



**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Centro de Ciências da Educação**

**Curso de Pedagogia**

**YASMIN PIRES ROESE**

**ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Florianópolis

2022

Yasmin Pires Roese

**ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.(a) Dr(a) Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Roese, Yasmin

ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL / Yasmin Roese ; orientador, Carolina  
Ribeiro, 2022.

64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Didática. 3. Pandemia. 4. Experiências  
Docentes. 5. Ensino Fundamental. I. Ribeiro, Carolina .  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Pedagogia. III. Título.

Yasmin Pires Roese

**ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de  
“licenciada” e aprovado em sua forma final pelo Curso Pedagogia.

Florianópolis, 2022.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Patrícia de Moraes Lima

Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Orientadora

MEN/CED/UFSC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luani de Liz Souza

Avaliadora titular

DEPLAE/UFPR

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Silvia Maria Martins

Avaliadora titular

CA/CED/UFSC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lara Rodrigues Pereira

Avaliadora suplente

MEN/CED/UFSC

## AGRADECIMENTOS

Inicio pelo agradecimento à minha orientadora Carolina Ribeiro, que desde a primeira conversa aceitou o desafio de me ajudar e que ao longo desse processo me deu todo o suporte, me incentivando e acalmando quando necessário. Agradeço por toda a troca de conhecimento e por todos os momentos proporcionados, admiro a pessoa e profissional que és!

Agradeço às docentes entrevistadas, pela disponibilidade e apoio nesta pesquisa. A colaboração de vocês foi fundamental para a realização da mesma.

Agradeço a minha família, que mesmo distante se fez presente em cada momento desses anos de graduação. Queria que vocês soubessem que *todos* nossos momentos juntos, além de me fazerem feliz, me deram a força e o impulso necessário para estar aqui hoje. Amo muito cada um, vocês foram essenciais nesse processo!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.  
(FREIRE, 1996, p. 52)

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC - Graduação em Pedagogia) teve como objetivo principal compreender quais as principais implicações didáticas de ensinar em tempos de pandemia. Na primeira etapa da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre esse tema em trabalhos publicados nos anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), realizada no ano de 2021, especificamente no Grupo de Trabalho referente à área de Didática (GT04). Foram selecionados os trabalhos que tivessem no título os seguintes descritores: “Ensino Remoto”, “Pandemia” e/ou “Covid-19”, sendo identificados doze trabalhos cujas temáticas se aproximam, em alguma medida, ao objeto de estudo deste TCC. Na segunda etapa, de caráter descritivo-analítico, buscou-se compreender as implicações didáticas de ensinar em tempos de pandemia na visão de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foram ouvidas três docentes de uma escola pública de Florianópolis acerca de suas experiências a partir de elementos constitutivos do processo didático, na esteira dos estudos de José Carlos Libâneo (1994), considerando as singularidades dos formatos de ensino presencial, remoto e híbrido. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir de cinco lógicas, quais sejam: curricular, tempo e espaço, ensino-aprendizagem, relacional e saber docente. Como principais resultados, destaca-se que, em decorrência da pandemia da Covid-19, as docentes precisaram realizar mudanças ou adaptações em elementos didáticos fundamentais, tais como objetivos de ensino, planejamento, currículo, avaliação, metodologia e relação professor/a-aluno/a, de modo a minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, mobilizaram os saberes da formação profissional e os saberes da experiência (Tardif, 2014) e, ainda, adquiriram novos saberes que estão sendo incorporados no exercício docente mesmo com o retorno ao ensino no formato presencial.

Palavras-chave: Didática; Pandemia; Experiências docentes. Ensino fundamental.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Aula Invertida
ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
MS	Ministério da Saúde
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2. LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O TEMA</b>	15
<b>3. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA</b>	24
3.1 Aspectos teórico-metodológicos	24
3.1.2 Do perfil das docentes	29
<b>4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES</b>	30
4.1 Lógica Curricular	30
4.1.1 Da função social da escola	32
4.2 Lógica do Ensino-Aprendizagem	34
4.2.1 Metodologia	34
4.2.2 Avaliação	37
4.3 Lógica de Tempo e Espaço	39
4.4 Lógica Relacional	40
4.5 Lógica dos saberes docentes	43
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	47
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	52
<b>ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	56
<b>ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO (Formulário online)</b>	61
<b>ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS</b>	63
<b>ANEXO 4 – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>	64

## 1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, está ligado à grande área das Ciências Humanas, subárea Educação, com foco na área de Didática, e tem como objeto de estudo as implicações didáticas de ensinar em tempos de pandemia.

O objetivo da pesquisa é compreender quais as principais implicações didáticas de ensinar em tempos de pandemia na visão de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se ouvir e analisar a experiência prática de docentes de uma escola pública de ensino de Florianópolis acerca de elementos constitutivos do processo didático, na esteira dos estudos de José Carlos Libâneo (1994), considerando-se as singularidades dos formatos de ensino presencial, remoto e híbrido.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, que conta com procedimentos de pesquisa que envolvem o levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo supracitado, bem como técnicas de coleta de dados como questionário com perguntas fechadas e entrevista semi-estruturada<sup>1</sup>. Tais procedimentos metodológicos foram mobilizados a fim de responder à seguinte problemática: De que forma a pandemia impactou o trabalho docente de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Por se tratar de uma pesquisa com a intenção de compreender a singularidade dos impactos da pandemia da Covid-19 no trabalho de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, selecionou-se 03 (três) docentes como participantes da pesquisa, sem qualquer pretensão de generalização dos resultados.

O interesse por essa temática surgiu do reconhecimento de que as práticas docentes foram profundamente impactadas com a contaminação de seres humanos pelo novo coronavírus. Como estudante de Pedagogia e futura professora, interessava-me perceber de que forma as escolas estavam modificando seu funcionamento diante de uma situação sanitária que exigia o distanciamento social e modificações no próprio formato escolar.

A Covid-19, doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez na China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia da Covid-19 constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, e, em 11 de março de 2020, com a elevação da contaminação do vírus em nível mundial, foi declarado o estado de pandemia.

---

<sup>1</sup> O detalhamento dos caminhos teórico-metodológicos será apresentado ao longo deste TCC.

Conforme Oliveira *et al* (2020), o primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Tratava-se de um homem idoso residente em São Paulo/SP, que havia retornado de viagem à Itália. Novos casos foram sendo identificados e a doença rapidamente se propagou.

Em menos de um mês após a confirmação do primeiro caso, já havia transmissão comunitária em algumas cidades. Em 17 de março de 2020, ocorreu o primeiro óbito por COVID-19 no país. Era outro homem idoso residente em São Paulo/SP, que apresentava diabetes e hipertensão, sem histórico de viagem ao exterior. Em 20 de março de 2020, foi reconhecida a transmissão comunitária da COVID-19 em todo o território nacional. (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 2)

O Ministério da Saúde (MS) orientou a população no sentido de reforçar a importância das medidas de prevenção da transmissão do coronavírus, que incluíam medidas básicas de higiene, como a lavagem das mãos com água e sabão ou sua higienização com álcool em gel, cobrir o nariz e a boca ao espirrar ou tossir e o hábito de manter a ventilação nos ambientes. Além disso, recomendava-se o não compartilhamento de objetos de uso pessoal e o distanciamento social. A partir de abril de 2020, o MS passou a orientar a população para o uso de máscaras, como barreira à propagação do SARS-CoV-2.

Para enfrentar a doença que se propagava muito rapidamente e já comprometia o sistema de saúde e a sociedade como um todo, medidas preventivas individuais não estavam sendo suficientes. Foi preciso adotar medidas de alcance comunitário que incluíam:

[...] restrições ao funcionamento de escolas, universidades, locais de convívio comunitário, transporte público, além de outros locais onde há aglomeração de pessoas, como eventos sociais e esportivos, teatros, cinemas e estabelecimentos comerciais, que não sejam caracterizados como prestadores de serviços essenciais. (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 5)

No primeiro semestre de 2020, escolas e instituições de ensino, assim como outros estabelecimentos, precisaram suspender o atendimento ao público como medida de proteção, com o objetivo de evitar aglomerações e conseqüentemente diminuir o número de casos no Brasil e no mundo. A suspensão das aulas presenciais nos primeiros meses da pandemia foi considerada medida essencial para evitar a propagação do vírus.

No município de Florianópolis, as aulas foram suspensas a partir do Decreto Nº 21.340, no dia 13 de março de 2020, em seguida o Governo do Estado de Santa Catarina suspendeu as atividades escolares no território estadual. Quatro dias após, no dia 17 de março, o Ministério da Educação fez uma publicação dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia.

Algum tempo depois, foi regulamentado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), através de portarias do Ministério da Educação<sup>2</sup> (BRASIL, 2020), sendo considerado “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e [que] foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro” (BEHAR, 2020, s/p). Essa alternativa foi assumida como essencial por muitos, para que as atividades escolares não fossem interrompidas, os estudantes não ficassem sem aulas e o ano letivo não fosse totalmente prejudicado. O formato do ERE foi muito diferente nas escolas do país, pois a pandemia evidenciou ainda mais as profundas desigualdades sociais. Realidades extremas foram percebidas: enquanto algumas escolas não alteraram o horário das aulas, realizando uma espécie de transposição do ensino presencial para o remoto, com aulas virtuais realizadas pela internet (sobretudo instituições da rede privada), outras realizavam campanhas de arrecadação de alimentos e entregavam às famílias mais necessitadas, juntamente com cópias de atividades escolares para serem realizadas pelas crianças sem qualquer possibilidade de mediação docente.

A partir de dezembro de 2020, após muitas pesquisas em nível mundial para produzir vacinas contra a Covid-19, iniciou-se um longo e conflituoso processo de imunização da população de diferentes países, ainda que de forma muito desigual no mundo. A primeira dose de vacina contra a Covid-19 no Brasil foi aplicada na enfermeira Mônica Calazans, de 54 anos, no dia 17 de janeiro de 2021, no estado de São Paulo. No mesmo mês, iniciou-se a imunização de parte da população em Santa Catarina.

Conforme Plano Estadual de Vacinação de Santa Catarina (2021), a vacinação deveria ocorrer em 4 (quatro) etapas “obedecendo aos critérios logísticos de recebimento e distribuição das doses pelo Ministério da Saúde [...] priorizando grupos e considerando informações sobre nuances epidemiológicas, comorbidades e dados populacionais” (SANTA CATARINA, 2021, p. 1). Os grupos a serem vacinados em cada fase da campanha de vacinação, conforme estabelecido pela coordenação nacional do MS, eram: **fase 1** - trabalhadores da saúde, população idosa a partir dos 75 anos de idade, pessoas com 60 anos ou mais que vivem em instituições de longa permanência (como asilos e instituições psiquiátricas), população indígena; **fase 2** - pessoas de 60 a 74 anos; **fase 3** - pessoas com comorbidades que apresentam maior chance para agravamento da doença (como portadores de doenças renais crônicas, cardiovasculares, entre outras); **fase 4** – professores, forças de segurança e salvamento,

---

<sup>2</sup> Sobre isso, ver: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>.

funcionários do sistema prisional. Como se vê, os professores faziam parte do grupo relativo à quarta fase do plano de vacinação.

De acordo com as informações encontradas no site da Prefeitura de Florianópolis, com a previsão de vacinação dos profissionais da educação para os primeiros meses de 2021, iniciou-se o movimento, de forma gradativa, para que até o mês de abril todas as unidades educacionais da rede municipal (Escolas e núcleos de educação infantil, EJA) iniciassem o ensino híbrido.

O ensino híbrido estava sendo entendido, nesse momento, como a combinação e/ou alternância entre aulas presenciais e aulas online em um mesmo processo e, para as atividades relativas ao presencial era necessário que fossem respeitadas todas as atividades referentes a protocolos de segurança sanitária e planos de contingência.

Em março de 2021, no início desse movimento de retomada das atividades de ensino, tive a oportunidade de iniciar o estágio não-obrigatório em uma escola da rede particular de ensino de Florianópolis, com uma turma de Educação Infantil, e experienciar/ouvir um pouco dos profissionais desta escola acerca dos limites e possibilidades de cada formato (presencial/remoto/híbrido).

No dia 12 de janeiro de 2022 temos o decreto nº 1.669 que autoriza a volta às aulas, 100% presenciais no Estado de Santa Catarina. Esse retorno foi sendo possível devido a uma melhora na situação sanitária e na imunização de boa parte da população, ainda que a volta às aulas presenciais tenha sido orientada no sentido da manutenção de muitos cuidados envolvendo distanciamento mínimo entre as carteiras, horários específicos de recreio/entrada e saída para evitar aglomerações, uso de máscara, álcool gel, entre outras medidas sanitárias.

A partir da minha experiência no estágio não-obrigatório e do interesse por conhecer diferentes experiências docentes, busquei realizar algumas leituras de artigos sobre o ensino em tempos de pandemia e senti falta de “ouvir” os professores na maioria desses trabalhos. Sentia a necessidade de escutar professoras dos Anos Iniciais da rede pública de ensino para compreender de que forma a pandemia estava impactando o trabalho docente, buscando conhecimentos sobre possibilidades didáticas de ensinar-aprender em diferentes contextos/formatos. Assim, compreendi que meu TCC poderia contribuir no sentido de destacar experiências docentes sobre práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia, nos três formatos de ensino que estavam sendo vivenciados: remoto, híbrido e presencial.

Como meu interesse era por experiências docentes em tempos de pandemia acerca de diferentes componentes do processo de ensino e aprendizagem, tais como a relação professor-aluno, os objetivos, os conteúdos e métodos de ensino, considerei que a área de Didática

poderia trazer uma importante contribuição para minha pesquisa. Isto porque, como explica o professor José Carlos Libâneo, uma das referências nas disciplinas de Didática I e Didática II que cursei ao longo do curso de Pedagogia:

[...] a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática. (LIBÂNEO, 1994, p. 52/53)

Quanto à organização, além da presente introdução, este TCC foi organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado “Levantamento de produções sobre o tema”, descrevo o processo e os resultados da primeira etapa da pesquisa, que consistiu no levantamento bibliográfico de trabalhos sobre o ensino em tempos de pandemia tomando como referência de busca os trabalhos apresentados no GT 4 – Didática, da Anped, do ano de 2021. No segundo capítulo, que tem como título “Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa empírica”, apresento o processo teórico-metodológico de constituição da segunda etapa desta pesquisa, referente ao contato com a escola, seleção das docentes participantes da pesquisa e coleta de dados (questionário e entrevista). No terceiro capítulo, sob o título “Experiências docentes”, analiso o conteúdo das entrevistas a partir das categorias de análise definidas. Por fim, nas considerações finais, apresento a síntese das implicações didáticas percebidas a partir das experiências narradas pelas docentes, buscando responder à problemática desta pesquisa.

Considera-se que este estudo apresenta relevância educacional e social, já que a pandemia afetou profundamente a vida das pessoas em nível global, impactando diretamente o trabalho didático-pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem. Espera-se que os resultados da pesquisa favoreçam a reflexão sobre os principais desafios e aprendizados do trabalho docente vivenciados no contexto da pandemia e contribuam com o aprofundamento de pesquisas relacionadas ao campo da Didática, qualificando formas de ensinar e aprender em diferentes contextos.

## 2. LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O TEMA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um levantamento de pesquisas vinculadas à área da Didática que tiverem como foco de análise o ensino em tempos de pandemia. Tal levantamento constituiu a primeira etapa metodológica desta pesquisa e teve como finalidade conhecer, ainda que parcialmente, o que já havia sido escrito sobre o tema.

Para tanto, realizou-se uma busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. No site oficial da Associação, explica-se que esta tem como finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, sendo uma das principais referências relativas à pesquisa no campo da Educação brasileira.

Buscando um maior refinamento da pesquisa, delimitamos a busca por trabalhos apresentados no GT04, Grupo de Trabalho referente à área de Didática, publicados nos anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorrida entre setembro e outubro de 2021. O evento que teve como tema “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”, definido coletivamente com os coordenadores dos Grupos de Trabalho, Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação e o Comitê Científico, estimulando uma reunião plural que desse visibilidade às produções de conhecimentos e às lutas em torno do contexto amazônico, assim como ao centenário do educador e patrono da educação brasileira Paulo Freire.

Foram produzidos trabalhos por pesquisadoras e pesquisadores de todas as regiões do Brasil, nos 23 eixos temáticos<sup>3</sup> que compõem a ANPEd. O evento foi organizado pela Universidade Federal do Pará, em parceria com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte.

Em virtude da pandemia da Covid-19, a 40ª ANPEd ocorreu de forma totalmente virtual. Para garantir a qualidade e interação dos participantes, foram estudados formatos e ferramentas para a realização da reunião de forma remota. Foram organizadas sessões de conversa, minicursos e outras atividades durante os meses de setembro e outubro e, para a programação oficial, foram organizados seis dias com apresentações de trabalho, conferências, painéis temáticos e solenidades.

Para além da 40ª reunião, a ANPEd, durante todo o período de pandemia, reforçou sua presença digital com ampla participação da comunidade acadêmica, dialogando com a

---

<sup>3</sup> Sobre isso, ver: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>

sociedade. Foram realizados diversos debates sobre temas urgentes da educação que foram transmitidos através de plataformas como Youtube e Facebook.

O levantamento bibliográfico realizado na primeira etapa desta pesquisa permitiu identificar doze trabalhos cujas temáticas se aproximam, em alguma medida, ao objeto de estudo deste TCC. Foram selecionados os trabalhos que tivessem no título os seguintes descritores: “Ensino Remoto”, “Pandemia” e/ou “Covid-19”. Para melhor apresentação desses, sentiu-se necessidade de organizá-los em categorias, sendo elas: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Minicurso, Organização Escolar e Orientação Pedagógica. A tabela a seguir permite visualizar a síntese dos trabalhos identificados:

Tabela 1 – Sistematização do levantamento de produções sobre o tema

<b>Categoria / Quantidade</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria / Instituição</b>
Ensino Fundamental (3)	Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto	Silvana Soares de Araujo Mesquita; Maria Inês Marcondes de Souza (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)
	A profissionalização docente nos anos iniciais: qual o lugar que o conhecimento, produzido da prática, ocupa no ensino de matemática a partir da pandemia da Covid-19?	Simone França (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
	Estratégias pedagógicas e carreira docente em aulas remotas: desigualdades acentuadas	Ana Paula Silva (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Ensino Médio (2)	O Ensino de Sociologia: um olhar sobre a implantação da BNCC no Ensino Médio em meio a pandemia de Covid-19 em Rio Branco - Acre no ano de 2021	Beatriz Brito; e Lenilda Faria (Universidade Federal do Acre)
	A Experiência docente em tempos de pandemia: pedagogia e desafios tecnológicos na Rede Estadual de Pernambuco'	Adriano Santos; e Lucia Giraffa (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
Ensino Superior (4)	Assessoria pedagógica online e demandas didático-pedagógicas de docentes universitários: traçando caminhos alternativos em tempos de pandemia	Cristina Teixeira; e Daniele Lima (Universidade Federal da Bahia)
	Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia	Ednaldo Pereira (Secretaria de Educação de Roraima)
	Cultura digital e prática docente: rupturas e continuidades no contexto do Ensino Superior pós Covid-19	Ana Lucia Lopes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
	Didática mediada pela alteridade: uma orientação emancipadora em tempos de ensino remoto emergencial	Geovana Melo (Universidade Federal de Uberlândia)

Continua...

Minicurso (1)	A Escola e as práticas pedagógicas em tempos de pandemia: o que dizem os estudos?	Aida Silva (Universidade Federal de Pernambuco)
Organização Escolar (1)	Didática: conteúdo e forma em tempos de pandemia	Nathalia Beleze; Sandra Franco; Diene Mello (Universidade Estadual de Londrina)
Orientação Pedagógica (1)	Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa de pandora aberta?!	Amélia Ribeiro; Izabel Faria (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A seguir, apresentaremos sinteticamente os trabalhos no que tange aos objetivos, metodologias, aportes teóricos e principais resultados.

As três primeiras pesquisas apresentadas fazem parte dos trabalhos que se referem ao Ensino Fundamental. A primeira, intitulada “*Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto*”, foi escrita por Silvana Mesquita e Maria Inês Souza, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Este trabalho teve como objetivo pensar quais as consequências do isolamento social e do fechamento das escolas a partir da pandemia e quais as antigas e novas lógicas que perpassam as práticas docentes neste período. As análises partiram dos resultados de pesquisas institucionais de larga escala (Fundação Carlos Chagas e Redestrado), realizadas com docentes da educação básica, e os registros dos diários de aula de estagiários do curso de Pedagogia de uma universidade privada, sobre as observações de aulas remotas e das videoaulas produzidas por professores no período de pandemia. Como principais referenciais teóricos foram mobilizados os estudiosos Antônio Nóvoa (2009), Paulo Freire (1970), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) e Philippe Perrenoud (2001).

Foram identificadas a influência de quatro lógicas orientadoras da ação docente: a curricular, do tempo e espaço, do ensino-aprendizagem e a relacional. As autoras destacam que foi possível reconhecer que um professor-profissional que tenha uma diversidade de repertório de conhecimentos ligados ao exercício da docência, que tenha domínio dos princípios da educação, pode transformar o processo de ensino aprendizagem sem improvisação. As autoras finalizam dizendo que, ainda que o rompimento das lógicas escolares atuais não se mantenha numa pandemia, traz possibilidades de reflexões sobre a prática e a valorização dos professores como especialistas da atividade de ensinar e aprender.

A segunda pesquisa relacionada ao ensino fundamental tem como título “*A profissionalização docente nos anos iniciais: qual o lugar que o conhecimento, produzido da*

*prática, ocupa no ensino de matemática a partir da pandemia da Covid-19?*”, e foi escrita por Simone França, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo foi apresentar os caminhos percorridos para a pesquisa de doutorado, iniciada no ano de 2021, por meio da qual se buscou investigar o lugar que o conhecimento, produzido pela prática docente, ocupa no ensino de Matemática nos anos iniciais, a partir da pandemia da Covid-19. Uma pesquisa de cunho qualitativo e com caráter descritivo, orientada pelos diálogos e narrativas de professores pertencentes às redes públicas ou privadas de ensino, que tenham até 35 anos, que estivessem exercendo o trabalho docente nos anos iniciais há pelo menos cinco anos e lecionassem a disciplina de Matemática. Composto o referencial teórico, foram utilizados estudiosos como António Nóvoa (2002), Adair Nacarato, Brenda Mengali e Cármen Passos (2009), Maurice Tardif (2013), Dario Fiorentini e Vanessa Crecci (2016), entre outros.

A autora explica que a pesquisa resultante deste trabalho, na data em que foi publicado na ANPEd (2021), encontrava-se em fase inicial de revisão de literatura. Ela entende que a prática é o elemento central e é formadora de conhecimento no ensino de Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pretendendo com essa pesquisa colaborar com os estudos sobre a profissionalização docente.

Escrito por Ana Paula Silva, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, temos o último trabalho relativo ao ensino fundamental intitulado *"Estratégias pedagógicas e carreira docente em aulas remotas: desigualdades acentuadas"*. A pesquisa se refere às transformações colocadas pelas aulas remotas e como afetaram o dia a dia na escola. Tem como objetivo identificar e descrever a reorganização do planejamento pedagógico e quais foram as estratégias didáticas de ensino e avaliação de professores do Ensino Fundamental, os relacionando através de duas variáveis: tipo de estabelecimento (privado e público) e etapa correspondente ao ciclo da carreira docente. Os dados foram coletados por formulário eletrônico e analisados com base no estudo de autores como Huberman (2000) e Gimeno Sacristán (1999). Destacam-se, como resultados, que as práticas didático-pedagógicas foram principalmente alteradas conforme as possibilidades de acesso dos alunos aos meios remotos de ensino e que os professores que estavam mais inertes em relação aos métodos de ensino tiveram mais dificuldade para adaptar as aulas, embora devessem viver um momento de segurança e estabilidade, de acordo com o referencial teórico mobilizado. As condições de vida dos alunos acabaram afetando mais a reorganização pedagógica do que as possibilidades e competências docentes, fazendo com que as desigualdades sociais e escolares se destacassem ainda mais.

Foram encontrados dois trabalhos que se enquadram na categoria do Ensino Médio, ambos tendo como metodologia a abordagem qualitativa, sendo o primeiro deles “*O Ensino de Sociologia: um olhar sobre a implantação da BNCC no Ensino Médio em meio a pandemia de Covid-19 em Rio Branco - Acre no ano de 2021*”, escrito por Beatriz Brito e Lenilda Faria, da Universidade Federal do Acre. A questão norteadora diz respeito a como a implantação da Base Nacional Comum Curricular iria interferir na disciplina de Sociologia e no ensino do professor em Rio Branco – Acre em meio a pandemia de Covid-19 e são trazidos como principais referências sobre o tema os autores Alberto Tosi Rodrigues (2007), Antonio Alberto Brunetta (2020), Roberto Cardoso de Oliveira (2007), entre outros. Como instrumento de coleta de informações, foram realizadas entrevistas com professores de Sociologia e utilizados os diários de campo que permitiram as análises e interpretações sobre a escrita no Ensino Médio.

Os resultados da referida pesquisa ainda estavam sendo sistematizados, mas foram trazidas algumas discussões, entre elas a importância de que se mantenha no currículo do Ensino Médio as disciplinas de humanas ao invés de reduzi-las, pois, ao reduzir às disciplinas indicadas à BNCC, é ignorada a importância de disciplinas como Sociologia e Filosofia para a formação cidadã e pensamento crítico dos estudantes, deixando somente para aqueles que, em teoria, se interessassem por essas áreas do conhecimento.

Escrito por Adriano Santos e Lucia Giraffa, ambos formados pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, temos a pesquisa “*A Experiência docente em tempos de pandemia: pedagogia e desafios tecnológicos na Rede Estadual de Pernambuco*”. Este trabalho teve como objetivo analisar as experiências docentes e o uso das tecnologias na rede estadual de Pernambuco no período de transição do modelo presencial para o remoto ao longo do ano letivo de 2020. É uma pesquisa que conta com uma produção de dados realizada por meio de questionário online com 24 professores de duas Escolas de Referência em Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco e que teve como referencial teórico estudiosos como António Nóvoa (2007), Mishra e Koehler (2006), entre outros.

Os resultados mostram a relevância da formação docente voltada para aquisição de um conhecimento crítico-reflexivo sobre as tecnologias, principalmente àquelas ligadas à internet, e a lacuna das desigualdades sociais, ainda mais sobressalente pela falta de conexão e equipamentos para os estudantes durante as aulas remotas.

Na categoria do Ensino Superior, foram encontrados quatro trabalhos, sendo o primeiro “*Assessoria pedagógica online e demandas didático-pedagógicas de docentes universitários: traçando caminhos alternativos em tempos de pandemia*”, escrito por Cristina Teixeira e Daniele Lima, ambas da Universidade Federal da Bahia. Esse trabalho teve como objetivo

analisar as potencialidades e dificuldades didático-pedagógicas dos docentes universitários de uma unidade de ensino em uma IES pública. Foi realizada uma pesquisa-ação com docentes universitários de um curso de Engenharia traçando, assim, um perfil sobre o qual se pudesse projetar uma ação de assessoramento pedagógico assertivo e inovador. As autoras explicam que conhecendo melhor todas as demandas, houve a possibilidade da organização de ações de assessoria mais proveitosas e assertivas. Os questionários diagnósticos foram realizados em momentos diferentes em cada Unidade de Ensino a fim de que fosse possível propor atividades personalizadas, definindo não somente os temas abordados, mas também o modo de interação e o conteúdo de formação pedagógica. Este trabalho de pesquisa se baseia nos estudos de Maiza Taques Althaus (2016), Behrens (2010), Ilma Passos Veiga (2012), entre outros.

Escrito por Ednaldo Pereira, da Secretaria de Educação de Roraima, temos o seguinte trabalho: *“Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia”*. A pesquisa tem como objetivo verificar a possibilidade de utilizar o conceito de Aula Invertida-AI como estratégia de ensino e aprendizagem em um momento de distanciamento social em tempos de pandemia. Foi realizada uma pesquisa de campo, aplicada aos estudantes matriculados na disciplina de Computação Gráfica do curso de Ciência da Computação da Universidade Estadual de Roraima, tendo como ferramenta de coleta de dados a observação participante e a dinâmica de Grupo Focal. Estudiosos como Paulo Freire (2003), Antônio Carlos Gil (2002; 2014), Jonathan Bergmann (2018), são citados e utilizados como referencial teórico.

Para concluir, o autor destacou que a estratégia da AI, se pertinente ao contexto e com uma orientação pedagógica adequada, pode ser mais uma ferramenta a ser incorporada às Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e ao Currículo, podendo oferecer novas vivências nas aulas online em tempos de pandemia e distanciamento social. Segundo o autor, a AI tem o potencial de agregar valor à prática docente, é uma alternativa que faz com que os alunos tenham maior protagonismo e uma participação mais sobressalente e que além de se tornar mais desafiador para estudantes e docentes, se torna mais atrativa.

A terceira pesquisa voltada ao ensino superior é escrita por Ana Lucia Lopes, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e se refere a *“Cultura digital e prática docente: rupturas e continuidades no contexto do Ensino Superior pós Covid-19”*. Este trabalho buscou discutir as rupturas e continuidades que mobilizam e surgem como possibilidades de renovação das práticas pedagógicas a partir do contexto da pandemia e da migração das aulas do ensino presencial no Ensino Superior. A pesquisa foi realizada através de um formulário eletrônico e mostrou limites e possibilidades, desta experiência que poderá mobilizar novas práticas

educacionais que abranjam a cultura digital, citando Vera Maria Candau (1989), José Carlos Libâneo (s/d), Daniel Mill (2013), entre outros estudiosos como referencial teórico. A autora explica que, para que exista de fato uma mudança, de forma criativa e inovadora, é preciso discutir as tradições e inovações da cultura escolar que envolvam intenção, planejamento, currículo e estudos na área da didática. Ela ainda afirma que um dos objetivos do trabalho é trazer para o diálogo novas formas de educar no século XXI.

Dando encerramento a categoria do Ensino Superior, temos o seguinte trabalho: *“Didática mediada pela alteridade: uma orientação emancipadora em tempos de ensino remoto emergencial”*, escrito por Geovana Melo, da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa tem como objetivo destacar as possibilidades e desafios da construir o processo de ensino-aprendizagem de acordo com uma orientação emancipadora em tempos de pandemia, no sentido contrário do direcionamento neoliberal das políticas educacionais atuais. Busca compreender quais foram os principais desafios para a docência nesse período de pandemia, e foi esse o questionamento que guiou a investigação. É um estudo de caráter exploratório, em que participaram 26 estudantes de pós-graduação, dos cursos de mestrado e doutorado, de uma universidade situada no Triângulo Mineiro. Utilizou-se referenciais teóricos como Luiz Carlos Freitas (2012), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Julio Furtado (2012).

A autora conclui que as interações durante o processo pedagógico foram essenciais para que os desafios deste contexto de pandemia e ensino remoto fossem coletivamente superados. Ela reforça que foi possível reconhecer a possibilidade de aprender com o outro, atingindo o desenvolvimento de sujeitos plurais e compreender também os conceitos que foram trabalhados.

Na categoria denominada Minicurso, temos somente um: *“A Escola e as práticas pedagógicas em tempos de pandemia: o que dizem os estudos?”*, ministrado por Aida Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Este Minicurso teve como objetivo refletir sobre o direito à educação, o papel da escola e dos/as docentes, e pensar também sobre o impacto das políticas neoliberais nos processos educativos e suas repercussões na qualidade da educação, em tempos de pandemia. Visava também identificar práticas pedagógicas e a contribuição das novas tecnologias para a motivação e inclusão dos/as estudantes nos processos de ensino-aprendizagem, identificando as principais questões que os estudos e as pesquisas apresentam sobre as práticas pedagógicas: avanços e dificuldades nos processos das atividades docentes/discentes, em tempos de pandemia.

O trabalho, *“Didática: conteúdo e forma em tempos de pandemia”*, escrito por Nathalia Beleze, Sandra Franco e Diene Mello, da Universidade Estadual de Londrina, compõe a categoria da Organização Escolar. Ele tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa ao redor das práticas educativas durante a pandemia, no município de Londrina - Paraná, principalmente no que se refere a relação entre conteúdo e forma no contexto das ações, refletindo sobre os limites e as possibilidades do Ensino Remoto em função de uma formação. As autoras trazem a relação do uso das tecnologias, reforçam o quanto necessária foi esta relação no processo de ensino e aprendizagem na tentativa da formação de um estudante participativo, e nos lembram que é da responsabilidade do poder público garantir os direitos dos cidadãos à vida e ao ensino. Ao longo do trabalho são apontadas as questões daqueles que não tiveram o acesso à conectividade, nos mostrando que a desigualdade prejudica mais uma vez os menos favorecidos em uma sociedade definida pela exclusão. Elas acreditam que um novo perfil de aluno será instituído no período pós-pandemia, pois houveram novos aprendizados e também as marcas da adversidade deste período e deixam explícito o anseio pelo retorno ao ensino presencial. Para compor o referencial teórico desta pesquisa são utilizados estudiosos como Lígia Márcia Martins (2013), Paulo Freire (2006), Bogdan Suchodolski (2010) e Newton Duarte (2016).

Encerrando os trabalhos selecionados, na categoria da Orientação Pedagógica, encontramos o artigo *“Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa de pandora aberta?!”*, escrito por Amélia Ribeiro e Izabel Faria, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. A pesquisa busca evidenciar quais os saberes docentes que têm sido demandados por orientadores pedagógicos, pensando na melhor forma de abranger as necessidades dos professores (principalmente os alfabetizadores) e, a partir disso, identificar como os saberes didáticos são contemplados. Para embasar a pesquisa são utilizados estudiosos como Tardif (2014); Gauthier (2013); Pimenta (1999), Roldão (2017); Schulman (2014), entre outros.

Utiliza-se uma metodologia de cunho qualitativo e de caráter exploratório, em que foram disponibilizados questionários para grupos de professores em redes sociais e respondidos por orientadores pedagógicos que atuam em escolas públicas. Como resultados da referida pesquisa, são apontadas as dificuldades em relação ao uso das tecnologias, os orientadores pedagógicos ainda acrescentam como dificuldade a aplicação das competências socioemocionais, a falta de planejamento e o excesso de atividades burocráticas. As duas primeiras dificuldades citadas foram os saberes considerados necessários e as autoras acreditam ser uma necessidade surgida na pandemia.

A realização da leitura dos artigos e destaque dos mesmos tornou-se essencial para o desenvolvimento deste trabalho, pois as diversas perspectivas trazidas pelos autores que já estudaram ou estão estudando sobre o as implicações didáticas em tempos de pandemia fazem com que seja possível melhor compreender o objeto de estudo deste TCC, bem como aprofundar as análises.

Observar as pesquisas de cunho qualitativo, que utilizaram como estratégia metodológica as entrevistas e trouxeram a vivência de estudantes e/ou professores ajudaram a pensar outros teóricos, trazendo, por exemplo, Nogueira (1977), que trata sobre a importância de obter dados que não são encontrados em outros lugares, se tratando de conhecer a experiência daquela pessoa entrevistada sobre determinado assunto. Através dessa análise, foi possível perceber a voz dos professores, o que sempre considerei essencial e que sentia falta quando comecei a pesquisar sobre este tema.

O levantamento dos trabalhos reforça referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa como José Carlos Libâneo e Vera Maria Candau, trazendo diferentes textos e citações, além de permitir conhecer estudiosos como António Nóvoa e Maurice Tardif, que de alguma maneira, seja de forma direta ou indireta, acrescentam nas discussões do presente trabalho.

Uma das questões mais pontuadas ao longo desses estudos é a tecnologia e a utilização desta no ensino, o que vai ao encontro das falas das professoras entrevistadas nesta pesquisa, como será possível perceber no decorrer do texto, que trazem esses e outros tópicos para discussão como, por exemplo, a desigualdade social, a afetividade e a discussão do currículo, que também se aproximam com os trabalhos analisados.

No texto “Pesquisa em Educação Abordagens Qualitativas”, escrito por Menga Lüdke, Marli E.D.A. André, as autoras falam sobre os casos/estudos serem similares uns aos outros, mas ao mesmo tempo serem distintos, pois cada um tem um interesse singular. O interesse reflete naquilo que tem de único, ainda que mais tarde venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. No caso desta pesquisa, as experiências relatadas pelas docentes entrevistadas são únicas, ainda que haja semelhanças com outras práticas docentes realizadas em diferentes escolas. A partir da leitura e das análises foi possível perceber a falta de destaque em alguns aspectos destacados pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa como, por exemplo, a discussão sobre a avaliação e a relação professor-aluno, importantes componentes do processo de ensino-aprendizagem.

### **3. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos teórico- metodológicos da segunda etapa desta pesquisa, que teve como finalidade ouvir as experiências de docentes de uma Escola Pública de Florianópolis que atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia.

Minayo (2002) explica que a metodologia não contempla só a fase de exploração de campo, que envolve a escolha do espaço da pesquisa, do grupo de pesquisa, estabelecimentos dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo, como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados. Além disso, é importante reconhecer que as escolhas metodológicas se relacionam com opções teóricas. Esses aspectos teórico-metodológicos serão apresentados e descritos a seguir.

#### **3.1 Aspectos teórico-metodológicos**

O presente TCC se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa, na esteira dos estudos de Maria Minayo (2011), tendo a intenção de compreender a singularidade dos impactos didáticos enfrentados por docentes dos Anos Iniciais durante a pandemia no exercício do trabalho docente. Partilha-se da compreensão expressa por Minayo (2011, p. 623) de que “é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere”. Segundo Maria Marly de Oliveira (2016), no artigo “Como fazer pesquisa qualitativa”, a abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos/técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico.

A entrevista foi utilizada como uma das estratégias metodológicas na presente pesquisa. Para sua realização, houve um contato inicial com a coordenadora de um projeto de extensão organizado pela escola onde as docentes entrevistadas atuam, que ocorre em parceria com universidades, a fim de verificar a possibilidade de realização da pesquisa naquela instituição. Considerando o aceite inicial da escola, o próximo passo foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos (CEPSH). De acordo com o Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa, publicado no site do Conselho Nacional de Saúde, define-se a pesquisa envolvendo seres humanos, como uma pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais.

O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O projeto de pesquisa foi submetido para análise do CEPESH/UFSC mediante cadastro das pesquisadoras (orientanda e orientadora) na Plataforma Brasil, vinculada ao governo federal. Outro documento que precisou ser apresentado juntamente com o projeto foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi lido e assinado pelas professoras participantes da pesquisa (Anexo 1). Além disso, o projeto também precisou ser aprovado pela coordenação do Curso de Pedagogia da UFSC, conforme se vê na Folha de Rosto para pesquisa envolvendo Seres Humanos (Anexo 4)

Após aprovação do projeto pelo referido Comitê, elaborou-se um questionário com perguntas fechadas para ser enviado às docentes juntamente com o convite oficial para participar da pesquisa. O email com o convite, bem como o formulário online produzido na Plataforma do Google Forms, foram enviados para o email da docente coordenadora do projeto de extensão na escola, a qual encaminhou a mensagem-convite às docentes participantes do projeto.

Cada pesquisa tem um objetivo e a escolha dos instrumentos de coletas de dados deve levar em consideração suas vantagens e desvantagens pensando nesses objetivos pré-estabelecidos. Os questionários podem ser realizados com perguntas abertas, de múltipla escolha e dicotômicas. De acordo com o artigo "O Questionário na Pesquisa Científica", escrito pelo professor da Universidade Católica de Campinas, Anivaldo Chagas (2000), nas questões abertas, os participantes têm liberdade para responder com as suas próprias palavras, sem se limitar a escolhas de alternativas. Tem como vantagem um menor tempo de elaboração e propicia comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar. Como uma das desvantagens ele cita a possibilidade de fuga do tema.

Nas questões de Múltipla Escolha, os participantes vão optar por uma das alternativas. Essas alternativas, segundo o autor, devem ser "coletivamente exaustivas e mutuamente exclusivas, ou seja, devem cobrir todas as respostas possíveis e uma alternativa deve ser totalmente incompatível com todas as demais" (CHAGAS, 2000, s.p). O autor ainda comenta sobre a alternativa "Outros. Quais?" explicando que ajuda a garantir a exclusão. Uma das principais vantagens desse formato de questionários é a facilidade de aplicação, do processo e da análise, em contrapartida é exigido um maior tempo e cuidado na preparação dessas perguntas a fim de garantir que todas as opções de respostas sejam oferecidas.

O questionário realizado nesta pesquisa (Anexo 2) teve como objetivo conhecer o perfil da população selecionada no que tange à idade, raça/etnia, gênero, nível de formação, tempo de atuação no magistério, vínculo profissional, jornada de trabalho, formatos de ensino experienciados no exercício da docência.

Para inclusão da população selecionada, foram utilizados os seguintes critérios: a) ser licenciado(a) em Pedagogia; b) atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública em Florianópolis; c) ter experiência de ensino nos formatos presencial, remoto e híbrido. Os critérios de exclusão definidos foram: a) impossibilidade e/ou falta de interesse dos docentes que atendem aos critérios de inclusão de participarem da pesquisa; b) incompatibilidade de horário entre pesquisadora e docentes para realização da entrevista.

Cabe indicar que, por ensino presencial, compreende-se a presença de todas as crianças de uma mesma turma, juntamente com a professora, num mesmo espaço físico (sala de aula/escola), em que, simultaneamente, realizam as atividades pedagógicas, formato vivenciado antes da pandemia e que desde 2022 tem sido retomado na escola *lócus* da pesquisa.

Como ensino remoto emergencial (ERE), compreende-se, a partir da experiência da escola pesquisada, um formato em que as crianças participam das aulas de suas casas, sem a presencialidade no espaço escolar, com a mediação da professora, através de recursos digitais como computadores e /ou celulares, por meio da internet (aulas online). No caso do ensino remoto vivenciado na escola pesquisada e narrado pelas docentes entrevistadas, as turmas foram organizadas em grupos menores, com horários diferentes, favorecendo o atendimento a agrupamentos menores. Além das aulas online, o formato remoto também considerou o envio de materiais impressos para que os estudantes realizassem atividades de estudo em suas casas, com a mediação das famílias.

Já no formato híbrido, um grupo de crianças frequentava a escola presencialmente numa semana, enquanto outro realizava atividades remotas; na semana seguinte, essa organização invertia. Houve casos de estudantes que, por opção das famílias, permaneceram apenas em estudo online.

Segundo Vera Maria Candau (2022), no artigo “Didática hoje: entre o ‘normal’, o híbrido e a reinvenção”, a expressão ensino híbrido “vem sendo utilizada com frequência para se referir ao fato de se incorporar no processo de ensino-aprendizagem atividades presenciais e on-line”. Ainda segundo a autora, “em geral, não se aprofunda no sentido desta expressão e parece que basta uma justaposição destes dois momentos para se configurar o ‘ensino híbrido’” (2022, p. 6). Para João Alberto Prado Martin *et al.* (2020):

Existe um equívoco criado em torno do ensino híbrido com relação ao ensino enriquecido por tecnologia, não é pelo fato da escola possuir muitos recursos tecnológicos que ela é híbrida, o simples acesso do aluno à internet não configura uma aprendizagem híbrida, mas desde que o aprendizado esteja estruturado e contemplando momentos com acesso à internet e presencial. (MARTIN *et al*, 2020, p. 2 *apud* CANDAU, 2022, p. 7).

Parece-nos relevante destacar que a ideia de ensino híbrido é anterior à pandemia. No artigo citado anteriormente, escrito por Candau (2022), a autora conta brevemente sobre a história do conceito de “ensino híbrido”, explicando que o mesmo foi criado no ano de 2008, por Michael Horn da Universidade de Harvard, a partir de uma obra chamada “Classe disruptiva: como a inovação disruptiva vai mudar a forma como o mundo aprende”, em parceria com Clayton Christensen (2008). Explica ainda que este livro aborda um novo jeito de fazer educação e que o termo híbrido, no seu entendimento original, “está vinculado a essa dualidade de possibilidades que inclui a escola e espaços externos que podem ser utilizados para aprendizagem através da tecnologia como uma mediação fundamental nesse processo” (2022, p. 7).

Ademais, salienta que no ensino híbrido acontecem diversos saberes, misturas de metodologias, que o planejamento é essencial e que a escolha das tecnologias deve acontecer a partir dos objetivos pedagógicos definidos. Nas palavras da autora, “O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimentos” (CANDAU, 2022, p. 7).

No que tange à metodologia desta pesquisa quanto à amostra, por se tratar de pesquisa qualitativa em nível de graduação, era previsto que fossem ouvidas entre 03 e 05 professoras, preferencialmente as que atuassem no ciclo inicial de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Caso não houvesse esse número de docentes interessadas em participar da pesquisa, poderiam ser convidadas docentes que atuam no 4º e 5º ano. Minayo, ao definir a amostragem explica que “a amostra de uma pesquisa qualitativa deve estar vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta), que por sua vez, se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados e acompanhados por observação participante” (2017, p. 4). E complementa citando algumas recomendações, entre elas a garantia de que a escolha do grupo e do local para essa troca de informações e para as observações atentem ao conjunto das experiências, expressões e características que o pesquisador tem como objetivo.

Além do questionário, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as docentes interessadas em participar da pesquisa. De acordo com o artigo “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais” de Valdete Boni e Silvia Quaresma (2005, p. 75):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

As entrevistas tiveram duração média de 1 (uma) hora, foram elaboradas 8 (oito) perguntas (Anexo 3) para guiar este momento e tinha como possibilidade acontecer de forma presencial ou remota. Por conta da compatibilidade de horário, foram realizadas de forma remota, através de videoconferência, nos turnos matutino e vespertino, separadamente. A partir da autorização das docentes as entrevistas foram gravadas, mas ao longo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e possíveis publicações que dele possam decorrer, será respeitado o anonimato, ou seja, os nomes das docentes participantes da pesquisa serão preservados, sendo utilizados nomes fictícios.

O TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado às docentes que voluntariamente se prontificaram a participar da pesquisa, de modo que estivessem cientes do compromisso ético da pesquisa e da possibilidade de desistência da participação a qualquer tempo. Todas as participantes são maiores de 18 anos e assinaram o TCLE firmando ciência.

As transcrições das entrevistas foram realizadas manualmente, em íntegra, totalizando 40 (quarenta) páginas e posteriormente analisadas. A análise de dados será apresentada no capítulo seguinte, de forma descritivo-analítica, com base na tabulação dos questionários e na transcrição das entrevistas, no entrecruzamento com o referencial teórico mobilizado para selecionar as categorias de análise. Nos inspiramos em Bardin (2016) para pensar a análise de conteúdo enquanto procedimento que “procura interpretar discursos, tanto a partir de seus significantes (como, por exemplo, no caso da análise lexical) quanto de seus significados (como, por exemplo, no caso da análise temática)”.

As categorias de análise escolhidas para essa pesquisa consideram alguns dos componentes didáticos citados por José Carlos Libâneo como fundamentais à prática educativa escolar, quais sejam: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização da situação didática e a avaliação (Libâneo, 1994). Organizamos, a priori, as seguintes categorias de análise: A função social da escola; As mudanças: metodológicas; curriculares; avaliativas; relação professor-aluno; Os desafios do trabalho docente na pandemia. Após realizar a leitura do texto “Entre a forma

escolar e as reivindicações didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto”, escrito por Silvana Mesquita e Maria Inês Souza, e identificado durante a etapa de levantamento de dados, inspiramo-nos e reorganizamos as categorias de análise a partir de quatro lógicas orientadoras da ação docente: curricular, do tempo e espaço, do ensino-aprendizagem e a relacional, adicionando uma quinta lógica, o saber docente. Essas categorias de análise, serão apresentadas, discutidas e analisadas no capítulo a seguir.

Quanto à devolutiva, serão socializados os resultados da pesquisa com as docentes participantes, de forma coletiva (exposição oral dos resultados, se for do interesse das participantes e da instituição) e/ou individual, por meio do envio de uma cópia digital do TCC às docentes participantes e à instituição onde a coleta de dados será realizada.

### **3.1.2 Do perfil das docentes**

Com a finalidade de traçar um perfil das professoras entrevistadas, realizamos um questionário fechado, por meio de formulário online, utilizando a plataforma do Google Forms, que foi estruturado considerando informações pessoais (idade, raça/etnia, gênero), formativas (titulação, instituição de formação), e profissionais (tempo de atuação no magistério, vínculo profissional, jornada de trabalho e formatos de ensino experienciados no exercício da docência). O perfil docente é composto por três mulheres, brancas, graduadas em Pedagogia e doutoras em educação, todas tendo realizado graduação e pós-graduação em universidades públicas federais. As docentes são concursadas, efetivas no serviço público, com jornada de 40 horas, lotadas nesta Escola Pública, exercendo o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental há pelo menos cinco anos. Respeitando o anonimato das docentes participantes da pesquisa, os seus nomes serão preservados e representados então como professora número 1 (P1), número 2 (P2) e número 3 (P3).

As entrevistadas têm entre 30 e 50 anos, atuam com turmas de 1º ao 5º ano, exercendo este trabalho há pelo menos cinco anos. Algumas características se diferem; algumas exercem a maternidade e trazem isso durante as suas falas nas entrevistas, há também quem relata experiências para além da sala de aula, trabalhando em função administrativa na escola. Todas as docentes entrevistadas vivenciaram os três formatos (presencial, híbrido e virtual), critério exigido para a inclusão da população a ser selecionada.

## 4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES

O presente capítulo tem como objetivo analisar as entrevistas realizadas com as docentes que atuaram durante a pandemia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa Escola Pública de Florianópolis, com a finalidade de conhecer as experiências dessas docentes.

Utilizamos então, como referência, o conceito de experiência de Jorge Larrosa, para o qual “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Outro componente essencial da experiência, segundo o autor, é o poder de transformação ou de formação. A experiência é aquilo que, ao nos passar, nos acontecer, nos tocar, nos transforma. Para além disso, ele explica que as experiências são de ordem pessoal; se duas ou mais pessoas enfrentam um mesmo momento, não são produzidas as mesmas experiências, o acontecimento é comum, mas a experiência não pode ser repetida, é singular. “O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (2002, p. 27).

### 4.1 Lógica Curricular

Para guiar a entrevista com as professoras sobre a temática do currículo, foi elaborada e realizada a seguinte pergunta: Você considera que houve mudanças no currículo com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?

Conforme Libâneo, o currículo escolar “expressa os conteúdos da instrução, nas matérias de cada grau do processo de ensino. Em torno das matérias se desenvolve o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades” (1994, p. 53). Para Silva (1999, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Embora não seja objetivo deste trabalho explorar as diferentes teorias do currículo, cabe destacar a compreensão de que ele é sempre “o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (1999, p. 15). Tal seleção depende de diferentes fatores (políticos, culturais, pedagógicos etc.) e é alterada também em função do momento histórico em que se vive.

A pandemia impactou a seleção dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. As três docentes entrevistadas afirmaram que houveram mudanças no currículo, que este teve que ser reolhado e ressignificado nos três diferentes contextos: ensino remoto emergencial, ensino híbrido e retorno para o presencial. Elas relatam que foram priorizados conteúdos que fossem possíveis de “dar conta” nestes formatos.

As docentes explicam que essa redefinição do currículo foi pensada visando as dificuldades que foram apontadas pelos professores do ano anterior, a fim de que a defasagem não fosse tão grande e para que não ficassem tantas lacunas. Elas reforçam em diversos momentos o fato de que essas lacunas existem - e vão permanecer por um tempo - mesmo com o esforço da equipe pedagógica e das famílias durante este período. Além disso, falam sobre o efeito dominó que essas alterações de currículo causaram, pois, todas as turmas tiveram que realizar esse processo de adaptação. A P3 encerra a sua fala sobre essa questão dizendo: “É um processo que vai levar alguns anos ainda, pra gente conseguir então, ter uma normalidade do currículo”.

A P2 traz o exemplo de uma escolha que teve que fazer em relação aos conteúdos, em que sentiu a necessidade de não trabalhar a letra cursiva, como normalmente fazia antes da pandemia. A docente comenta sobre a decepção das crianças ao terem essa notícia, pois já vinham com essa expectativa do ano anterior, mas que foi necessária essa escolha por conta dos movimentos finos que precisam ser aprendidos para o desenho desse tipo de letra, dos materiais que são utilizados em sala de aula e que não estariam disponíveis para as crianças, além do receio de como seria realizada essa mediação, podendo fazer com que as crianças criassem um “vício” na escrita difícil de ser corrigido posteriormente. Já a entrevistada número três, professora de uma turma do 1º ano, fala que muitas questões importantes para o desenvolvimento infantil não puderam ser exploradas (como as brincadeiras, por exemplo), sendo priorizadas questões mais de ordem conceitual e cognitivas. Falou sobre a inclusão de saberes comumente trabalhados na Educação Infantil e da necessidade de abrir mão de alguns conteúdos do primeiro ano, já que algumas crianças não conseguiam pegar o lápis na mão corretamente, recortar, colar, e reforça que outras turmas também tiveram que lidar com situações como essas.

Libâneo afirma que para a escolha dos conteúdos de ensino é preciso levar em conta “não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades, mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem” (1994, p. 130). Ademais, afirma que essa escolha dos conteúdos excede os programas oficiais e a organização da matéria, essa escolha está ligada às exigências teóricas e práticas da vida social (1994, p. 135), como se pode verificar na fala das entrevistadas.

A preocupação com a mediação em casa foi manifestada ao longo da entrevista com as três professoras, as quais relataram que houveram diversas reuniões de forma remota, a fim de ajudar e ensinar as famílias a melhor forma de mediar determinado conteúdo. Evidenciam

também que durante esse período, mesmo com os esforços de trabalhar os conteúdos, haviam outras demandas que perpassam a vida dessas crianças, famílias e inclusive das próprias docentes entrevistadas. Demandas de trabalho, de cuidados, de organização do ambiente, da própria preocupação em relação ao contágio da Covid-19. Libâneo também destaca em seus trabalhos essa necessidade de considerar a prática da vida cotidiana dos alunos na família, no trabalho, no meio cultural, pois essa realidade fornece fatos a serem conectados ao estudo sistemático das matérias. Ele ainda complementa dizendo que “Os alunos vivem num meio do qual extraem conhecimentos e experiências (que se manifestam em formas próprias de linguagem)” (1994, p. 135). Esse trabalho de reconhecimento da realidade e da relação com os conteúdos a serem trabalhados diante do contexto pandêmico, foi demonstrado na fala das entrevistadas que procuraram de diferentes maneiras - que serão abordadas mais a fundo quando falarmos da metodologia, da avaliação, etc. - trazer essa realidade para dentro das “salas de aula” (ainda que virtuais).

Outra questão que surgiu foi em relação aos momentos de angústia, primeiro quando inicia o formato remoto e depois quando retorna ao presencial de forma híbrida. A incerteza apresentada foi como planejar com as crianças estando uma semana no presencial e outra não? Para além do planejamento, tinham os protocolos sanitários a serem seguidos. A P2 dois relata que pensava em como ia chamar as crianças no quadro, por exemplo, já que não poderia compartilhar a caneta e explica que optou então por comprar uma caneta de quadro para cada estudante, etiquetando e entregando a eles. São questões também dessa ordem que precisaram ser pensadas e passaram a compor o currículo em ação da escola, para além daquele prescrito antes da pandemia.

#### **4.1.1 Da função social da escola**

Sobre a função da escola, Libâneo (2012) afirma que esta deve ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades intelectuais e cognitivas diante de um conjunto de problemas sociais que existem atualmente e que afetam a juventude. O autor ainda apresenta três objetivos fundamentais da escola: “A preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética” (2012, p. 133). Carolina Machado Pereira e Denis Carloto, da Universidade Federal do Tocantins, no texto “Reflexões sobre o papel social da escola” explicam esses três objetivos citados por Libâneo:

Em relação ao primeiro objetivo, a escola deverá preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, inseri-lo no meio tecnológico, capacitá-lo para a compreensão e uso das novas tecnologias, bem como promover a sua formação sociocultural. O segundo objetivo aponta para a formação de um aluno capaz de exercer a cidadania, compreender e aplicar os direitos de cada indivíduo, ser crítico e participar dos processos de transformação da sociedade, opinando, interferindo positivamente. Por último, o terceiro objetivo aponta para uma formação ética, que compreenda os valores morais, a ideia de limites, certo e errado. (2016, p. 6)

Com a finalidade de ouvir as experiências das docentes sobre esta questão, foi elaborada e realizada a seguinte pergunta: Você considera que houve mudanças na função social/objetivos da escola devido a pandemia mundial da Covid -19? Se sim, quais?

As três docentes entrevistadas afirmaram que houveram mudanças na função social/objetivos da escola devido a pandemia mundial da Covid-19. Relatam que, para além de toda a importância dos conteúdos, de organização de escola, de rotina, de socialização, a escola teve que estar ainda mais atenta às diferentes condições de vida, pensando sempre em incluir as crianças, já que as desigualdades sociais se tornaram ainda mais evidentes. As professoras consideram que a função social da escola se amplificou, para ter um olhar mais atento para aqueles que mais precisavam.

A P3 acredita que essas mudanças não são positivas. Ela explica que sempre existiu uma diferença de condições concretas e objetivas dos sujeitos que frequentam a escola no período regular, que sempre existiram diversas realidades no nosso país, inclusive em relação ao acesso à educação e que com a pandemia essas diferenças ampliaram: “A escola tem uma função social para mim que ela é do presencial, que ela é do contato diário, da intervenção do dia a dia, da mediação pedagógica e que isso a gente não pôde fazer. O abismo ficou maior, as diferenças se acentuaram”.

As docentes deram continuidade a entrevista falando que com a necessidade do isolamento social, inúmeras pessoas perderam os empregos e conseqüentemente houve a falta de renda e a escola precisou ter um olhar perante essa situação, com a intenção de não deixar ninguém para trás. A P3 abordou ainda a questão da realidade para além da escola em que vivenciou esse momento, lembrando que houveram crianças que ficaram totalmente distantes deste ambiente, do lugar onde (muitas vezes) é realizada a alimentação de qualidade, da rede de proteção e de cuidado que a escola acaba também oferecendo, reforçando mais uma vez que essas diferenças não se ampliaram somente no espaço escolar, mas em questões de desemprego, das portas fechadas para muitas pessoas: “O país empobreceu intelectualmente, financeiramente, emocionalmente”.

A luta da escola para que todos tivessem acesso aos equipamentos, à internet, foi outra questão pontuada, juntamente com o fato de algumas famílias, mesmo com o empréstimo de alguns equipamentos, não conseguirem acompanhar as crianças nesse processo de ter aula online, por não saber como fazer, por ter outras demandas da vida prática para lidar, etc. inúmeras situações que, segundo as docentes, não cabe julgamento às famílias (quando não conseguiam acompanhar mais ativamente o estudo remoto de seus filhos). O apoio da comunidade escolar também foi lembrado durante esta parte da entrevista, em que as docentes reforçaram a importância dessa organização que juntou diversas cestas básicas para doar àqueles que precisassem e que, muitas vezes, foram as próprias docentes que levaram os alimentos arrecadados até a casa das crianças.

## **4.2 Lógica do Ensino-Aprendizagem**

Para compor a Lógica do Ensino-Aprendizagem, destacamos os elementos Metodologia e Avaliação.

### **4.2.1 Metodologia**

A metodologia, segundo a concepção de Libâneo, "compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos" (1994, p. 53). O teórico explica que estes métodos são determinados a partir da relação objetivo-conteúdo e estão referidos a forma como vai acontecer o processo de ensino (de forma planejada, intencional), incluindo ainda as ações realizadas pelos docentes e discentes para atingir os objetivos e os conteúdos, sendo o resultado "a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos" (1994, p. 152).

Para tratar do elemento metodológico referente ao ensino durante a pandemia, foi elaborada e realizada a seguinte questão às docentes: Você considera que houve mudanças nos métodos/metodologia de ensino com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?

As três docentes concordaram que houveram mudanças nos métodos/metodologia durante a pandemia, no formato remoto, híbrido e inclusive no retorno ao presencial.

Utilizaram, para elucidar esta pergunta, palavras como “transformação”, “adaptação” e “mudança”.

Um pequeno trecho da fala da P1 expressa que houve limites metodológicos no formato remoto: “Eu vejo a escola como um espaço presencial com mais possibilidades, e eu consigo chegar mais próximo deles [dos alunos] também, ver quem tá com dificuldade... no formato online era muito complicado. Mudou com certeza, teve mudança nas estratégias”. Ela relata isso, contando também que muitas crianças, durante o formato remoto, permaneciam com as câmeras fechadas, o que não permitia que ela entendesse/soubesse o que estava acontecendo no espaço da casa onde as crianças estavam (e que, em alguma medida, era o espaço da “sala de aula”).

Uma questão trazida com bastante frequência nas entrevistas, foi a necessidade de utilização das tecnologias da informação e comunicação (e a falta de formação para utilização das mesmas), como a criação de materiais pedagógicos em PowerPoint, de jogos online e a dificuldade de acesso das crianças à internet, ao microfone etc. Indicaram também a necessidade de uso aplicativo ‘WhatsApp’ como uma ferramenta de comunicação que, além de manter o contato com as famílias, era utilizado para envio de materiais pedagógicos de apoio aos estudos.

Libâneo (1994, p. 53) explica que os recursos, que podem também ser chamados de meios de ensino, utilizados muito antes da pandemia, são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino. O estudioso ainda fala sobre a expressão “tecnologia educacional” em que estão envolvidas diversas técnicas, desde recursos da informática, audiovisuais e dos meios de comunicação, até os de instrução programada e estudo individual/em grupos.

As docentes relatam que o fato de precisar conciliar tanto atividades para aqueles que estavam só no remoto, quanto pensar essas atividades de uma forma que pudesse acontecer também para aqueles que optaram por ir à escola no formato híbrido, foi desafiador e demandou muito mais planejamento. A P3 reforça, em uma de suas falas, o que foi trazido também pelas outras docentes: “Foi bastante desafiador trabalhar no híbrido, nos exigiu muito mais porque eu era uma professora para oferecer a aula em dois formatos. Eu tinha que estar no presencial e no virtual ao mesmo tempo”.

A P2 compara os recursos utilizados anteriormente à pandemia e o período remoto. Ela traz os exemplos da contação de histórias, da possibilidade de chamar a criança no quadro e que naquele momento (remoto) não tinha mais essa possibilidade. Explica também sobre a organização utilizada durante esse formato, em que os alunos de uma determinada turma foram

organizados em pequenos grupos, atendidos em horários diferentes, conforme o nível de alfabetização. A partir disso, eram pensadas diferentes estratégias em que, com o grupo 1 (um), utilizava-se o quadro branco na tela, jogos interativos, e com os grupos mais avançados era possível utilizar outras propostas. Menciona o desafio que foi pensar na questão da multiplicação, da leitura e da escrita e da necessidade de fazer adaptações e utilizar diferentes estratégias dependendo da necessidade de cada criança ou agrupamento.

Libâneo (1994, p. 153) fala sobre o uso adequado e eficaz dos métodos de ensino e sobre nenhum ensino ser bem-sucedido se não partir dos conhecimentos prévios dos alunos para encarar novos conhecimentos. Essa utilização de diferentes estratégias a partir da necessidade de cada criança (visando sempre a investigação da situação individual e social do grupo de alunos) é indispensável, justamente para que, diante das diferentes situações didáticas, haja uma ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo docente e as condições de aprendizagem das crianças.

A P3, ao narrar experiências do período remoto, disse: “Tive que botar na gaveta muita das minhas concepções pedagógicas, a perspectiva histórico-cultural, por exemplo, da mediação, interação, de que se aprende com o contato com os mais e menos experientes, ela [a mediação didática] ficou reduzida nesse espaço [virtual]”. Explicou, ainda, que houve a necessidade de rever as formas de ensinar, daquilo que ela concebe como processo de ensino e de aprendizagem, repensando os instrumentos, a metodologia, o tempo, trazendo de certa forma as coisas mais sistematizadas.

Libâneo explica que dizer que o professor possui um método, vai além do domínio das técnicas e procedimentos de ensino, deve expressar também uma compreensão global do processo educativo na sociedade, isso implica, por exemplo: a relevância social dos conteúdos de ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, os fins sociais e pedagógicos do ensino, etc. (1994, p. 150), o que se pode perceber muito claramente na fala das professoras.

Ainda no que tange às mudanças metodológicas, destaca-se, ainda, a fala da P2 sobre o ensino híbrido, explicando que esse retorno para a escola foi complexo e exigiu cuidados sanitários que repercutiram na forma de ensinar. A esse respeito, narra a experiência de como foi esse movimento em relação à alfabetização e as mediações possíveis:

A primeira semana de aula foi desesperadora. Eu falei... gente não vai dar, eu não vou conseguir. Primeira coisa, comprei um microfone, porque eu chegava em casa sem voz, com a garganta doendo, as crianças não viam a minha boca, não conseguiam me escutar, né, então assim, a primeira coisa que eu comprei foi o microfone. Depois foi a mediação individual na carteira, porque eu não tinha condições de lá na frente fazer o sonzinho do ‘F’. Qual o

primeiro som que você escuta na faca? Eles não ouviam nada, porque aí eles tavam de máscara, eu tava de máscara, barulho na rua, barulho do ar condicionado, não tinha como, então basicamente era a mediação individual na carteira.

A P3, ao falar brevemente sobre o retorno de 100% das crianças ao presencial em 2022, explica que ainda assim estão acontecendo adaptações e que, mesmo com ela conseguindo trazer muito mais daquilo que ela acredita como perspectiva de trabalho, ainda existem limitações protocolares, mas enfatiza que a qualidade do trabalho pedagógico e as possibilidades metodológicas advindas do retorno ao ensino presencial são, sem dúvida, muito melhores em relação aos formatos remoto e híbrido.

#### 4.2.2 Avaliação

Para Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é uma tarefa que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessária e permanente no exercício da tarefa docente já que serve como instrumento de reflexão-ação sobre a qualidade do trabalho escolar dos alunos e dos professores. O teórico define a avaliação escolar como:

[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (1994, p. 196)

A avaliação possui, segundo Libâneo, três funções interdependentes: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle:

A função diagnóstica se torna esvaziada se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação. (1994, p. 197/198)

Com o intuito de pensar sobre possíveis impactos da pandemia no processo de avaliação escolar, foi realizada a seguinte pergunta às docentes entrevistadas nesta pesquisa: Você considera que houve mudanças na avaliação com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?

Durante o formato remoto e híbrido, as professoras afirmam que houve mudanças no processo de avaliação. Elas contaram que foi realizada uma conversa com todos os professores dos anos iniciais, em que definiram que não se sentiam seguros e nem sentiam que era justo

realizar a avaliação individual de forma mais sistematizada como faziam antes da pandemia, justamente pela falta de condição de avaliar mais objetivamente o aprendizado das crianças. Perceberam que não seria possível fazer avaliação da forma como consideravam que deve ser feita, que é composta pelo acompanhamento individual do processo, das mediações em sala de aula, da participação das crianças etc. A autora Jussara Hoffmann (s.d, p. 4), ao tratar do processo de avaliação, afirma que ele se estabelece de formas diferentes com cada um dos alunos e se potencializa através da mediação e da intervenção docente, favorecendo as aprendizagens individuais e coletivas dos alunos. Mas, com o distanciamento social decorrente da pandemia, a mediação pedagógica e o olhar específico para o desempenho escolar de cada criança ficou muito comprometido, conforme explicitado pelas docentes entrevistadas.

A partir da reunião pedagógica realizada pelos professores e professoras que atuavam nos anos iniciais, foi realizada uma reunião com as famílias para explicar como iria acontecer a avaliação nesse período de pandemia. Explicaram então que não conseguiriam avaliar as crianças da forma como consideravam ser mais adequada, mais individualizada e que os estudantes iriam receber um boletim descrevendo o que foi trabalhado em cada conteúdo, o percurso percorrido, qual foi o fio condutor do trabalho pedagógico, os objetivos, porque trabalharam determinados assuntos e como eles foram abordados. A avaliação individual de cada criança foi muito prejudicada por conta do contexto, não houve, durante a vivência dos formatos remoto e híbrido, um documento individual de avaliação, o que acontecia era uma avaliação geral do trabalho realizado nas turmas, a avaliação através da observação, das perguntas realizadas em aula, e um feedback/conversa com as famílias sobre o que era possível perceber das crianças.

As professoras entrevistadas destacaram justamente a compreensão de que não faria sentido realizar uma avaliação apenas com a finalidade de responder a uma demanda meramente administrativa ou de controle. Elas ainda falaram sobre outras experiências que estavam vivendo com seus filhos em outras escolas, em que optaram por manter a avaliação na forma de provas e com atribuição de notas e que não julgaram ser a forma correta de avaliar num momento pandêmico, ainda mais vendo a angústia das crianças e a forma burocratizada como acontecia.

Num pequeno trecho da fala da P3 sobre o processo de avaliação, se vê que a maior preocupação do corpo docente era não penalizar as crianças e as famílias, que diante do contexto histórico e das condições de vida que estavam inseridas, já vivenciavam um processo bastante difícil e doloroso.

A gente tomou uma decisão política, de não penalizar os sujeitos, de sermos muito mais honestos e dizer que esse ambiente [virtual], não dá pra gente avaliar, não dá! Quer uma avaliação mais fidedigna, daquilo que a gente acredita que é? Não é possível! Então a gente não vai fazer de conta que a gente tá conseguindo avaliar as crianças? Porque a gente não está conseguindo.

A P1 diz: “Foi muito complicado para a gente afirmar que a criança sabia uma coisa porque a gente não conseguia medir, a gente não conseguia avaliar. A família tinha mais autoridade [para falar sobre o aprendizado das crianças] do que nós e a escola”. A professora explica que durante o formato remoto, recebia a devolutiva das atividades realizadas pelos alunos, mas não sabia o nível de mediação que o adulto, em casa, tinha oferecido para a criança naquele momento. Além disso, relata a dificuldade deste formato, que por estar “atrás da tela”, não conseguia saber quem estava respondendo as questões e nem saber se a criança de fato estava ali, já que muitas vezes as câmeras não eram abertas e não havia qualquer tipo de interação por parte da criança. Já ao falar do formato híbrido, utilizou-se da expressão “foi da água pro vinho”, contando que ficou mais possível propor diferentes atividades e perceber as dificuldades e avanços, mas que ainda não consideraram possível e justo avaliar as crianças como era feito antes da pandemia porque nem todas estavam frequentando a escola nesse formato.

A reprovação foi citada também pela P3. Ela explica que a escola assumiu esse compromisso político de não reprovar as crianças, que elas não deveriam ser penalizadas por não conseguirem o acesso ao conhecimento. Ela faz um destaque dizendo que hoje, com o retorno ao ensino presencial, tem crianças nas turmas dos terceiros anos que ainda estão sendo alfabetizadas, porque não conseguiram frequentar o ambiente virtual com a qualidade e com o tempo que foi ofertado.

### **4.3 Lógica de Tempo e Espaço**

No texto “Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto”, de Silvana Mesquita e Maria Inês Souza (2021), as autoras destacam uma tentativa de manter elementos da forma escolar no ensino remoto a partir do uso do quadro e da exposição dos conteúdos e a ampliação da lógica espacial da escola do espaço físico para o virtual, com apelo pela utilização da criatividade e dos recursos digitais.

A respeito das mudanças de tempos e espaços escolares na pandemia, a P3 fala sobre o formato remoto e o fato das crianças precisarem lidar com diversas situações dentro de casa durante o horário das aulas:

Nós tínhamos crianças que estavam assistindo aula e tudo acontecendo dentro de casa, né? A mãe fazendo almoço, a janta, o pai chegando, a vó falando alto, a televisão ligada, a novela acontecendo, a família circulando pela casa, as crianças inibidas, né, com aquela situação, aquela exposição, né... porque a gente se expôs, as crianças também tiveram que se expor, a gente abriu a nossa casa, a gente deixou todo mundo ver o que tava acontecendo na nossa casa e a gente viu o que tava acontecendo na casa das crianças. Então situações bastante delicadas que a gente teve que lidar nesse período, né? Crianças não querendo abrir a câmera porque não queriam que vissem [a casa, a família], crianças muito falantes e que a tela não permite a mesma interação que o presencial, né, você tem que ter um controle muito rigoroso da fala das crianças, né, pra que todos falem, mas falem bem menos do que falariam numa aula presencial.

Como se vê na fala da docente, o espaço da sala de aula se confunde com o espaço das casas das crianças e das próprias professoras. Além disso, não apenas o tempo da aula foi modificado pela opção pedagógica de redução do horário de aula em virtude do tempo de exposição à tela do computador ou celular, mas o tempo das próprias falas das professoras e das crianças, o tempo das perguntas, das explicações, das brincadeiras, das partilhas, das interações. A esse respeito, destaca-se a fala de António Nóvoa sobre essa questão do ensino remoto durante a pandemia e a importância da escola e da interação:

Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade. (2022, p. 41)

#### **4.4 Lógica Relacional**

A relação professor-aluno, à luz do estudioso Libâneo (1994), é um aspecto fundamental da organização da “situação didática” que visa alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. O autor ressalta dois aspectos da interação professor-alunos no trabalho docente:

[...] o aspecto cognoscitivo (que diz respeito à forma de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente). (1994, p. 249)

Para guiar esta conversa com as docentes entrevistadas, foi elaborada e realizada a seguinte pergunta: Você considera que houve mudanças na relação professor(a)-aluno(a) com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?

A P1 fala que, principalmente durante o formato remoto, não queria ser a pessoa que “despeja conteúdo”, e que, ainda que tivesse sim o conteúdo a ser trabalhado, estava lá para ser alguém que “escutava muito”. Libâneo fala sobre essa importância de ouvir os alunos e não somente transmitir informações:

Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. (1994, p. 250)

A escuta é um elemento fundamental na lógica relacional. Paulo Freire (1997, p. 59) reforça essa importância do falar “com” os educandos e não somente “para” eles, permitindo assim uma formação de cidadãos críticos, e nos lembra que, ao entrar em sala de aula, deve-se estar aberto aos questionamentos, recordando a premissa de que a tarefa do professor não é a de transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção.

A P2 relata que em 2021, quando o ano letivo começou no formato remoto, as crianças já iniciaram com a expectativa de quando seria o possível retorno ao presencial, quando poderiam ver os amigos e as professoras, e que ao longo das aulas ela era frequentemente questionada quanto a isso. Além disso, fala sobre essa curiosidade dos alunos de saber quem é essa professora, como ela era fisicamente (para além do rosto que aparecia na tela), pediam para que ela levantasse para que eles pudessem a ver de corpo inteiro, queriam ver sua casa, conhecer seu cachorro etc.

Antes de dar início ao formato híbrido, a P2 explica que aconteceu uma conversa sobre os combinados da turma, os protocolos a serem seguidos, o que podia e não podia ser feito. Ela relata que foi muito angustiante e exemplifica trazendo a questão protocolar do distanciamento, das crianças não poderem ir até a carteira dos amigos, de ter que mostrar um desenho de longe e nem todo mundo conseguir ver. A professora explica que situações como essa aconteceram diversas vezes e sinaliza que ao retornar para o presencial, com todas as crianças em sala, os protocolos possíveis de serem mantidos foram o da utilização da máscara e álcool em gel e que, por mais que houvesse a tentativa de manter o distanciamento, diante da rotina da escola, não era possível:

Porque ano passado (formato híbrido), eu ia na mesa de um, limpava as mãos, ia na mesa de outro, limpava as mãos, mas eu tinha doze, agora com vinte e

cinco, por mais que a gente tenha todo o cuidado, tu tá com o lápis de um, daqui a pouco tu olha já tá com material do outro, eles estão trocando bilheteinho, então assim... uma coisa é com doze, outra coisa é com vinte e cinco.

A P3 logo que foi questionada sobre a mudança na relação professor-aluno relatou que este foi um grande desafio e contou brevemente que, ao definir esta profissão, teve como princípio o respeito com as crianças e que se algum dia ela perdesse essa capacidade da escuta, do afeto estar em primeiro lugar, ela faria qualquer outra coisa, menos trabalhar com criança, destacando a importância do aspecto relacional. Paulo Freire (1997, p. 38) diz que sem essa amorosidade pelos estudantes, pela humanidade e pela própria profissão, o trabalho docente perde o significado, mas explica que esse amor, na verdade, precisa também ser um “amor armado”, entendido por ele como “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar”.

Diferentes estratégias e vínculos foram necessários durante a pandemia, principalmente ao longo do formato remoto. Estratégias como abraços de urso virtual, massagem nas mãos para passar energias boas, música para animar, foram utilizadas na tentativa de aproximar as crianças e que, surpreendentemente, segundo a docente, deu muito certo no sentido de minimizar os impactos do distanciamento físico.

A P3 falou sobre um caminho que foi percorrido para criar esse vínculo, tentando estabelecer com as famílias, já na primeira reunião, uma parceria. A docente narra então uma das falas dela diante das famílias:

A gente tá nessa tela, isso é frio, mas eu quero que vocês saibam que desse lado tem um ser humano aqui, que o coração tá batendo acelerado, que fica nervosa, que se emociona, que vai rir e chorar com vocês, que vai ficar chateada as vezes, quando as coisas não acontecerem do jeito que a profª quer, que vocês vão sentir a mesma coisa do lado de lá e que a gente vai estabelecer esses vínculos.

Como se vê, o aspecto relacional também implica na relação com as famílias e não apenas com as crianças, uma relação que é atravessada por múltiplos sentimentos. O educador Paulo Freire (1997, p. 45) reforça a importância dos docentes falarem das suas inseguranças, dos seus medos, que afinal de contas, são tão vulneráveis, tão “gente”, com sentimentos e emoções, quanto os educandos e que, ao demonstrar isso, pode-se estabelecer um vínculo de confiança com os alunos.

Sobre o movimento para o formato híbrido, as professoras contam que, com a presença física, com a existência dos protocolos, da impossibilidade de abraçar e beijar, houve uma

mudança gestual, pois os olhares se tornaram mais expressivos e mais carinhosos. A P3 relata: “Foi emocionante olhá-los pela primeira vez, ver os olhinhos, sabe? Eles estavam nervosos, eu também estava... imagina, a gente ficou sete, oito meses se vendo só na frente de uma tela e daqui a pouco ele [o aluno] tá ali do teu lado, materializado”.

Além disso, a docente cita que fez um destaque para as famílias, colocando-as como fundamentais nesse processo. Ela diz que o trabalho se tornou possível porque as mesmas se fizeram presentes, acompanharam, auxiliaram e apoiaram. Reforça que independente do formato, seja ele remoto e/ou híbrido, as famílias foram muitas parceiras e que a pandemia foi marcada por essa sensibilidade das famílias. António Nóvoa, também destaca que, no contexto da pandemia, “percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos” (2022, p. 26).

#### **4.5 Lógica dos saberes docentes**

A primeira pergunta que compõem essa lógica foi elaborada com a finalidade de entender os impactos da pandemia no trabalho docente: De que forma a pandemia mundial da Covid-19 impactou o seu trabalho como professora nos anos iniciais do ensino fundamental? Interessa-nos, aqui, destacar os saberes docentes mobilizados durante a pandemia e os novos saberes produzidos a partir dela. De acordo com Tardif (2014, p. 37):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

As docentes relatam que lecionar na pandemia foi um processo bastante angustiante e assustador, em que o impacto foi enorme, não somente na vida delas, como na de pessoas do mundo inteiro. A P3 expressa sua opinião dizendo que, na visão dela, a pandemia teve mais peso, mais prejuízos no desenvolvimento, para as crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens em processo de formação, deixando muito claro que houve, sim, impacto nas outras pessoas. Além disso, elas reforçam que precisaram reaprender a ser professoras, reaprender a organizar e sistematizar o trabalho, pensar em estratégias para envolver os estudantes no processo de ensinar e de aprender.

Diante deste contexto, é possível falar sobre as diferentes facetas da profissão docente. A P1 relata que teve que aprender a gravar vídeos, a dar aula no online e estar atenta ao que acontecia na casa dessas crianças. Foi um processo desafiador e de grande aprendizagem: “Além de professora, me tornei outras coisas também, tive outras profissões, até Youtuber eu me transformei”. A professora diz ainda que agora, no presencial, está conseguindo trazer várias estratégias metodológicas que utilizava no formato remoto para dentro de sala de aula.

A P3, que estava numa função administrativa no colégio quando começou a pandemia, relata como foi esse processo inicial. Ela explica que o colégio lutou muito para que esse formato não presencial não acontecesse, fazendo o máximo para evitar colocar as crianças diante de uma tela, mas, devido às circunstâncias, de não saber a duração do protocolo de distanciamento/isolamento, foi necessário tomar uma atitude. A partir disso, tiveram o cuidado de pensar em propostas que fossem muito mais com a finalidade de manter o contato com as crianças e evitar a exposição delas por muito tempo diante da tela, sempre conscientes de que os processos de ensino e a formação da atividade de estudos das crianças, não seria viável de se realizar satisfatoriamente de forma remota: “Nós tínhamos total convicção de que nós íamos fazer o nosso possível, nosso esforço para isso, mas em nenhum momento com a pretensão de dar conta do que a gente dá no presencial”,

A professora ainda fala sobre as sequelas emocionais que permaneceram após esse período de isolamento e que é necessário entendermos que depois desses dois anos de pandemia, na forma como foi vivida, vai ser necessário um bom tempo para tentarmos de alguma forma dar uma recuperada nesse processo todo.

Dando sequência a lógica do Saber Docente, e a fim de compreender quais foram os desafios durante esse período, foi realizada a seguinte pergunta: Na sua opinião, quais os maiores desafios do trabalho docente no contexto da pandemia?

A P1 acredita que o maior desafio foi envolver as crianças numa aula, numa distância física, criando essas estratégias de trabalho de uma forma que envolvessem eles e que aprendessem. A P2 diz que foram inúmeros desafios, mas traz a questão do planejamento com a alfabetização sendo um dos maiores. Ela justifica explicando que quando pensamos no planejamento, na questão dos objetivos, o que se pretende com determinado conteúdo, já é pensado como vai ser trabalhado e no formato remoto não se tinha ideia de como isso seria feito. Destaca, ainda, a dificuldade de pensar em um planejamento de forma que a família conseguisse mediar em casa, mas por outro lado que a criança também conseguisse fazer com certa autonomia.

A docente conta que as atividades que precisavam de impressão para que as cópias fossem entregues aos alunos tinham que ser encaminhadas para a escola com bastante antecedência e que essa articulação com o planejamento era complexa, justamente pelo planejamento na escola, no dia a dia, ser muito dinâmico. No cotidiano da sala de aula, o que não foi trabalhado num dia, é possível de se dar continuidade em outro ou então perceber que vai ser necessário mais tempo para o trabalho de determinado conteúdo/atividade, pelo próprio princípio da flexibilidade que perpassa o planejamento. Como diz Libâneo: “(...) o plano deve ter flexibilidade. (...) o plano é um guia e não uma decisão inflexível. A relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações” (1994, p. 225). Contudo, no formato remoto não existia essa possibilidade, porque as crianças recebiam um bloco de atividades fechado para quinze dias com um mês de antecedência: “Eu não conseguia organizar o planejamento, sabe, era muito engessado nesse sentido, era bem complicado”.

A questão do acesso à internet também foi um desafio citado pela P2, haviam algumas crianças que ela não conseguia saber se estavam na aula ou não e nem saber se estavam entendendo determinado conteúdo. Relata que, quando estava trabalhando as vogais, um dos estudantes “reconhecia muito pouco do som das vogais, não tinha câmera, não tinha microfone e ele não era alfabetizado, então ele não conseguia escrever no chat. A comunicação era por emoji no chat”.

Para a P3, o maior desafio foi conseguir se rever enquanto professora. Ela relata ter sido um processo doloroso, de luto, de abandono de uma perspectiva de trabalho para colocar outra no lugar em que precisou assumir uma posição teórico-metodológica consciente de que não era o mais adequado, mas estar bem diante do que estava sendo promovido.

Quando eu percebi (...) que eu tinha que abrir mão e colocar mesmo na gaveta e deixar lá tantas concepções as quais eu acredito que são fundamentais para formação humana, pro desenvolvimento das funções psíquicas superiores, eu tive que deixá-las de ladinho e colocar outras coisas no lugar.

Para finalizar, buscamos ouvir quais foram os aprendizados diante desse contexto, a partir da seguinte questão: Na sua opinião, quais os maiores aprendizados do trabalho docente no contexto da pandemia?

A importância da escola presencial, do contato com as crianças, tanto para as professoras, quanto para as crianças, principalmente pro processo de aprendizagem, foi citada como um dos maiores aprendizados pela P1, além da importância de trabalhar junto, de aprender novas formas de dar aula e de criar novas estratégias.

A aprendizagem é essa convicção assim, da escola como um processo de aprendizagem, como um espaço de construção coletiva do conhecimento. Entender que a tecnologia nos ajudou muito, foi essencial para aproximar, mas que não é o suficiente, que ela não pode substituir a escola.

Para a P2, o primeiro grande aprendizado citado foi em relação à tecnologia, aprender a trabalhar com jogos, fazer cursos e formações que colaborassem com o processo de ensino e aprendizagem e perceber que essa formação está sendo útil nas aulas presenciais, que veio para somar. Outro aprendizado foi a questão do contato com as famílias, ajudá-las a mediar, a possibilidade de um diálogo maior a partir das reuniões que tinham toda a semana, dos emails e relata que, presencialmente, essa procura das famílias diminuiu, ainda que essa possibilidade de atendimento individualizado e reuniões presenciais exista. Os meios auxiliares de ensino, citados por Libâneo, são reforçados nesse momento, pois, ao falar de formações que colaborem com o uso das tecnologias e essas ferramentas “novas”, faz com que os professores tenham segurança e domínio para utilizá-los e é isso que o estudioso defende: “Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los” (1994, p. 173).

Para finalizar, a P3 diz que um dos aprendizados foi a capacidade de superação dos seres humanos. Ela diz que conseguiu perceber que somos mais fortes do que imaginávamos, mas que considera que o maior aprendizado foi ver o quanto somos sujeitos que nos desenvolvemos por meio da interação e quando a interação falta, há um vazio que fica. A fala da docente conversa com o pensamento de António Nóvoa que diz: “Temos necessidade dos outros para nos educarmos” (2022, p. 48).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender as principais implicações didáticas de ensinar em tempos de pandemia na visão de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, ouvimos e analisamos a experiência prática de docentes de uma Escola Pública de Ensino de Florianópolis acerca de elementos constitutivos do processo didático, na esteira dos estudos de José Carlos Libâneo (1994), considerando as singularidades dos formatos de ensino presencial, remoto e híbrido.

Com a finalidade de conhecer, ainda que parcialmente, o que já havia sido escrito sobre o tema, realizamos no primeiro capítulo, um levantamento de pesquisas vinculadas à área da Didática que tiveram como foco de análise o ensino em tempos de pandemia, constituindo assim, a primeira etapa metodológica desta pesquisa. O levantamento foi realizado a partir da 40ª Reunião da ANPEd, que aconteceu entre os meses de setembro e outubro de 2021, e foram encontrados doze trabalhos que carregavam no título os seguintes descritores: “Ensino Remoto”, “Pandemia” e/ou “Covid-19”, que conversam, de alguma forma com a pesquisa em questão. Foi possível perceber, a partir desse levantamento, uma preocupação da área da Didática em relação à temática, a predominância da utilização de entrevistas como estratégia metodológica nas pesquisas e a falta de proeminência em alguns aspectos destacados pelas professoras nesta pesquisa como, por exemplo, a discussão sobre a avaliação e a relação professor-aluno, importantes componentes do processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa empírica, que teve por finalidade ouvir as experiências das docentes. Uma pesquisa de cunho qualitativo, na esteira dos estudos de Maria Minayo (2011). Primeiramente foi realizado um questionário online, com perguntas fechadas, a fim de traçar um perfil das docentes que posteriormente foram entrevistadas. A entrevista semi-estruturada foi a principal estratégia metodológica utilizada e para realização desta, houve inicialmente um aceite da escola e o passo seguinte foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos (CEPSH). As entrevistas tiveram duração de uma hora, foram realizadas no formato remoto, de forma individual e no melhor horário para cada docente.

No terceiro capítulo, chamado de “Experiências Docentes”, realizamos as análises das entrevistas realizadas. Organizamos esta análise a partir de cinco lógicas da ação docente, sendo estas: curriculares, do tempo e espaço, do ensino-aprendizagem, relacional, e a lógica dos saberes docentes.

A hipótese inicial da pesquisa era de que a pandemia, em virtude do distanciamento social imposto, gerou a necessidade de mudança em elementos estruturais do processo didático, tais como os objetivos de ensino, o currículo, o planejamento, a relação professor-aluno, as metodologias e a avaliação, impactando a prática docente, acentuando desafios já conhecidos e apresentando novos desafios para o processo de ensino, especialmente no atendimento à infância, o que se confirmou ao longo da pesquisa.

Em relação ao currículo, as docentes relataram mudanças, que este precisou ser ressignificado nos três diferentes contextos e que foi necessário priorizar conteúdos que fossem possíveis de “dar conta” nestes formatos. Relatam que as lacunas que foram criadas, vão permanecer por um tempo e que esse processo de voltar à normalidade do currículo ainda vai levar alguns anos. A preocupação com a mediação em casa foi manifestada diversas vezes, a entrega das atividades, a maneira como elas estavam sendo realizadas, a retomada de conteúdos de anos anteriores, foram questões que precisaram também ser pensadas e passaram a compor o currículo em ação da escola, para além daquele prescrito antes da pandemia.

Sobre a função social/objetivos da escola, as docentes falaram que a escola precisou estar ainda mais atenta às diferentes condições de vida, pensando sempre em incluir as crianças, já que as desigualdades sociais se tornaram ainda mais evidentes. A função social da escola, segundo elas, se amplificou, para além de toda a importância dos conteúdos, de organização de escola, de rotina, de socialização, foi necessário ter um olhar mais atento para aqueles que mais precisavam. Pontuaram também a luta da escola para que todos tivessem acesso aos equipamentos, acesso à internet, aparecendo também a dificuldade, tanto das docentes, quanto dos estudantes perante ao uso das tecnologias.

Na questão dos métodos/metodologia durante a pandemia, as professoras explicam que houveram transformações, mudanças e adaptações, que durante o formato remoto - principalmente - houveram limites metodológicos. Aparece na fala das três entrevistadas a necessidade de utilização das tecnologias da informação e comunicação (e a falta de formação para utilização das mesmas). Ainda no que tange às mudanças metodológicas, destaca-se, a fala sobre a exigência dos cuidados sanitários que repercutiram na forma de ensinar. Enfatizam que a qualidade do trabalho pedagógico e as possibilidades metodológicas advindas do retorno ao ensino presencial são, sem dúvida, muito melhores em relação aos formatos remoto e híbrido.

Quando questionadas sobre as mudanças no processo de avaliação, mais uma vez as professoras afirmam que houveram mudanças. Relatam a dificuldade de avaliar individualmente, justamente por não saber como estava sendo a mediação diante das atividades

em casa, por muitas vezes não conseguir ouvir ou enxergar os alunos [no ensino remoto]. Foi necessário ser realizado, ao invés do boletim individual, uma avaliação geral do trabalho realizado nas turmas e um feedback/conversa com as famílias sobre o que era possível perceber das crianças. Outra questão trazida ao longo da conversa, foi o fato da escola ter assumido o compromisso político de não reprovar as crianças, porque elas não deveriam ser penalizadas por não conseguirem o acesso ao conhecimento.

A respeito das mudanças de tempos e espaços escolares na pandemia, é narrada a preocupação, principalmente diante do formato remoto com o fato das crianças precisarem lidar com diversas situações dentro de casa durante o horário das aulas. Em muitos momentos o espaço da sala de aula se confundia com o espaço das casas das crianças e das próprias professoras. Além disso, não apenas o tempo da aula foi modificado pela opção pedagógica de redução do horário de aula em virtude do tempo de exposição à tela do computador ou celular, mas o tempo das próprias falas das professoras e das crianças, o tempo das perguntas, das explicações, das brincadeiras, das partilhas, das interações.

Sobre a lógica relacional, durante o formato remoto foi bastante difícil, foram necessárias diferentes estratégias para manter e criar os vínculos. A escuta atenta e o momento de fala das crianças se tornou ainda mais essencial. A expectativa do retorno foi citada ao longo das entrevistas, as crianças ansiavam pelo momento em que teriam o contato com os amigos e as professoras. Para além da relação professor-aluno, foi possível perceber que o aspecto relacional também implica na relação com as famílias, uma vez que as professoras falam quanto essencial foi o apoio delas diante desse contexto, é uma relação que é atravessada por diversos sentimentos. No movimento para o formato híbrido, elas narram uma mudança gestual, já que com a utilização das máscaras e a existência dos demais protocolos, os olhares se tornaram mais expressivos e mais carinhosos.

Sobre a lógica dos saberes docentes, nos interessa destacar os saberes docentes mobilizados durante a pandemia e os novos saberes produzidos a partir dela. As docentes relatam que lecionar na pandemia foi um processo bastante angustiante e assustador, que teve um impacto enorme. Falaram sobre as diferentes facetas da profissão docente, em que precisaram se tornar outras coisas, como por exemplo ‘Youtuber’ para conseguir realizar as aulas. Sobre a possibilidade de incluir ferramentas que utilizavam no online para o presencial.

Ao falar dos impactos e dos desafios, foram citados diferentes desafios, como por exemplo o envolvimento das crianças numa aula diante da distância física, a criação de estratégias de trabalho de uma forma que eles realmente aprendessem. Outro desafio citado tem relação com o planejamento, tanto no formato remoto quanto no híbrido, citam a

dificuldade de pensar um planejamento de forma que a família conseguisse mediar em casa, mas por outro lado que a criança também conseguisse fazer com certa autonomia e o desafio também de se rever como professora.

Como aprendizados foram citados, o aprendizado em relação às tecnologias, o contato com as famílias e a possibilidade de ajudá-las de alguma forma na mediação, a capacidade de superação dos seres humanos, a necessidade de interação e foi enfatizada a importância do ensino presencial.

Houveram mudanças em todos os aspectos, alguns sendo mais impactados do que outros. Foi possível perceber que a utilização das tecnologias, o acesso à internet e a mediação em casa, foram trazidas com bastante frequência em diferentes momentos da entrevista. Reforçamos a importância de uma formação adequada dos profissionais perante a esses usos das tecnologias.

Jorge Larrosa, ao falar sobre a experiência, traz uma questão que acredito que caiba em todos os momentos, mas principalmente diante desse contexto de pandemia, em que ele fala da necessidade de pararmos, sentirmos, prestarmos atenção no que nos passa:

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

Ao trazer este conceito explorado ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso, é inevitável pensar na experiência pessoal de realizar esta pesquisa. A experiência de viver na prática, pela primeira vez, uma pesquisa que precisou de todo cuidado ético, que me desafiou com a necessidade do zelo nas palavras ao falar com o outro, do olhar e dos ouvidos atentos aos detalhes e, ao mesmo tempo, olhares e escutas essas sem julgamentos. Para além dos desafios, foi uma experiência enriquecedora para minha formação, repleta de aprendizagens, em que pude “mergulhar” nesse universo da pesquisa, buscando entender os passos e procedimentos necessários, um trajeto percorrido em que diferentes conhecimentos foram acrescentados e outros tantos lembrados. Essa experiência possibilitou ainda reflexões diante das experiências que já haviam me tocado e das que estavam sendo vivenciadas paralelamente à realização da pesquisa.

Por fim, acredito que o ato de narrar a experiência vivida favorece a reflexão crítica sobre a prática e evidencia tanto a complexidade quanto a potencialidade do trabalho docente. Desejo que a realização da pesquisa tenha contribuído para estreitar os laços entre a universidade e a escola e favorecer a luta em defesa de melhores condições de ensinar e aprender.

## 6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Geórgia et al. Desafios para a construção de práticas docentes em tempos de pandemia. **Research, Society and Development**. v. 10, n.1. jan/2021. LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

A ANPEd. **ANPED**. Disponível em: <<https://40reuniao.anped.org.br/a-anped/>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BELEZE, Nathalia, FRANCO, Sandra, MELLO, Diene. Didática: conteúdo e forma em tempos de pandemia. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis, v.2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Manual operacional para comitês de ética em pesquisa** – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRITO, Beatriz, FARIA Lenilda. Ensino de Sociologia: um olhar sobre a implantação da BNCC no Ensino Médio em meio a pandemia de Covid-19 em Rio Branco - Acre no ano de 2021. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

CANDAU, Vera. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **PERSPECTIVA REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**. Florianópolis. v. 40, n. 3, p. 01 – 14, jul./set. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85552>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CHAGAS, Anivaldo. O questionário na pesquisa científica. **FECAP**. v.1, n.1. Jan, fev, mar, 2000. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/156978274/Chagas-2000-O-questionario-na-pesquisa-cientifica>>. Acesso em: 24 nov 2022.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 21º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FELTRIN, Tascieli; BATISTA, Natália. Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si. **Revista Científica Educ@ção**. v.4, n. 8, p. 1017-1029. Outubro de 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº. 21.340**, de 13 de mar. de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (Covid-19) e dá outras providências.

FRANÇA, Simone. A profissionalização docente nos Anos Iniciais: qual o lugar que o conhecimento, produzido da prática, ocupa no ensino de matemática a partir da pandemia da Covid-19?. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

HOFFMAN, Jussara. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação**. S.d. Disponível em: <<https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/jussarahofman-avaliacao.pdf>>. Acesso em: 24 nov 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LIBÂNEO, et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Ana Lucia. Cultura digital e prática docente: rupturas e continuidades no contexto do Ensino Superior pós Covid-19. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

MELO, Geovana. Didática mediada pela alteridade: uma orientação emancipadora em tempos de ensino remoto emergencial. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

MESQUITA, Silvana, SOUZA, Maria Inês. Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no Ensino Remoto. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

MINAYO, Maria. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consenso e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. v. 5, n. 7, p. 01-12, abril, 2017. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MINAYO, Maria. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p. 621-626, outubro de 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, Carolina, CARLOTO, Denis. Reflexões sobre o papel social da escola. Pesquisar - **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 3, n. 4, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66640>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PEREIRA, Ednaldo. Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

RIBEIRO, Amélia, FARIA, Izabel. Saberes didáticos e tecnologias no contexto pandêmico: teria sido a caixa da pandora aberta?!. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.669**, de 11 de jan. de 2022. Dispõe sobre as atividades essenciais da Educação e regulamenta as atividades presenciais nas unidades das Redes Pública e PRivada relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Ensino Profissional, Ensino Superior e afins, durante a pandemia de Covid-19 e estabelece outras providências.

SANTOS, Adriano, GIRAFFA, Lucia. A experiência docente em tempos de pandemia: pedagogia e desafios tecnológicos na rede Estadual de Pernambuco. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

SILVA, Aida. A escola e as práticas pedagógicas em tempos de pandemia: o que dizem os estudos? Minicurso. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

SILVA, Ana Paula da. Estratégias pedagógicas e carreira docente em aulas remotas: desigualdades acentuadas. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Cristina, LIMA, Daniele. Assessoria pedagógica online e demandas didático-pedagógicas de docentes universitários: traçando caminhos alternativos em tempos de pandemia. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Set-Out, 2021.

**ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO**  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE  
CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Prezado(a) docente,**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “**ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, vinculadas ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e que se desdobrará no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da acadêmica Yasmin Pires Roese, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Ribeiro Cardoso da Silva.

Esta pesquisa se ampara na Resolução 510/16 para pesquisas nas áreas das ciências humanas e educação. O TCLE expressa o comprometimento com uma pesquisa ética e busca assegurar o sigilo acerca dos participantes que voluntariamente contribuem para o desenvolvimento das pesquisas envolvendo seres humanos. Trata-se de um termo elaborado em duas vias, sendo uma via pertencente ao participante da pesquisa e outra à pesquisadora, sendo necessária rubrica em todas as páginas. Portanto, é fundamental que você, professora, leia o TCLE com atenção e tranquilidade, e pergunte-nos sobre todos os aspectos em que permanecerem dúvidas.

**Objetivos da pesquisa:** O objetivo primário da pesquisa é compreender quais as principais implicações didáticas de ensinar em tempos de pandemia na visão professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivo secundário, pretende-se analisar elementos do processo didático destacados/narrados pelos(as) participantes da pesquisa, considerando os

formatos de ensino presencial, remoto e híbrido, de modo a refletir sobre os principais desafios e aprendizados do trabalho docente vivenciados no contexto da pandemia.

**Procedimentos:** Durante a fase de coleta de dados da pesquisa, você será convidado(a) a preencher um questionário com perguntas fechadas/objetivas, que visa conhecer o perfil da população pesquisada. O questionário poderá ser preenchido através de formulário online, a ser enviado por email, ou impresso, a ser disponibilizado pela pesquisadora, de acordo com sua preferência. Além do questionário, você será convidado(a) a participar de uma entrevista com perguntas semi-estruturadas, de forma individual e reservada, com o objetivo de conversarmos sobre sua experiência profissional no que diz respeito ao tema de estudo desta pesquisa. A entrevista terá duração média de 1 (uma) hora e poderá ocorrer de forma presencial, nas dependências da escola que onde a coleta de dados será realizada, ou no prédio do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), conforme seu interesse e disponibilidade de espaço físico. Caso seja de sua preferência, a entrevista também poderá ocorrer de forma remota, por videoconferência. A gravação da entrevista não é obrigatória e ocorrerá apenas se houver seu consentimento, de modo a facilitar a transcrição do conteúdo da conversa e futuras análises. Caso aceite que a entrevista seja gravada, mas, por qualquer motivo e qualquer tempo, deseje interromper sua gravação, não haverá qualquer prejuízo a você. A data e o horário da entrevista serão previamente acordados com as pesquisadoras, de acordo com sua disponibilidade de ambas as partes.

**Riscos e desconfortos:** De modo geral, os procedimentos de pesquisa previstos para a produção de dados não apresentam riscos mensuráveis nem às participantes da pesquisa, nem às pesquisadoras. Contudo, durante o preenchimento do questionário do perfil profissional e especialmente da realização da entrevista, é possível que você sinta algum cansaço físico, mental e/ou emocional e que alguns aspectos de sua vida lhe tragam lembranças desagradáveis. Existe a possibilidade, ainda que remota, de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, e suas potenciais consequências na vida pessoal e profissional dos participantes.

**Minimização de riscos e desconfortos:** O questionário foi formulado de modo objetivo para rápido preenchimento e a entrevista terá duração média definida (1 hora), de modo a evitar cansaço e sobrecarga. A pesquisadora realizará a condução da entrevista buscando uma escuta sensível, visando minimizar possíveis riscos e desconfortos, preservando sua integridade física e emocional.

**Benefícios:** Ao possibilitar a produção de discursos sobre a experiência docente no contexto da pandemia, intenciona-se romper com a naturalização das angústias sofridas pelo(a) docente em contextos adversos, promovendo uma escuta atenta, sensível e respeitosa acerca das condições objetivas e subjetivas de seu trabalho. Acreditamos que o ato de narrar a experiência vivida favorece a reflexão crítica sobre a prática e evidencia tanto a complexidade quanto a potencialidade do trabalho docente. Sua participação na pesquisa ainda contribui para estreitar os laços entre a universidade e a escola e favorecer a luta em defesa de melhores condições de ensinar e aprender.

**Acompanhamento e assistência:** Você poderá contar com a assistência das pesquisadoras para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir ao longo da pesquisa. Você poderá solicitar esclarecimento a qualquer momento, por meio de um dos contatos abaixo registrados: telefone ou e-mail.

**Voluntariedade/direito à desistência:** A participação na pesquisa é voluntária e não prevê nenhum tipo de pagamento às participantes. Você poderá deixar de participar a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Caso opte por deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo.

**Custos e compensação financeira:** Neste estudo não há previsão de custo algum para você, participante da pesquisa. No entanto, caso ocorram despesas não previstas, decorrentes dessa pesquisa, como alimentação, transporte ou algo similar, ou qualquer outro imprevisto, uma vez comprovadas, a pesquisadora responsável arcará com o ônus ou garantirá o ressarcimento.

**Privacidade, sigilo e confiabilidade:** Fica assegurado o sigilo acerca da identidade de cada professora participante da pesquisa. Para isso, na escrita da pesquisa de conclusão de curso, serão utilizados nomes fictícios. A pesquisadora é responsável por armazenar todo o material coletado e zelar por ele: perfil profissional, narrativas escritas, histórias e gravações orais e/ou em vídeo.

**Indenização:** Você, participante, se sentir prejudicada por alguma situação decorrente da pesquisa, comprovando se tratar consequência de sua participação nesse estudo, terá o direito de ser indenizada pela pesquisadora responsável por essa pesquisa, assegurando-se assim possíveis reparos de danos materiais ou imateriais, pagos de acordo com a legislação vigente.

**Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa:** As pesquisadoras se comprometem a socializar os resultados da pesquisa com as docentes participantes, de forma coletiva (exposição oral dos resultados, se for do interesse das participantes e da instituição) e/ou individual, por meio do envio de uma cópia digital do TCC às docentes participantes e à instituição onde a coleta de dados será realizada.

**Contato:** Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a acadêmica pesquisadora, Yasmin Pires Roese, endereço: Rua Altamiro Barcelos Dutra, nº 1601, CEP: 88061308, Florianópolis/SC; telefone (48) 97837655; e-mail: [yasminroese@gmail.com](mailto:yasminroese@gmail.com)  
Ou com a pesquisadora responsável, orientadora da pesquisa, Dra. Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, endereço: Rua Ilde Schwambach Starosky, nº 427, Carianos, CEP: 88047-490, Florianópolis-SC; telefone (48)99695-4940; e-mail: [carolina.r.cardoso@ufsc.br](mailto:carolina.r.cardoso@ufsc.br)

**Informações sobre CEPESH e formas de contato:** O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH – UFSC) da Universidade de Santa Catarina, no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 701, rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis-SC, telefone: (48) 3721-6094.

\*\*\*\*

**Consentimento livre e esclarecido:** Após ter sido esclarecida sobre a natureza da pesquisa, os objetivos, a metodologia, os potenciais riscos, o incômodo, os direitos assegurados e os benefícios previstos que esta pesquisa possa trazer, concordo em participar da pesquisa.

**Nome da/o participante:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Assinatura da participante:**

\_\_\_\_\_

**Responsabilidade das Pesquisadoras:** Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/2016 na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento à participante da pesquisa. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nessa pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas nesse documento, conforme o consentimento dado pela participante.

Nome da pesquisadora (acadêmica): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora (acadêmica): \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora responsável (orientadora): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável (orientadora): \_\_\_\_\_

**Florianópolis, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2022.**

**ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO (Formulário online)**

1. Qual seu nome completo?

---

2. Qual sua faixa etária?

entre 18 a 25 anos

entre 26 e 35 anos

entre 36 e 45 anos

mais de 45 anos

3. Em relação ao gênero, se identifica como:

feminino

masculino

não binário

Outro: \_\_\_\_\_

não sei ou prefiro não responder

4. Em relação à raça/etnia, se identifica como:

negro

pardo

indígena

branco

Outro: \_\_\_\_\_

não sei ou prefiro não responder

5. Há quanto tempo você exerce o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental?

Há menos de 1 ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 3 e 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Há mais de 10 anos

6. Em qual(is) série(s)/ano(s) do ensino fundamental você atua?
- 1º ano
  - 2º ano
  - 3º ano
  - 4º ano
  - 5º ano
7. Qual seu vínculo de trabalho:
- Efetivo, 20 horas
  - Efetivo, 40 horas
  - Substituto(a)/Admitido em caráter temporário, 20 horas
  - Substituto(a)/Admitido em caráter temporário, 20 horas
  - Outro: \_\_\_\_\_
8. Qual sua formação?
- Graduação em Pedagogia
  - Outro curso
9. Você cursou sua graduação:
- Em uma IES pública
  - Em uma IES privada
10. Você cursou pós-graduação na área da Educação?
- Sim, especialização (concluída ou em andamento)
  - Sim, mestrado (concluído ou em andamento)
  - Não cursei pós-graduação
11. Lecionou nos formatos de ensino presencial, remoto e híbrido?
- Sim, vivenciei os três formatos
  - Não, apenas um ou dois dos formato mencionados
  - Outro: \_\_\_\_\_

### ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

1. De que forma a pandemia mundial da Covid-19 impactou o seu trabalho como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
2. Você considera que houve mudanças na função social/objetivos da escola devido a pandemia mundial da Covid -19? Se sim, quais?
3. Você considera que houve mudanças nos métodos/metodologia de ensino com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?
4. Você considera que houve mudanças no currículo com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?
5. Você considera que houve mudanças na avaliação com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?
6. Você considera que houve mudanças na relação professor(a)-aluno(a) com o ensino remoto emergencial (ERE) e/ou ensino híbrido? Se sim, quais?
7. Na sua opinião, quais os maiores desafios do trabalho docente no contexto da pandemia?
8. Na sua opinião, quais os maiores aprendizados do trabalho docente no contexto da pandemia?

## ANEXO 4 – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Ensinar em tempos de pandemia: implicações didáticas na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA			
6. CPF: 050.181.699-23		7. Endereço (Rua, n.º): Rde Schwambach Starosky CARIANOS 427 FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88047490	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 48996954940	10. Outro Telefone:
			11. Email: carol.c4rdoso@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>06</u> / <u>04</u> / <u>2022</u>		 <p>Documento assinado digitalmente Carolina Ribeiro Cardoso da Silva Data: 06/04/2022 09:18:33-0900 CPF: 050.183.699-23 Verifique as assinaturas em <a href="https://vufhc.br">https://vufhc.br</a></p>	
<b>Assinatura</b>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina		13. CNPJ: 83.899.526/0001-82	14. Unidade/Órgão: Universidade Federal de Santa Catarina
15. Telefone: (48) 3721-9000		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Márcia Buss-Simão		CPF: 910.377.009-53	
Cargo/Função: Vice-coordenação do Curso de Pedagogia - Portaria 1874/2021/GR, 02/12/2021		 <p>Documento assinado digitalmente Márcia Buss Simão Data: 07/04/2022 19:24:54-0300 CPF: 910.377.009-53 Verifique as assinaturas em <a href="https://vufhc.br">https://vufhc.br</a></p>	
Data: <u>07</u> / <u>04</u> / <u>2022</u>		<b>Assinatura</b>	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			