por parte das instituições educativas (ROSA, 2013).

Contudo, com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) instaurado pela pandemia, professores de todo o Brasil vem destacando como um dos principais limitantes em suas práticas a utilização correta das TDICs, o que denota a necessidade de construção de conhecimentos a seu respeito. Conhecimentos estes que dialoguem com o campo educacional, em um processo de apreensão crítica e reflexiva deste conhecimento.

Deste modo, como foi possível observar nas falas das professoras iniciantes na carreira, houve a necessidade de formações sobre o uso das TDICs que têm as acompanhado desde o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tendo em vista que este modelo de ensino vem ocorrendo de através das TDICs, em ambiente virtual conectado a internet.

Estes relatos dos professores podem ser refletidos a partir da pesquisa de Oliveira; Junior e Clementino (2021), ao destacarem que o aumento do tempo para desenvolver as atividades de ensino não presencial, na pandemia, depende das habilidades dos professores para lidarem com as tecnologias, de experiências anteriores dos professores com equipamentos e ferramentas virtuais, assim como, a relação que estes professores estabelecem com a internet e com as redes sociais.

De acordo com os pesquisadores, a pesquisa que realizaram demonstrou que existem diferenças da utilização das tecnologias pelos professores a partir de sua idade. Assim, na medida em que a faixa etária do professor é maior, há mais dificuldades de manuseio com tais equipamentos e tecnologias, por outro lado, quanto menor é esta faixa etária, mais fácil é este manuseio (OLIVEIRA; JUNIOR; CLEMENTINO, 2021)

Tal assertiva chama a atenção para que o ambiente educacional compreenda a importância das potencialidades das novas tecnologias para a Educação. Ademais, coloca a necessidade de se pensar a formação inicial e continuada de

professores para e com as tecnologias, a fim de propiciar conhecimentos aos professores ao seu uso, mas, principalmente, lhes apresentar possibilidades em meio a estratégias de ensino para qualificar os processos de ensino dos alunos.

Esta reflexão torna-se importante e potente ao dialogar com os dados da pesquisa de Oliveira; Junior e Clementino (2021), a respeito do preparo dos professores latino americanos para lidarem com o ensino não presencial. Os dados demonstram que os professores do Brasil e do Chile possuem menos preparo para a realização de aulas não presenciais, a partir de experiências e formações prévias destes professores, assim como a posse de recursos tecnológicos para tal. Em termos probabilísticos, a partir da realidade Brasileira, mais de 80% dos professores possuem recursos tecnológicos, contudo, pouco menos de 20% dos professores possuem experiência e ou formação prévia (OLIVEIRA; JUNIOR; CLEMENTINO, 2021). Estes dados mostram certa contradição que necessita ser problematizada. Isto porque possuir os equipamentos não é o suficiente para que as práticas docentes se efetivem quando não há conhecimentos suficientes sobre o uso das tecnologias.

A respeito dos conhecimentos sobre as TDICs, especialmente sobre a sua importância, estes mostram-se bastante evidentes, tendo em vista que as professoras apontaram vasta utilização de aplicativos para o desenvolvimento das aulas.

Quando indagadas sobre a utilização de recursos tecnológicos para desenvolverem as suas aulas, ambos professores destacaram o seu uso ao longo do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A professora Paula, por exemplo, destacou que as TDICs mais utilizadas em sua prática pedagógica foram o celular, o computador, aplicativos e o e-mail.

> As TDIC’s que mais utilizei foram o celular (WhatsApp, ligações, câmera para fotografar e gravar explicações), o computador (para todo o trabalho de adaptação de atividades e participação em reuniões e formações), o e-mail e aplicativos da internet/Google (Youtube, Meet, Forms, Classroom) (PROFESSORA PAULA, 2021).

Já a professora Roberta destaca que as tecnologias que mais utilizou foram os aplicativos.

> Sim, as tecnologias de informação e comunicação foram os principais meios utilizados para que o ensino remoto acontecesse, os aplicativos mais

> usados foram: whatsApp, google, google forms, meet, YouTube, App de edição de vídeos (PROFESSORA ROBERTA, 2021).

Observa-se que as professoras utilizaram grande parte das TDICs em comum, como por exemplo, o WhatsApp[9], as ferramentas do Google e a plataforma de vídeos do Youtube. Isto está relacionado a necessária adaptação dos Sistemas de Públicos de Ensino para se adaptarem ao ensino remoto, ofertando vários tipos de suporte para a conexão dos professores com os alunos, como por exemplo, plataformas e aplicativos pedagógicos (OLIVEIRA; JUNIOR; CLEMENTINO, 2021)

A utilização destas tecnologias pelas professoras podem estar associadas a sua popularização social, o que as torna reconhecidas por grande parte das pessoas e a facilidade de acesso, por serem tecnologias de acesso livre para qualquer pessoal. Por se tratar de acesso livre, não há, portanto, cobrança para o uso. Além disso, por serem bastante populares entre as pessoas e ao serem utilizadas cotidianamente, o manuseio das funções de tecnologias já são compreendidos pelas pessoas, facilitando a sua utilização. Em outros termos, as tecnologias figuram-se como um campo de produção dos saberes docentes que se intensificou ao longo da pandemia, a partir das demandas docentes.

A este respeito, quando questionados sobre o diálogo entre os saberes docentes construídos na pandemia em suas práticas de ensino, as professoras disseram que este diálogo aconteceu.

A professora Paula apontou que os recursos tecnológicos têm sido dialogados com a sua prática pedagógica, na organização do trabalho e no contato com as famílias dos alunos. Além disto, a professora também aponta a sua apropriação em torno de conhecimentos curriculares e experienciais, os quais têm tornado a sua prática atualizada e melhor fundamentada.

> Posso dizer que a familiaridade com os recursos tecnológicos e digitais têm dialogado com a minha prática pedagógica, principalmente na organização do trabalho e no contato mais direto com as famílias. Além disso, após me apropriar mais dos conhecimentos curriculares e experienciais, é possível perceber que a prática pedagógica torna-se mais atualizada e melhor fundamentada (PROFESSORA PAULA, 2021).

Já a professora Roberta aponta que as tecnologias possibilitaram a inserção de novas metodologias no ensino presencial.

[9] O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas e de ligações em áudio e vídeo, disponível para smartphones.

> Conhecer melhor as tecnologias também possibilitou inserir metodologias novas no ensino presencial, no sentido de usar mais as tecnologias em sala de aula (PROFESSORA ROBERTA, 2021).

Ambas as professoras destacaram o conhecimento em torno das tecnologias em diálogo com as suas práticas de ensino. Pode-se considerar potencial a utilização das tecnologias no contexto atual, especialmente, porque a era digital é considerada significativa pelos estudantes que vivem na era globalizada.

Diante disto, Sousa, Coqueiro e Nunes (2021), apontam que a utilização das TDICs, aplicativos e da internet, contribuem para aprendizados significativos aos alunos, desde que a prática pedagógica seja bem estruturada.

Diante disto, é importante ressaltar que a maior exploração das tecnologias por parte das instituições escolares em tempos de pandemia tende a perpetuar, tendo em vista que está sendo possível compreender que a vida é atravessada e impactada pelas potencialidades de seu uso consciente.

A partir dos impactos da pandemia na educação, que convergiram para a apropriação das tecnologias, é importante contextualizar o significado das tecnologias atualmente, a partir de uma comparação com o passado. Se antes da pandemia as tecnologias eram utilizadas como algumas estratégias de ensino, no contexto pandêmico elas passaram a ser mediadores essenciais nos processos de ensino e aprendizagem, o que nos permite dizer que tais tecnologias tornaram as salas de aulas nas residências como possível. Afinal, sem a sua presença, como isto ocorreria? Como seria possível o contato entre professores e alunos?

Em se tratando das relações estabelecidas com os alunos e com as suas famílias em tempos de pandemia, as professoras destacaram certas limitações. A professora Paula destaca que as relações ora foram tranquilas, ora turbulentas, a depender da relação estabelecida pela família com vistas ao processo de aprendizagem.

> A relação com os alunos durante o ensino remoto emergencial foi mediada pela relação com a família. Portanto, em alguns casos foi extremamente turbulento e desgastante, e em outras situações foi tranquila e recompensadora. São inúmeros os fatores que permeiam a relação família-escola, principalmente durante a pandemia: há famílias preocupadas com o ensino e aprendizagem dos filhos, aqueles que têm condições de ajudar as crianças (condições financeiras e/ou conhecimentos pedagógicos), famílias desestruturadas, famílias que não veem importância nos estudos, famílias

> que não têm conhecimentos, condições e recursos para auxiliar os filhos, e outras inúmeras possibilidades de organização e situação familiar (PROFESSORA PAULA, 2021).

Por outro lado, a professora Roberta é pontual ao dizer que a relação com os alunos foi difícil. Segundo a professora, grande parte dos alunos recebiam as tarefas pelos pais e não tinham a oportunidade de assistir aos vídeos e as explicações. Por outro lado, destaca como potencial que a minoria dos alunos tiveram a oportunidade de manter a rotina de estudos online e o contato com a professora.

> A relação professor x aluno foi muito difícil pois muitos alunos apenas recebiam as atividades através dos pais, não tiveram a oportunidade de assistir vídeos ou explicações virtuais, por outro lado alguns alunos (minoria) se apegam muito ao professor, mantendo uma rotina diária de interação on-line. Não houve encontros presenciais (PROFESSORA ROBERTA, 2021).

Além da dificuldade ao acesso às aulas remotas pela ausência de dispositivos digitais conectados à rede, dado também constatado na pesquisa de Oliveira; Junior e Clementino (2021), outro aspecto chama a atenção, especialmente na fala da professora Paula, em se tratando da ausência de conhecimentos de cunho pedagógico para ensinar os filhos, já que neste momento, as suas casas se transformaram no ambiente escolar e o contato mais fortalecido com os professores mostrou-se limitado.

Neste caso, os pais ou responsáveis pelos alunos foram os principais responsáveis por os auxiliarem no desenvolvimento das atividades diárias. Contudo, Alves (2020) pondera a dificuldade destes pais em orientar as atividades escolares, considerando o seu nível de escolaridade, especialmente no que se refere aos alunos das escolas públicas.

Diante desta situação, existe uma tendência que os alunos que passaram por situação parecida podem ter enfrentado dificuldades no processo de aprendizagem, tendo em vista a falta de um contato mais próximo dos professores que pudessem lhes orientar a partir de conhecimentos específicos ao ofício docente.

Contudo, também é importante ressaltar experiências bem sucedidas através desta relação aluno-professor, ao considerar que a fala da professora Roberta expõe bem isso ao dizer que alguns alunos puderam continuar se relacionado com ela através do ambiente virtual.

Ainda assim, essa contradição é importante ser problematizada entre os

atores educacionais e pelo setor público que representa e deve garantir os direitos de acesso ao saber aos educandos. Diante deste contexto, põe-se a necessidade de se pensar estratégias para minimizar os impactos da pandemia aos estudantes economicamente desfavorecidos, bem como, fortalecer as relações entre os alunos e os professores.

Estes dados também chamam a atenção sobre o lugar da ação docente em tempos de ensino remoto, em se tratando especificamente da efetividade dos processos de ensino. Se por um lado, o ensino presencial existe a possibilidade do professor compreender mais de perto o processo de aprendizagem dos alunos, o que permite ele intervir de forma mais condizente para apropriação de conhecimentos na escolarização dos alunos, de outro modo, é importante problematizar se estas mesmas possibilidades se fazem no atual contexto.

Sem intenção de trazer respostas ou análises simplistas sobre esta questão, fato percebido há que ser destacado, importante marcar a atuação dos pais que vêm ocupando, ou não, os lugares da ação pedagógica docente, mesmo não sendo esta a intenção deles. O contato virtual e as atividades enviadas via aplicativos e plataformas de aprendizagem permitem certo contato dos professores com os alunos, contudo, por se tratar de professores que atuam nos anos e iniciais, por assim dizer, com crianças, o que demanda mais atenção, os pais e ou a família tem se colocado na função de professores dentro de suas casas.

Estas questões e outras temáticas que têm surgido com este novo contexto educacional demanda que os professores se fortaleçam através dos diálogos, de formações, como também, através da troca de experiências na tentativa de superar este e ou outros desafios que se façam presentes em suas realidades profissionais.

Sobre esta temática, a professora Paula ressaltou que as trocas de experiências com os demais professores foi mais intensa e necessária, diante dos desafios colocados pelo ensino remoto.

> A partir do momento em que todos tiveram de fazer o seu trabalho de casa, as trocas tornaram-se mais intensas e necessárias, pois o ensino remoto foi um desafio para toda a equipe pedagógica (PROFESSORA PAULA, 2021).

A professora Roberta destacou que a relação com os demais professores foi saudável, que houve trocas de experiências. Contudo, relata que a pandemia dificultou esta troca.

> A relação com os professores foi bastante saudável, através de grupos de whatsapp,e reuniões via google meet. Houve trocas de experiências e cooperação na divisão de tarefas. A pandemia dificultou um pouco a troca de experiências, é relevante pontuar que o contato presencial com o colega de trabalho permite uma melhor interação e discussão sobre as práticas pedagógicas (PROFESSORA ROBERTA, 2021).

Diante deste novo contexto, inesperado, especialmente para os professores que estão iniciando o seu ofício, é importante destacar as relações com os pares como um motor motivacional e fortalecedor para a continuidade do trabalho docente. Tais trocas de experiências estabelecidas com os pares viabiliza o fortalecimento coletivo com a finalidade de construir práticas pedagógicas qualificadas, ao passo que o ensino para os alunos se faz significativo.

Para além disto, as trocas com os professores permitem que sejam construídos saberes oriundos da e com a experiência, fomentando a continuidade dos processos de formação continuada e de investigação no seio da própria prática docente.

Tendo-se em vista os dados e análises desenvolvidas nesta pesquisa foi possível conhecer dimensões relevantes da oferta da educação escolar, a partir das práticas e dos saberes docentes sobre as práticas, especialmente a partir da peculiaridade de professores iniciantes na carreira docente que passaram a atuar no ensino não presencial, através do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Dentre estes achados, foi possível identificar que os saberes profissionais mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino se constroem em dois momentos. No primeiro momento há um diálogo com o contexto anterior à pandemia, quando os professores destacam os saberes curriculares, os saberes da experiência, os saberes profissionais, como também, o saber sensível, que se refere ao contato com o outro, no caso desta pesquisa, o saber relacional com os alunos.

Este dado é muito relevante como forma de expor aquilo que foi retirado do contexto das práticas docentes e de construção de saberes sobre elas, ainda mais no momento em que a realidade exigia novos saberes. Assim, no período pandêmico os professores demandam saberes próprios deste contexto, como por exemplo, a apropriação dos usos e possibilidades das TDICs e desenvolvimento de novas sensibilidades e habilidades para a dialogicidade com alunos.

Além deste aspecto, foi possível observar que os professores consideram os

saberes docentes sobre as práticas necessárias para orientar as suas ações de ensino, tendo em vista que tais saberes se constroem na prática e a partir dela. Através do olhar para este processo intrínseco ao saber fazer docente é possível dizer que sem a prática pedagógica muitos destes saberes não são produzidos, como também, sem estes saberes a prática pedagógica não se constitui, também, não se reinventa como foi demandado neste contexto da pandemia. Há portanto, a partir das palavras de Freire (2016), um movimento dialógico entre os saberes e as práticas dos professores.

A partir deste contexto, também foi possível compreender que os professores, enquanto sujeitos em processo constante de aprendizado, diante sua historicidade e cultura, demandam um processo contínuo de novos saberes e habilidades necessários ao ato docente. Isto porque a formação inicial, ainda que seja o primeiro passo para a inserção no mundo profissional, está longe de ser a única forma de profissionalização docente, como analisam autores e dizem os professores que participaram desta pesquisa. Consoante, os professores devem investir em processo de formação continuada, em contexto, coletiva, entre outras possibilidades, que permitam o diálogo entre eles e a troca de experiências entre estes pares. Isto, a fim de que tais saberes possam dialogar com as demandas oriundas da prática pedagógica, conforme mostrado pelos professores participantes desta pesquisa, a partir das novas demandas que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem colocado ao ensino, a educação e atuação docente.

Dentro deste contexto pandêmico, foi possível conhecer as práticas pedagógicas dos professores a partir dos saberes que mobilizam para a atuação nestes tempos marcados pelo distanciamento social. Foi possível observar que a prática destes professores iniciantes no magistério tem sido atravessada por saberes docentes sobre as práticas necessárias para constituí-la. E isto está muito dependente do que tratamos como coletividade e do modo como se consegue estabelecer relações e construir coletividade.

No período anterior à pandemia, os professores destacaram como limitação o fato de não terem ainda construído um saber próprio da prática, que só é possível construir a partir dela, sendo este mesmo saber pouco evidenciado na formação inicial. Por outro lado, foi possível observar que as limitações do sistema educacional em tempos de pandemia, demandou os professores reverem a sua prática, a qual passou a ser realizada no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Por isso, além de saberes cotidianos para a ação docente, os professores tiveram de lançar mão de novos saberes, saberes peculiares a este novo momento, como por exemplo, a apropriação dos saberes sobre a utilização potente das TDICs. Neste sentido, a prática docente destes professores tem sido constituída por saberes comumentes reconhecidos pelos professores ao longo da constituição histórica da ação docente, mas também de saberes próprios para atuar em tempos instáveis marcados pela pandemia, como por exemplo, os saberes que se referem às TDICs.

Pode-se compreender que há, de certo modo, a construção do conhecimento novo a partir do contexto novo e da exigência de inovação, o que nos leva a compreender o caráter experiencial desta oferta da educação escolar em tempos de pandemia. Tal experimentação é potencializada quando todo o processo é realizado por professores iniciantes e, portanto, em fase de construção de seus saberes. Há que ser destacado o caráter exploratório, ou de experimentação, para a oferta da educação no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a potencialização desta experimentação por parte dos professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com os dados da pesquisa, pode-se destacar ter havido experimentação, não no sentido de partir das experiências para construir métodos para a mediação, mas no sentido de testagem de métodos. Pode-se compreender que a oferta da educação na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE) e por professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental potencializou esta experimentação, no sentido de testagem. Entendendo que, numa situação ideal de oferta da educação escolar, não se deve fazer experiências no processo de ensino, conforme explicado, apontamos, aqui, a necessidade de continuidade dos estudos sobre efeitos deste período na formação dos alunos e sobre as diversas dimensões desta oferta do ensino remoto emergencial quando realizada por professores iniciantes no magistério, pois há constante ingresso de professores iniciantes no magistério e, nesse processo, volume elevado de professores que, sem nunca terem adentrado uma sala de aula como docentes, passaram a lecionar na pandemia. Como esta é uma dimensão relevante dos efeitos produzidos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) no processo de escolarização e, portanto, nos resultados das aprendizagens, apontamos a necessidade de aprofundamento dos estudos e realizações de novas pesquisas sobre os dados aqui expostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa cujo objetivo geral foi conhecer as práticas de ensino desenvolvidas a partir dos saberes docentes mobilizados pelos professores no exercício de suas atividades, foi possível compreender dimensões desconhecidas da realidade vivida pelos professores iniciantes antes do início da pandemia e também, logo após o início da pandemia até novembro de 2021.

A pesquisa mostrou que os professores participantes compreendem que a principal demanda sobre o saber docente na formação inicial refere-se aos saberes da própria prática profissional, ou seja, sobre como fazer. Reafirma o motivo de muitos autores usarem a expressão "saber-fazer", a qual neste trabalho foi expressada como saberes docentes sobre as práticas. Nos referimos a estes saberes desta forma, especialmente, para significar em palavras o conhecimento empírico sobre as práticas docentes cotidianas.

Acerca da formação inicial e sua relação com estes saberes, os dados desta pesquisa mostraram que a demanda por este saber docente sobre as práticas já emerge desde o início da formação inicial e vai até a realidade escolar que será vivenciada pelos futuros professores.

Esta constatação levou-nos a problematizar o lugar das ações formativas que ocorrem no interior das licenciaturas para aproximar os estudantes do ambiente escolar. Dentre estas ações podemos destacar a importância dos estágios, sendo estes um dos elementos que tendem a aproximar grande parte dos alunos ao contexto educativo. Diante do quadro estudado, pode-se compreender ser necessário um planejamento deste estágio nos cursos de licenciatura de modo que eles tenham como princípios:

a) o diálogo constante entre estagiários, os professores das instituições educativas onde realizam o estágio e as instituições de ensino superior;

b) a possibilidade de licenciandos construírem vivências pedagógicas como professores regentes na educação básica, realizando atividades supervisionadas, planejadas e avaliadas de forma conjunta com professores supervisores dos estágios nas licenciaturas e na educação básica.

c) reuniões e exposição de conhecimentos, dúvidas, inseguranças, experiências, práticas entre todos licenciandos de um mesmo conteúdo curricular, seus professores supervisores de estágios no ensino superior e educação básica.

Nesse sentido, a problematização sobre o lugar dos estágios na formação inicial dos professores e a análise dos dados apontam para a necessidade de que os estágios sejam potencializados como via principal de formação dos professores sobre as práticas escolares e, portanto, de início da construção de saberes docentes sobre estas práticas.

Os dados apontam para a necessidade, portanto, de que os estágios curriculares sejam espaços institucionais na formação inicial de professores, sejam também tempo vivido, experienciado e sentido. Ficando longe da ideia de cumprimento de protocolos e muito próximo das práticas nas escolas, do conhecimento da instituição e do início da construção de saberes sobre as práticas.

O período pandêmico reforça a necessidade de se repensar a ampliação e o aprofundamento do lugar que os estágios ocupam na formação inicial dos professore, não somente pela necessidade apontada pelos sujeitos entrevistados mas também porque o lugar dos estágios nas escolas foi transformado e pode ter influenciado muito a formação inicial de professores neste período da pandemia.

Há que serem destacadas porque se inscrevem na perspectiva analítica, as políticas para a formação de professores sobre as práticas docentes, desde as licenciaturas. Aqui, podemos incluir o Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) ambos permitem a imersão de alunos bolsistas no ambiente escolar, como protagonistas de práticas docentes acompanhados por professores supervisores.

Para além desta demanda relacionada à formação inicial e já na aproximação com as práticas docentes, os dados desta pesquisa possibilitaram conhecermos, também, iniciativas dos professores relacionadas à pesquisa para o desenvolvimento de suas práticas de ensino, bem como processos de reflexão para a transformação de suas práticas. Este conhecimento permite-nos dizer que há uma apropriação ética do ofício docente que, para além do ensinar, envolve a aprendizagem contínua destes professores sobre os saberes que fundamentam as suas práticas de ensino. Não podemos deixar de expor nossa percepção da relação entre a ética no buscar saber para o unir o fazer docente e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Esta dimensão ética do saber para o fazer docente foi reafirmada, com muita clareza, nos dados da pesquisa realizada, especificamente quando as professores fazem referência às suas vivências profissionais em tempos de pandemia da Covid-

19, denotando a demanda por saberes novos e, com mais ênfase, sobre o uso das TDICs. Ainda que os professores tenham ressaltado a importância de outros saberes, incluindo-se os saberes curriculares, o contexto da pandemia os desafiou enormemente no que se refere às novas tecnologias, à didatização do conhecimento e ao ensino em plataformas virtuais e por meio de múltiplas ferramentas midiáticas.

Na pesquisa, estas constatações citadas sobre os saberes que fazem parte da realidade destes docentes chamaram ainda mais a atenção pela peculiaridade dos sujeitos de pesquisa, os quais ainda que sem a intenção de serem escolhidos como tal, são professores que iniciaram no exercício do magistério no início do ano de 2020, portanto, em torno de um mês e meio antes de passarem a lecionar de suas casas para os alunos que estariam conectados, ou não, em suas residências.

Ainda que considerando a enorme relevância das dimensões sociais que passaram a influenciar a oferta da educação escolar a partir da instauração do Ensino Remoto Emergencial (ERE) focalizamos o fato importante na análise dos dados: os professores participantes desta pesquisa eram iniciantes na carreira docente que com apenas quarenta e cinco dias de vivências presenciais na escola, passaram a lecionar no contexto de distanciamento social. O breve conhecimento da docência presencial teve que ser revisto com a chegada da pandemia, houve a necessidade dos professores remanejar e reformularem, as suas práticas para realizá-las no interior de suas casas mediadas pelo uso das TDICs, exigindo de todos estarem conectados à rede internacional – internet..

Tal mudança levanta a identificação de aspecto singular e emergente nesta pesquisa a partir da problematização tecida em linhas anteriores. Ainda que a graduação dê condição para a construção de certos saberes é no contato com a instituição escolar, a partir da própria prática docente, que o professor vai se habituar ao seu ofício, na medida em que demanda pela construção de saberes necessários para o desenvolvimento de sua própria prática. Ao nos depararmos com professores iniciantes na carreira docente e que passaram a atuar em um contexto educativo muito adverso como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto da pandemia e, portanto, sob os efeitos do distanciamento social imposto pela pandemia, estrutura-se uma particularidade nesta pesquisa, que em outros termos, a torna singular pelo que os dados podem nos mostrar.

São peculiares e genuínos os dados apresentados nesta pesquisa sobre o processo de iniciação na docência dos três professores participantes. Pela própria

condição social que transferiu a escola para dentro dos lares e levou à utilização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como meio de ensinar e de aprender, pode-se dizer que os professores participantes desta pesquisa não passaram pela experiência de contato presencial com a prática docente com os seus alunos e com os demais atores educacionais no próprio ambiente educacional. Há de se considerar que os saberes próprios destes espaços, que deveriam ser apropriados através de um processo de imersão profissional no campo, não foram apropriados pelos professores participantes desta pesquisa. Por outro lado, estes professores, ao serem inseridos de forma inesperada no contexto educacional atual, se viram obrigados a apropriarem de saberes necessários para atuarem nesta nova realidade a partir de novos métodos de ensino.

A pesquisa mostra professores recém-formados iniciando na docência e aprendendo os saberes docentes sobre as novas práticas de ensino que estavam sendo criadas naquele preciso momento.

Então, retirado todo o “chão” que sustentava a construção de saberes docentes em escolas presenciais, como novos professores construíram novas práticas e novos saberes docentes sobre elas? Como estes professores se constituirão como docentes no ensino presencial? Quais as influências deste contexto pandêmico na profissionalização desses professores? Estas são perguntas que emergem em um momento de conclusão de uma pesquisa e podem acenar caminhos para outros estudos.

Acerca dos processos de ensino, os professores participantes da pesquisa mostraram dificuldades e, a partir delas foi possível observar aspectos relacionados a como elas foram enfrentadas por eles. Além das dificuldades sobre como ensinar naquele contexto, há outras muito mais impeditivas e relacionadas ao fato de os professores não terem o poder de propiciar o acesso educacional aos seus alunos em tempos de pandemia. As práticas de ensino esbarram nas dificuldades socioeconômicas enfrentadas por grande parte das famílias dos seus alunos.

Surge daí a avaliação de que, diante deste ineditismo na oferta educacional, o poder público, ou seja, os governantes, teriam que atuar de forma rápida e implementar políticas de inclusão social para acesso à internet. Também, urgia a criação de políticas para que os sistemas de ensino e suas redes de escolas pudessem ter maior organicidade no seu funcionamento, tomando como estratégia central a inclusão social no sentido mais amplo. Tais estratégias abarcariam a

continuidade formativa e específica para este momento. Tendo em vista o fato de ser papel social da escola enquanto instituição viva e permanente ao longo da história viabilizar o processo de escolarização de apropriação de conhecimentos pelos alunos para atuarem na sociedade como seres críticos, pensantes e atuantes, não é muito esperar que o Estado fosse mais presente, maior e mais dinâmico no contexto da pandemia e, também, para a oferta da educação escolar.

Como desdobramento, é importante ponderar que, no seio deste ineditismo no modo de oferta da educação escolar, os professores ficaram situados diante do imponderável caracterizado, neste momento histórico, pelas possibilidades trazidas para o ensino pelas TDICs. No que se refere aos saberes docentes sobre as práticas, este momento demonstrou o poder de criação e de autenticidade pedagógica por parte dos professores. Eles passaram a utilizar diversas estratégias que fossem adequadas e qualitativas para os processos de ensino e de aprendizagens. Pode-se citar, como por exemplo, a utilização de plataformas digitais e de jogos digitais e interativos, tendo como centro o aluno.

Além disso, cumpre destacar, ainda sobre as TDICs, o fato positivo a partir da perspectiva geracional dos alunos, que por consequência, possuem fortes relações com a utilização de tecnologias em seu cotidiano pessoal.

Deste modo, ao utilizarem estratégias de ensino planejadas a partir do uso das TDICs, os professores além de se aproximarem da realidade dos alunos, possibilitam que a aprendizagem seja mais significativa e tenha sentido.

Contudo, é importante ressaltar que a utilização destas tecnologias para o ambiente de aprendizagem não é uma tendência em todas as práticas pedagógicas, especialmente quando levamos em consideração a devida apropriação dos professores sobre o uso das TDICs e, ainda, as condições materias e econômicas para estes professores realizarem este tipo de ação.

Mesmo assim, ao considerar estas duas faces que a pandemia instaurou, emerge a necessidade deste momento em diante, que o poder público, as Secretarias de Educação e as escolas, discutam sobre as novas demandas que surgiram deste período adverso como demandas para a Educação de forma geral. Isto é posto para que, coletivamente, sejam planejadas e implementadas ações para atender às novas demandas que a pandemia trará para o ensino.

Esta assertiva dialoga com as problematizações emergentes desta pesquisa acerca dos dados e que suscitam o pensamento sobre o impacto das

transformações educacionais decorrentes da Covid-19 nas práticas docentes de professores em início de carreira. Deste modo, sem que apontemos respostas precisas, tendo em vista que a Educação Escolar se faz, também, pela ação docente, há que se pensar como os professores em início de carreira são e foram diretamente afetados por este contexto. Esta problematização torna-se importante justamente pela particularidade do fato já apontado de professores iniciantes na carreira docente, portanto, o fato de novos professores passarem a realizar novas práticas, em novos contextos e por meio de novos métodos de ensino. Novos no sentido inédito das práticas educacionais criadas em tempos de pandemia.

No que se refere aos saberes docentes sobre as práticas pode-se vislumbrar uma conjuntura de produção de grandes efeitos e transformações nos modos de pensar a educação. A coletividade foi uma das variáveis analisadas e apontou ter havido grandes afetações, ou mudanças, especialmente nas relações estabelecidas com os pares ao longo do Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois foi possível identificar como docentes passaram a dialogar sobre as práticas com seus pares: tal prática tornou-se ainda mais necessária nestes tempos pandêmicos.

Os dados da pesquisa mostraram ter havido grandes dificuldades por parte dos professores no sentido de se adaptarem a este modelo de ensino imposto pela realidade de forma repentina. Diante disto, o repensar das suas práticas através de uma perspectiva investigativa sobre a própria prática não seria suficiente para os iniciantes. A coletividade foi transformada e a manutenção dos diálogos entre professores contribuiu para a superação das dificuldades no ensino.

Neste processo, tanto a investigação sobre a própria prática quanto os diálogos sobre as experiências vivenciadas por cada professor e também sobre os sentimentos que se instauraram, como por exemplo, o medo e a insegurança, podem ser compartilhados com os pares. Tais questões quando compartilhadas em um mesmo ambiente escolar entre professores que atuam em escolas diferentes permitem que ambos reconheçam as suas individualidades, as suas potencialidades, como também as suas limitações como forma de se estruturarem seus conhecimentos, com a finalidade de transcender as limitações colocadas pela Covid-19. Além dos próprios professores realizarem essas trocas entre si, coloca-se também neste diálogo o papel dos setores de coordenação pedagógica da escola e da Secretaria de Educação, que através de um processo de gestão que preocupa como o bem-estar dos professores, podem lhes oferecer apoio pedagógico e

condições para que estes diálogos sobre as práticas e construção de novos saberes docentes possam ocorrer.

Além do exposto, também é importante destacar o lugar da formação continuada. Partindo deste novo ambiente educacional e das novas formas de desenvolver a ação docente, torna-se importante que os professores continuem tendo oportunidades de realizarem as suas formações, a fim de qualificar os seus saberes docentes sobre as práticas. Diante disto, os governos devem continuar a investir em processos formativos que tenham em vista a reflexividade e a criticidade docente, ao mesmo momento que estas formações sejam condizentes com as demandas já existentes de novos saberes docentes sobre as práticas.

Como pode-se verificar, este é um trabalho singular que trouxe à tona resultados muito importantes para se pensar a Educação em tempos de pandemia, especificamente, a partir das novas práticas e saberes docentes de professores iniciantes no magistério. Observou-se que os dados retratam uma realidade única que deixará marcas históricas na Educação brasileira e mundial. A amplitude dos dados de pesquisa demonstra que a peculiaridade do tema se desdobrou em diversas dimensões. Instiga a continuar os estudos, pois na oferta da educação escolar teriam sidos construídos novos saberes docentes sobre as práticas?

Tendo em vista as diversas dimensões configuradas a partir do contexto de oferta da educação escolar em tempos de pandemia, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com a produção de conhecimento e continuidade de estudos, pesquisas e reflexões por parte de pesquisadores e de atores educacionais interessados em temas educacionais tangenciados pelo ensino na pandemia decorrente da Covid-19. A própria temática deste trabalho, os saberes docentes sobre as práticas e a sua relação com o trabalho de professores iniciantes na carreira docente neste contexto pandêmico pode estar apontando um caminho para a continuidade da pesquisa de novos saberes docentes sobre novas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves; NOGUEIRA, Elaine Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspas. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. 36. 2013. Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-202.

ALVES, Débora Carias; OLIVEIRA, Rita de Cássia. O conhecimento e o lugar dos professores nas políticas educacionais: um olhar a partir do PNAIC em Belo Horizonte. *In*: SARAIVA, Ana Maria Alves; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente no século XXI**: desafios para a formação humana. São Carlos, SP: Ed. de Castro, 2020. 398 p.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-202.

ALLAN, Luciana Maria; PICONEZ, Conceição Bertholo. Aprender em parceria: estudo de metodologia para inserção das tdic na formação continuada de professores da educação básica. In: **Tic y Educación. Congreso Iberoamericano de Educación-Metas**. 2021. Disponível em: https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/RLE3034_Allan.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

ALARCÃO, Isabel. Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista@ mbienteeducação**, v. 10, n. 2, p. 276-288, 2017. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/48/82. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

ANDERSON, Igor Leal. Fotografias docentes: saberes e fazeres alfabetizadores narrados em espaçostempos de formação de professores(as). In: **37ª Reunião Nacional da Anped**. 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/fotografias-docentes-saberes-e-fazeres-alfabetizadores-narrados-em-espacostempos-de. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*:_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 55-69.

_____. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: **38ª reunião nacional ANPEd**, 2017.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANDRIETTA, Tatiane Cristina Moreira. **Formação inicial d professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Socias Aplicadas, Campinas, 80 p., 2014.

BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a educação profissional estadual de Ponta Grossa – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 180 p., 2018.

BEBER, Silvia Zamberlan Costa et al. OS SABERES DOCENTES E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Temas & Matizes**, v. 14, n. 25, p. 119-140. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/26463. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.
Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

BONAT, Ana Paula Goulart. **Professores iniciantes nos anos iniciais:** saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua articulação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 90 p., 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

BORGES, Simoni Pereira. **Formação continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 100 p., 2019.

BOTO, Carlota. A educação e a escola em tempos de coronavírus. Jornal da USP,

ano 2020. Disponível em: https://jornal.

BRASIL. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.**

BRZEZINSKI, Iria. Plano de formação de professores (PARFOR): O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE. In: **38ª reunião nacional ANPEd**, 2017.

CAMPOS, Taynara Rúbia; RAMOS, Daniela Karine. CONTEÚDO CIENTÍFICO E JOGABILIDADE DO PLAGUE INC.: UM JOGO DIGITAL SOBRE PANDEMIAS. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1073. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

CANEN, Ana. Metodologia de Pesquisa: abordagem qualitativa. *In*: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de (Orgs.). **Veredas**: formação superior de professores - mód. 4, vol. 1. Belo Horizonte, MG: SEE-MG, 2003. p. 215-240.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In**: 4º CONPEF**, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

COLOMBO, Dalila Alves. A relação de professores de uma escola pública com as TICs: o contexto da pandemia. In: **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA16_ID6285_31082020225525.pdf. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o hífen da ligação necessária na

formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora- pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002. p.. 55-70. (Coleção: O sentido da escola).

COSTA, Cássia Eufrásia da Silca et al. Aplicabilidade da gamificação em sala de aula em períodos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79789-79802, 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18503. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

DANTAS, Suzyneide Soares. (Re)significação da prática docente na pandemia por Covid-19: ensino remoto emergencial, novos sentidos, novas perspectivas. In: **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2020.

LIMA, Jorge Ávila; FIALHO, Adolfo. Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista portuguesa de pedagogia**, p. 27-53, 2015. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. 11ª edição. Campinas: Papirus, 1994.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FaE. Disponível em: <www.gestrado.net.br>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

DYCK, Michele Simonian. **Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escola**r. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 311 p., 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **fólio-Revista de Letras**, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf. Acesso em: 10 de

dezembro de 2021.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. Por que é que vale a pena lutar. **O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora**, p. 319-334, 2001.

FREIRE, Paulo. A sociedade brasileira em transição. *In*:_____ **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 46-63.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Hay algo por lo que mereza la pena luchar en la escuela? Sevilla: Publicaciones M. C. E. P., 1997. (Coleccíon Ideologia, Pensamiento y Educación).

_____. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

GARCIA, Regina Leite. Do baú da memoria: histórias de professora. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1999. p. 43-63.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos professores docentes. In: **35ª Reunião Anual da Anped**. 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/producao-coletiva-de-textos-na-educacao-infantil-uma-analise-dos-saberes-docentes. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em:

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma- lino-gomes.pdf content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma- lino-gomes.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

GOMES, Suzana dos Santos. Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. **37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, SC**, 2015.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa. Pesquisa-ação como prática de formação docente na Disciplina estágio supervisionado em Educação Infantil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37. São Luiz do Maranhão, 2017. **Anais** [...]. São Luiz do Maranhão, 2017.

GRUTZMANN, Thais Philipsen. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 3, 2019. Disponível em: https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/gfAYD?_a=ChgyMDIyMDEwODExMzYxODkwMDo4NzMxMzcaCk9ORV9TRUFSQ0giDzE3OS4xMDguMjAxLjI0MyoHNDUxNDgxMjIKMjM0Mjk3NzE3MToQT3BlbnZpZXdDaXRhdGlvbkIBMFIGT25saW5lWgJGVGIDUEZUagoyMDE5LzEyLzAxcgoyMDE5LzEyLzMxegCSAQZPbmxpbmXKAWZNb3ppbGxhLzUuMCAoV2luZG93cyBOVCAxMC4wKSBBcHBsZVdlYktpdC81MzcuMzYgKEtIVE1MLCBsaWtlIEdlY2tvKSBDaHJvbWUvOTcuMC40NjkyLjcxIFNhZmFyaS81MzcuMzbSARJTY2hvbGFybHkgSm91cm5hbHOgAiZPUzpFTVMtVW5BdXRoRG9jVmlldy1nZXRQcmV2aWV3UGRmTGlua8oCD0FydGljbGV8RmVhdHVyZdICAVnyAgD6AgFZggMDV2Vi&_s=1NGvWt5s%2FaQp%2FjyKOomAaOvtA7g%3D. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

GUARDA, Graziela Ferreira; REZENDE, Sandro Miranda; SILVA, Sérgio Crespo Coelho Pinto. Reflexões, aprendizados e experiências com o ensino remoto de alunos da computação e engenharias. **RENOTE**, v. 19, n.1, p. 146-155, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/118418/64492. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

HANITA, Marília Yuka. Programa observatório da Educação e os saberes docentes de licenciandos e professores em início de carreira. In**: 37º Reunião Nacional da Anped**. 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/programa-observatorio-da-educacao-e-os-saberes-docentes-de-licenciandos-e. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

IBGE. **Nova Serrana**, 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/nova-serrana/panorama. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

IMBERNÒN, Francisco. **Qualidade no ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** (trad. Silvana Cobucci Leite) – São Paulo: Cortez, 2016.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. Por uma formação repleta de sentido. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis e construção. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002. p. 71-86. (Coleção: O sentido da escola).

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?lang=pt. Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas:** Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2003.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 27-54.

MACHADO, Micheli Fernanda. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 140 p., 2015.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54648986/PESQUISA_QUALITATIVA_CARACTERISTICAS_USO-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637807419&Signature=YnqCFZPGAr~hd0DwQxzo0xGpRC00O2Cj0lx2HtCg3XBEgj5pfE7qsKLW1wRo2Btz22wL2Hr2aU6HvBGEVA2E238zIEM95j2IeUyXK0Yk5GsUQFwAeBSMyEGLgXqaOrmRY1rfoEJiAvQ9NWjkUtpngSWuRib99HqDCBM56E31pkS~yv49a1ILMZEFkJinVNW~tnzZ~~3URp1LizEx01hZ0wusRhB-h-BKPg0xwmBJ401T1ucTkWKsfr8Um41rQVPbNS6~KnD35tGue8FWh8ZNYVmDYZYTb7JUTCmDQoIpLPCeSrBXkjlAGlL2MQwNVJd8CJdeq7toaHqA7Vc2zw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

NOGUEIRA, Eliane Greice et al. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. In: **36ª reunião nacional ANPEd**, 2013.

NOVA SERRANA. **Resolução SMEC Nº 003/2021, que dispõe sobre as diretrizes para o retorno gradual das aulas presenciais nas unidades da rede municipal no contexto da pandemia da Covid-19**, Nova Serrana, 2021a. Disponível em: https://www.novaserrana.mg.gov.br/portal/diario-oficial/6. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

NOVA SERRANA. **Portaria SME Nº 001/2020, que dispõe sobre a implementação do Regime Especial de Atividades, compreendendo o Teletrabalho e o Trabalho Excepcionalmente Presencial no âmbito das instituições educacionais públicas municipais**, Nova Serrana, 2020b. Disponível em:

https://www.novaserrana.mg.gov.br/portal/diario-oficial/6. Acesso em: 30 de maio de 2021.

NOVA SERRANA. **Decreto Nº 018/2020, que estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus no âmbito do Município de Nova Serrana/MG.** Nova Serrana, 2020a. Acesso em: https://www.novaserrana.mg.gov.br/portal/diario-oficial/6. Disponível em: 10 de maio de 2021.

NOVA SERRANA. **Resolução SMEC nº 008/2021, que dispõe sobre o funcionamento presencial da rede municioal de ensino de Nova Serrana/MG, revoga a Resolução SEMC nº 003 de 07 de julho de 2021 e dá outras providências**. Nova Serrana, 2021b. Disponível em: https://www.novaserrana.mg.gov.br/portal/diario-oficial/6. Acesso em: 14 de novembro de 2021.

NOVA SERRANA. **Decreto nº 025/2020, declara situação de emergência no município de Nova Serrana e define medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus COVID 19 no âmbito do Município de Nova Serrana**. Nova Serrana, 2020c. Disponível em: https://www.novaserrana.mg.gov.br/portal/diario-oficial/6. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

NOVA SERRANA. **Decreto nº 047/2020, estabeleve a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção facial pela população do Município de Nova Serrana como medida complementar de prevenção ao novo coronavírus**. Nova Serrana, 2020d. Disponível em: https://www.novaserrana.mg.gov.br/portal/diario-oficial/6. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.15-33.

_____. História da educação: perspectivas atuais. **São Paulo: Faculdade de Educação da USP**, 1994.

_____. Educação: entre políticas, retórica e práticas. Entrevista concedida a Aracy Alves Martins, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Eliane Teresinha Peres. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 60, nov./dez. p. 5-13, 2004.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. *In*: Salto para o futuro. **TV Escola**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001, p. 1-6. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, M.C.A.; BRITO, L.D. Por entre as palmas desse lugar... A Prática como Componente Curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades estaduais do Nordeste.In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H.G.(Org.).**Prática como componente curricular:** que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED, 2017.p. 87-106.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. Trabalho docente em tempos de pandemia. **Relatório Técnico**. Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmílson Pereira; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório Técnico, Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **PROGRAMAS PDE E MAIS EDUCAÇÃO:** descentralização e gestão do ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 354 p, 2014.

OLIVEIRA, Marcel Franco de; TEIXEIRA, Risiberg Ferreira; CHAGAS, Carmen Elena das. O Professor e as tecnologias digitais em sala de aula: dificuldades e incertezas. 2019. Disponível em: https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/handle/20.500.12083/109. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

OPAS – Organização Pan Americana de Saúde. **Histórico da Pandemia de Covid-19**. Brasília (DF), sem data. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

PEREIRA, Francisco José Gomes; SILVA, Albina Pereira Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS VOZES DE PROFESSORAS DE LÍNGUA.

PÉREZ-GÓMEZ, A. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 1995.

PILATTI, Paula Valéria. **Saberes didático-pedagógicos expressos na prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 111 p., 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade**

docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15-34.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 161-178.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cad. Pesq**., São Pulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e critica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa na formação inicial de professores: uma perspectiva didática inédita viável. In: **38ª reunião nacional ANPEd**, 2017.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Professora-pesquisadora no tecido escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002. p. 87-104.

PORTUGUESA. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, p. 23-47. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/16057. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

RAMIREZ, Rodrigo Avella et al. Saberes experienciais em tempos de pandemia: narrativas docentes. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade– RIET**, v. 2, n. 2, p. 115-128, 2021. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14379. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

RANIRO, Juliane. **Professores iniciantes egressos da pedagogia EAD na relação com os sabres da ação pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 211 p., 2017.

RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. **Saberes docentes e socialização profissional**

de professores iniciantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 194 p., 2016.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RODRIGUES, Marcelle Pereira; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; SILVA, Cristiane Domingues. Osa saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. In: **37ª reunião nacional ANPEd**, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional/Teacher education and professional development. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo" estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DOS SANTOS DUARTE, Cláudia. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2013. p. 214-227. Disponível em: https://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/710. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo : anotaciones a partir de la experiencia española. IN : WARDE, Marian Jorge (org). 1998 .

SANTOS, Iramar Lage. **Saberes docentes mobilizadores da prática pedagógica alfabetizadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 177 p., 2015.

SANTOS, Itana Nascimento Cleomendes dos. **A formação docente nas redes e tessituras do saberfazer no/do cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 189 p., 2018.

SANTOS, Luciola, L, C, P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 11-25.

SANTOS, Suzana. Didática, práticas docebtes e o uso das tecnologias no ensino

superior: saberes em construção. In: **37ª reunião nacional ANPEd**, 2015.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHON, Donald*.* **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Porto: Porto Editora. p. 77-91, 1995.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; DOS SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e424997177-e424997177, 2020. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

SILVA, Lucinalva de Almeida. **A influência da *fake News* e da desinformação na era da pós-verdade: saberes e estratégias de professoras do Ensino Fundamental no contexto de uma pesquisa-formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 209 p., 2017.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: **38ª reunião nacional da ANPEd**, 2017.

SOARES, Magda. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 91-106.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**. diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 11-71.

SOUSA, Erivan Coqueiro; SILVA COQUEIRO, Naiara Porto; NUNES, Claudio Pinto. Prática pedagógica no ensino remoto emergencial (ere) durante a pandemia da COVID 19. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 124-135, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/35977. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

SOUZA, Audrey Pietrobelli; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada e em serviço: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/828/EVENTO_Forma%c3%a7%c3%a3oContinuada.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de

narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Sergipe, ano 2, v. 4, n. 04, p. 37-50, jul./dez. 2008.

SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/magisterio/SABERES%20PROFISSIONAIS%20DOS%20PROFESSORES%20E%20CONHECIMENTOS%20UNIVERSIT%C3%81RIOS.pdf. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude**. O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docencia como profissão de interações humanas. 9. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar. **Formação inicial e continuada de docentes: saberes profissionais de professores egressos do curso de Pedagogia no CESC/UEMA para o uso da informática na Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 115 p. 2013.

TOMAÉL, Maria Inês. **Fontes de informação na internet**. Londrina: Eduel, 2008. usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

VALLE, Rosane de Camillis Dalla. **Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 76 p., 2014.

VERONESI, Valquíria Bertuzzi. **Saberes docentes em arte visual na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 187 p., 2017.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002. p. 25-54. (Coleção: O sentido da escola).

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1º BLOCO TEMÁTICO: o objetivo é conhecer o docente entrevistado

Tópicos da entrevista:

- ✔ Identifique-se, nome, idade, família. Aborde aspectos pessoais e familiares importantes;
- ✔ Histórico pessoal sobre a sua formação;
- ✔ Como chegou até aqui? Exerceu outras funções? Por que ser professor?
- ✔ Qual é a sua percepção geral da sua formação e da sua experiência profissional?

2º BLOCO TEMÁTICO: objetivo = segundo objetivo específico = Conhecer a política de formação e carreira docente da rede de ensino de Nova Serrana.

Tópicos da entrevista:

- ✔ Fale sobre como você percebe a política de formação continuada na sua rede de ensino;
- ✔ Fale sobre a carreira docente na sua rede de ensino;

3º BLOCO TEMÁTICO: objetivo = primeiro objetivo específico = Conhecer as percepções de docentes na educação básica sobre os seus saberes docentes, a partir da sua formação inicial e continuada.

Tópicos da entrevista:

- ✔ Fale sobre a profissão docente e os saberes docentes, a partir da sua formação inicial;
- ✔ Fale sobre a profissão docente e os saberes docentes, a partir da sua formação continuada;
- ✔ Fale sobre as suas pretensões futuras. Mais objetivamente, pretende continuar na docência? Quais pretensões na carreira? Fez cursos de formação? Quais? Por quê? Pretende fazer outros? Quais? Por quê? Quais os pontos positivos e negativos dessas formações?

4º BLOCO TEMÁTICO: objetivo = terceiro objetivo específico = Conhecer as percepções de docentes na educação básica sobre os seus saberes docentes, a partir da sua formação em contexto.

Tópicos da entrevista:

- ✔ Fale sobre os Saberes docentes que você considera como fundamentais.
- ✔ Fale sobre como estes saberes são construídos.
- ✔ Fale sobre a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática.
- ✔ Como vê seu aluno?
- ✔ Como é a relação professor-aluno?
- ✔ E a relação escola-família?
- ✔ Quais as práticas e metodologias mais usadas?
- ✔ Qual a relação entre teoria e prática?
- ✔ Para lecionar você precisa pesquisar?
- ✔ Quais situações te levam à pesquisar para lecionar?
- ✔ Como você faz isto?
- ✔ Coletividade/ o trabalho em equipe, você considera como espaço de formação continuada?
- ✔ Os diálogos com os profissionais da educação em seu espaço de trabalho ajudam a melhorar a sua prática?
- ✔ Há colaboração entre os professores para resolver os problemas deles em sala de aula?
- ✔ AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, o que se entende por essa tríade?

APÊNDICE 2 – Questionário Complementar

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR A ENTREVISTA

SABERES DOCENTES NA PANDEMIA

Prezado (a) professor (a), este questionário é um instrumento de pesquisa que tem como objetivo de COMPLEMENTAR a entrevista realizada em Julho de 2021. Sua participação é de suma importância e poderá contribuir para os debates sobre os saberes docentes nos anos iniciais do município. Os resultados da pesquisa, respeitando o anonimato, irão compor a Dissertação de conclusão do curso da pós-graduação Strictu Senso Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Conto com sua colaboração, desde já agradeço sua participação.

Ana Clara da Silva Oliveira.

QUESTIONÁRIO

1. Você enfrentou dificuldades enfrentadas na sua prática docente desde o início da pandemia? Se sim, você pode exemplificar?

2. Você teve necessidade de buscar novos conhecimentos para lecionar no contexto da pandemia? Se sim, foi por meio de estudos autônomos de literatura? Ou, fez algum curso específico? A secretaria de educação oferece algum suporte? Ou ainda, realizou pesquisas, estudos em grupo e outros?

3. Quais os principais conhecimentos/saberes e habilidades que você considera terem sido necessários para lecionar no contexto da pandemia – Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

4. As tecnologias de informação e comunicação (TDIC'S) foram utilizadas na pandemia? Se, sim, quais TDIC's você mais utilizou? As TDIC's ajudaram ou não na prática na pandemia? Recebeu formação específica sobre o uso delas? Se sim, como foi? Por conta própria ou por formação da escola ou da SME?

5. Há conhecimentos/saberes docentes novos construídos ao longo da pandemia? Você pode exemplificar?

6. De que forma os conhecimentos/saberes docentes construídos no contexto de pandemia dialogam com a sua prática pedagógica?

7. Como foi a sua relação com os seus alunos na pandemia, através do ensino remoto emergencial? Como essa relação se deu na pandemia? Somente on-line? Tiveram encontros presenciais? Foi mais fácil? Mais difícil?

8. Como foi a sua relação com os professores que trabalham com você? A pandemia dificultou ou facilitou a troca de experiências? Como foi o contato com os colegas de trabalho na pandemia? Explique.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP relativo à autorização das entrevistas

UEMG - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROFESSOR PESQUISADOR-REFLEXIVO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ANA CLARA DA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27133719.5.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.040.908

Apresentação do Projeto:

O projeto "O professor pesquisador-reflexivo nas práticas educativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" trata-se de uma pesquisa de mestrado que tem o objetivo de conhecer os possíveis aspectos do Professor Pesquisador-Reflexivo presentes nas práticas educativas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa tem origem no estudo da literatura sobre as práticas educativas dos Anos Iniciais. Schön (1995), Marli André (2002), Antônio Nóvoa (2004), Selma Garrido Pimenta (2006), Kenneth Zeichner (2002) defendem a
existência do professor pesquisador-reflexivo, constituindo, com esse tipo de profissional, um marco teórico relevante sobre as práticas docentes no
Ensino Fundamental. Ao pesquisar sobre sua prática, e se fazer um professor pesquisador-reflexivo, o docente altera/adapta sua prática com o intuito de contribuir para o desempenho e sucesso de seus discentes, melhorando, assim, cotidianamente, a qualidade do ensino. Desta forma, professores atuam em dimensões que podem levar a valorização social da profissão docente na educação básica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Conhecer os aspectos do Professor Pesquisador-Reflexivo que estão presentes nas práticas educativas dos professores dos Anos Iniciais.

Objetivos secundários: Compreender o contexto escolar/as condições de trabalho em que

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8860 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu _____, inscrito no CPF *XXX.XXX.XXX-XX*, e no RG *XXXXXXXX*, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do estudo *"Os saberes docentes nas práticas educativas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"*. Sanei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora Ana Clara da Silva Oliveira, responsável pela pesquisa.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de anonimato, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados pessoais não serão divulgados. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

Estou ciente que participarei através de entrevista semiestruturada via Skype, que está agendada para o dia 12 de Agosto de 2020, às 9h.

Divinópolis, 10 de Agosto de 2020.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo:

Endereço:

RG:

Fone:

E-mail: _____

Voluntário

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Ana Clara da Silva Oliveira

Endereço: Rua Rio Grande do Sul, 895, apto 800, centro, Divinópolis-MG.

RG: MG 11.835.424

Telefone: 37-998062538

E-mail: ana.oliveira.clara@hotmail.com

_____

Pesquisador

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato: (31)3916-8621/(31)3916-0471
cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Ed. Minas - 8º andar - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves - Bairro Serra Verde - Belo Horizonte - MG - CEP: 31.630-900

ANEXO 3 - Termo De Autorização de uso de Imagem e Depoimentos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, inscrito(a) no CPF *XXX.XXX.XXX-XX*, e no RG *XXXXXXXX*, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO** , através do presente termo, a pesquisadora ANA CLARA DA SILVA OLIVEIRA, responsável pela pesquisa intitulada ***"Os saberes docentes nas práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"*** a realizar a gravação/vídeo da entrevista sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO/AUTORIZO** a utilização da gravação/vídeo da entrevista (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (transcrição, livros, artigos, dissertação), em favor da pesquisadora da pesquisa citada acima, desde que o anonimato seja garantido.

Divinópolis, 10 de Agosto de 2020.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:
Nome Completo:

Endereço:

RG:

Fone:

Email:

_____

Voluntário

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Nome Completo: Ana Clara da Silva Oliveira

Endereço: Rua Rio Grande do Sul, 895, apto 800, centro, Divinópolis-MG.

RG: MG 11.835.424

Telefone: 37-998062538

Email: ana.oliveira.clara@hotmail.com

_____

Pesquisador

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato: (31)3916-8521/(31)3916-0471
cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Ed. Minas - 8º andar - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves - Bairro Serra Verde - Belo Horizonte - MG - CEP: 31.630-900