

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

GISELE ADRIANA BASSI

**OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Itatiba
2023

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

GISELE ADRIANA BASSI

**OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato

Itatiba
2023

371.3 Bassi, Gisele Adriana
B321d Os desafios do trabalho docente em tempos de
pandemia : narrativas de professoras dos anos iniciais do
ensino fundamental. / Gisele Adriana Bassi – Itatiba, 2023.
193 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Professores – Formação. 2. Ensino fundamental.
3. Prática de ensino. 4. Pandemias. 5. COVID-19.
I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Gisele Adriana Bassi defendeu a dissertação OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 13 de fevereiro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Profa. Dra. Cidinéia da Costa Luvison
Examinadora

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Examinadora

*Dedico este trabalho a meu pai, Arlindo (in memoriam),
pelo exemplo de vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, meu grande companheiro de todas as horas.

À Universidade São Francisco pela oportunidade de cursar a Pós-Graduação e concluir este trabalho. Obrigada!

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, obrigada por dividir comigo seus conhecimentos, experiências, generosidade e amizade, sempre com muita competência e sabedoria. Gratidão eterna por não soltar de minha mão em nenhum momento durante esses anos. Você foi fundamental para a realização deste sonho!

Às professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, das quais tive o privilégio de ser aluna: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas, Prof.^a Dra. Milena Moretto, Prof.^a Dra. Sônia Siquelli, Prof.^a Dra. Daniela Dias dos Anjos, Prof.^a Dra. Luzia Bueno, e a todos os demais docentes da Graduação e Pós-Graduação que engrandecem a universidade.

Às professoras que participaram das bancas de qualificação e defesa: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas, Prof.^a Dra. Cidinéia da Costa Luvison e Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança. Suas contribuições foram valiosas para a conclusão deste trabalho. Muito obrigada!

Agradeço a todos os integrantes e colegas dos grupos de pesquisa *Grucomat* e *Hifopem* por serem tão importantes nesta minha trajetória, ajudando-me na apropriação da pesquisa com suas ricas contribuições. Tenho uma grande admiração por cada um de vocês!

Às queridas funcionárias da secretaria da pós-graduação, Wanderléia, Simone e Lucinéia, que sempre me acolheram tão bem. Obrigada!

Agradeço também aos familiares, amigos e colegas de curso que torceram por mim, pela força e amparo. Obrigada!

À Prefeitura Municipal de Itatiba e à Rede Municipal de Ensino, em especial ao Thomás, que possibilitou a conciliação de meu trabalho com meus estudos, pela licença concedida e por toda a amizade e o apoio de sempre. Minha eterna gratidão!

Aos alunos do terceiro ano A da Emeb *Prof.^a Inês Prado Zamboni*, minha última turma de 2022, obrigada pelo carinho e um beijo no coração de todos!

Às colegas professoras participantes da pesquisa: Beatriz, Carol, Clara, Emily e Melissa. Obrigada por terem aceitado meu convite, por demonstrarem disponibilidade e por engrandecerem meu trabalho com suas histórias, que agora são nossas. Minha admiração por cada uma de vocês!

À Camila pela revisão e cuidado com meu texto na reta final. Muito obrigada!

Por fim, agradeço à Capes pelo apoio financeiro para realizar este trabalho durante esses anos, sem o qual não seria possível a conclusão.

BASSI, Gisele Adriana. **Os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia: narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2023. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa¹, desenvolvida na linha investigativa *Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas*, tem como foco as transformações no trabalho de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas diante da maior crise sanitária deste século, a pandemia da Covid-19, e o modo como essas transformações afetam a identidade profissional. Ela visa a responder às seguintes questões: quais foram os dispositivos pedagógicos adotados pelas professoras para diminuir os impactos negativos em tempos de isolamento social? Como o trabalho em tempos de isolamento impactou a constituição da identidade docente? O estudo tem como objetivo geral identificar o impacto do ensino remoto na aprendizagem dos alunos e na constituição profissional de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das vozes das participantes. Elencou-se como objetivos específicos: compreender o papel do outro nos processos formativos e de constituição profissional das professoras; identificar as estratégias utilizadas pelas professoras e os dispositivos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; reconhecer os problemas enfrentados durante o ensino remoto no período pandêmico e na volta às aulas presenciais; buscar por indícios de transformações nas identidades profissionais das professoras. Trata-se de uma Pesquisa Narrativa que contou com a participação de seis professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (a pesquisadora é uma delas). Para a produção do texto de campo, utilizou-se os seguintes instrumentos: Entrevistas Narrativas, grupo de discussão-reflexão e diário de campo da pesquisadora. A análise narrativa centrou-se nas seguintes unidades temáticas: “Como nos constituímos professoras: quem somos, as escolhas pelo curso de Pedagogia e o início da carreira”; “O trabalho docente em tempos de pandemia e os problemas enfrentados pelos professores e alunos nesse período”; “Indícios de transformações e ressignificações na constituição identitária docente”. Constatou-se o grande envolvimento relacional das professoras em seus trabalhos e constituições profissionais para criar as estratégias no ensino remoto, como a utilização de plataformas digitais — *Google Meet*, *Google Forms* —, além do uso massivo do aplicativo *WhatsApp* para o envio de vídeos com aulas ao vivo e gravadas aos alunos, apesar da ausência de ajuda financeira do poder público e de formações e suporte durante o período da pandemia. Identificou-se também as inúmeras dificuldades encontradas com o ensino remoto, como: falta de aparelhos tecnológicos e Internet a alunos e professores, reorganização curricular e amparo afetivo e psicológico, o que acarretou a desestabilização do trabalho docente e doenças do trabalho. Além disso, verificou-se que houve ressignificações na prática das professoras a partir das significações entrecruzadas diante das histórias narradas, impactando suas identidades docentes, e das transformações de suas formas de lecionar com a volta do ensino presencial.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19. Identidade profissional. Professoras dos anos iniciais.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

BASSI, Gisele Adriana. **The challenges of the teaching work in times of pandemic: narratives of primary school teachers.** 2023. 193 p. Dissertation (Master's in Education) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

ABSTRACT

This research², developed in the line of research Teacher education, teaching work, and educational practices, focuses on the transformations in the teaching work of female teachers who work in the primary school in public schools in the face of the greatest health crisis of this century, the Covid-19 pandemic, and how these transformations affect professional identity. It aims to answer the following questions: What were the pedagogical devices adopted by female teachers to lessen the negative impacts in times of social isolation? How did working in times of isolation impact the constitution of the teaching identity? The general objective of the research is to identify the impact of remote teaching on student learning and on the professional constitution of female teachers who work in the primary school, based on the voices of the female teachers. The specific objectives were: 1) To understand the role of the other in the teachers' formative processes and their professional constitution; 2) To identify the strategies that were used by the teachers and the devices offered by the Municipal Secretariat of Education; 3) To identify the problems faced during the remote teaching in the pandemic period and during the return to the classroom; 4) To search for signs of transformations in the teachers' professional identities. This is a narrative research with the participation of six female teachers who work in the primary school (the researcher is one of these teachers). For the production of the field text, the following instruments were used: narrative interviews, group discussion-reflection, and the researcher's field diary. The narrative analysis was centered on the following thematic units: 1) How we became teachers: who we are, the choices for the course of Pedagogy and the beginning of the career; 2) The teaching work in times of pandemic and the problems faced by teachers and students in this period; 3) Signs of transformations and re-significations in the constitution of teaching identity. It was found the great relational involvement of the teachers in their work and professional constitutions to create strategies in remote teaching, such as the use of digital platforms: Google Meet, Google Forms, in addition to the massive use of the WhatsApp application to send videos with live and recorded classes to students, despite the absence of financial aid from the government and of teacher education and support during the pandemic period. The numerous difficulties encountered with remote teaching were also identified, such as: lack of technological devices and internet for students and teachers, curricular reorganization, and affective and psychological support, which led to the destabilization of the teaching work and work-related illnesses. Moreover, it was found that there were re-significations in the teachers' teaching work based on the meanings intertwined with the stories told, impacting on their teaching identities, and that they are transforming the way they teach today, with the return of face-to-face teaching.

Keywords: Narrative research. Teaching work in times of Covid-19 pandemic. Professional identity. Primary school teacher.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – A pesquisadora aos 4 anos de idade, 1977	24
Foto 2 – A pesquisadora na pré-escola, 1980, e sua primeira professora	25
Foto 3 – Colação de grau em Pedagogia, 2009	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas brasileiras que tratam do tema <i>pandemia</i> na Educação	38
Quadro 2 – Fases das entrevistas narrativas e perguntas	49
Quadro 3 – Apresentação das colegas professoras e dados sobre as entrevistas	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

App	Aplicativo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caae	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Caepi	Centro de Atenção Educacional Psicossocial e Inclusiva
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
DI	Deficiência Intelectual
Dra.	Doutora
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emeb	Escola Municipal de Educação Básica
EN	Entrevista Narrativa
Esef	Escola Superior de Educação Física de Jundiá
Etec	Escola Técnica Estadual
Grucomat	Grupo Colaborativo em Matemática
H	Hora
Hifopem	História de Formação de Professores que Ensinam Matemática
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPE	Horário de Trabalho Pedagógico Escolar
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
M	Minuto
MEC	Ministério da Educação
N.º	Número
Obeduc	Observatório da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
Pnaic	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC	Pontifícia Universidade Católica
S	Segundo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
Sesi	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
Unesco	Organizações das Nações Unidas para a Educação
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unip	Universidade Paulista
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS	17
Organização do texto	21
O ENCONTRO COM O TEMPO VIVIDO E (RE)VIVIDO:	
TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	23
O tempo da infância	24
O tempo de escola: minha procura por leituras e meu gosto pela Matemática	26
O tempo de mudar: o Ensino Médio e as tentativas de sucesso profissional	28
O tempo de ser professora: da decisão tomada à procura de uma certeza	30
O tempo de construir uma carreira no Magistério	31
A procura pela pesquisa e o ingresso no Mestrado em Educação	33
Os caminhos já percorridos	38
ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA	42
As questões de investigação e os objetivos da pesquisa	43
Minha compreensão sobre a Pesquisa Narrativa	44
Os textos de campo produzidos para a pesquisa	46
As Entrevistas Narrativas como dispositivo de produção de dados	46
O diário de campo da pesquisadora	50
O grupo de discussão-reflexão e o entrecruzamento das vozes das depoentes	51
As participantes da pesquisa	52
Os procedimentos de análise	54
TRAJETÓRIAS DOCENTES IMPACTADAS PELA PANDEMIA:	
TEXTUALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	57
Professora Beatriz: “<i>O que é primordial para essas crianças aprenderem sem sofrimento?</i>”	58
A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência	58
Como me tornei professora: os caminhos que me levaram à docência	59
A minha constituição docente e as experiências como formadora de professores	60
A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos	62

Identificando aprendizagens e/ou lacunas com o ensino remoto e o retorno presencial gradual	65
O suporte pedagógico durante esse período	66
As tecnologias e a difícil utilização nas escolas públicas	67
Desafios e superações: o que ficou	68
Professora Carol: “Acredito que, se todos os alunos tivessem celulares e internet, o prejuízo teria sido bem menor”	71
A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência	71
A primeira graduação: iniciando o caminho da docência	71
A procura e dedicação integral ao curso de Pedagogia e aos estágios	73
A minha constituição docente e o início da atuação como professora dos anos iniciais	74
A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos	76
As avaliações no período pandêmico e as aprendizagens e/ou lacunas que ficaram com o ensino remoto	78
As tecnologias utilizadas durante a pandemia e a necessidade de ampliar o acesso a elas	80
Desafios e superações: o que ficou	81
Professora Clara: “Eu me frustrei por não ser a professora que eu estava acostumada a ser nas aulas presenciais”	83
A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência	83
Como me tornei professora: os caminhos que me levaram à docência	84
Experiências iniciais na carreira docente	85
A minha constituição docente e o ingresso e permanência no primeiro ano do Ensino Fundamental	87
A importância das formações de professores	88
A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos	89
Identificando as aprendizagens nesses dois anos de pandemia	93
As tecnologias utilizadas e o suporte aos professores durante esse período	93
Desafios e superações: o que ficou	95
Professora Emily: “Acho que o grande aprendizado desse período foi a resignificação da forma de trabalhar e dos saberes dos professores”	97
A minha escolarização na infância e na adolescência, o curso de Magistério e as dúvidas quanto à docência	97

O curso de Pedagogia, a minha constituição docente e as experiências como formadora de professores	98
O ingresso no Mestrado em Educação e a relação formadora-pesquisadora na rede	100
A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos	101
Avaliar em meio à pandemia	104
Identificando as aprendizagens e/ou lacunas com o ensino remoto	105
O suporte pedagógico e tecnológico durante esse período	106
Desafios e superações: o que ficou	106
Professora Melissa: “Como é rico quando a escola consegue, com a família, mostrar àquela criança que ela tem um mundo para conhecer!”	109
A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência	109
O ingresso no Ensino Superior e a primeira graduação	109
Como me tornei professora: os caminhos que me levaram à docência	110
A minha constituição docente como professora-coordenadora-professora e o encontro com o Ensino Fundamental	110
A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos	114
O suporte pedagógico durante esse período e a importância das formações iniciais e continuadas de professores	117
Identificando aprendizagens e/ou lacunas no ensino remoto e no retorno presencial dos alunos	119
As tecnologias utilizadas no ensino remoto e a aproximação com os alunos e as famílias	120
As superações pós-pandemia e a decisão de aumentar a família	121
Professora Gisele: “O grande e efetivo trabalho docente nessa pandemia surgiu de estratégias criadas pelos próprios professores para que o ensino público, remoto, chegasse à maioria dos alunos”	123
A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos	123
Avaliar em meio à pandemia: as aprendizagens consolidadas e as lacunas que ficaram com o ensino remoto	126
O suporte pedagógico e tecnológico durante esse período e a importância das formações iniciais e continuadas de professores	127

Desafios e superações: o que ficou	129
NOSSAS HISTÓRIAS EM UM SÓ LUGAR	131
Parte 1 - Como nos constituímos professoras: quem somos, nossas escolhas pelo curso de Pedagogia e o início das nossas carreiras	133
Parte 2 - Ninguém solta a mão de ninguém: o trabalho docente em tempos de pandemia e os problemas enfrentados pelos professores e alunos nesse período	147
Parte 3 - Tempo de (sobre)vivências e (trans)formações: indícios de transformações e ressignificações na constituição identitária docente	165
A HORA DO ENCONTRO É TAMBÉM DESPEDIDA...	178
Os achados da pesquisa	179
Outras possibilidades de pesquisas futuras	184
Reflexões produzidas pela pesquisadora e ressignificações de sua trajetória	185
REFERÊNCIAS	187

PRIMEIROS PASSOS

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
 A vida não para
 Enquanto o tempo acelera e pede pressa
 Eu me recuso faço hora vou na valsa
 A vida é tão rara
 Enquanto todo mundo espera a cura do mal
 E a loucura finge que isso tudo é normal
 Eu finjo ter paciência
 Lenine
 (PACIÊNCIA, 1999)*

É do chão da escola pública que inicio este trabalho, com indignações, dúvidas, aflições, fingindo “ter paciência”, e essa ser a saída para não me submeter à lógica daqueles que se dizem normais por viverem na loucura do tempo apressado. Estou disposta a dar notoriedade a reflexões profundas que a pandemia da Covid-19 desencadeou, intensamente, com relação ao modelo educacional público atual e ao trabalho (e vida) dos professores.

A situação trazida pela pandemia intensificou problemas já existentes nas aulas presenciais, como: desvalorização docente, falta de estrutura e tecnologias nas escolas, professores com lacunas conceituais e formações continuadas insuficientes, alunos à margem do processo educacional, sem apoio governamental e currículos deficitários. Ademais, outras dificuldades surgiram. Esse cenário destaca a necessidade de pesquisas que revelem os problemas reais enfrentados nas escolas públicas e as considerações, a partir de então, acerca do novo papel da escola nesse contexto bem como do trabalho dos professores, que tiveram que se adequar à realidade do ensino remoto e híbrido no papel de protagonistas que lhes é destinado. Concordo com Nóvoa (2022, p. 15) quando afirma: “A certeza é o caminho curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar nas nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público.”

O ensino remoto surgiu como uma estratégia de adaptação das atividades pedagógicas diante do fechamento das escolas públicas. Já o ensino híbrido, que tem a dinâmica presencial como elemento fundamental, teve como objetivo integrar recursos tecnológicos aos objetivos de aprendizagem diante do retorno gradativo de estudantes e professores ao ensino presencial. As duas modalidades foram muito utilizadas durante a pandemia, sendo que, em seu primeiro ano (2020), o ensino remoto se destacou, pois a maioria das escolas públicas estava em isolamento total. Já o ensino híbrido predominou nas escolas privadas, visto que as regras de

fechamentos eram mais flexíveis que as da rede pública e os recursos tecnológicos, mais acessíveis a alunos e professores. Diante disso, faz-se relevante discutir a (re)construção identitária docente, uma vez que a pandemia transformou o trabalho dos professores, que tiveram que se reinventar em suas práticas com sensibilidade, criatividade e comprometimento para que o ensino chegasse a seus alunos remotamente.

Em momentos como os vivenciados ao longo dos últimos anos, verifica-se ainda a importância das ações integradas entre as tecnologias com as atividades promovidas, tanto pelos sujeitos como pelas redes de ensino. Ou seja, fez-se relevante o desenvolvimento de novas abordagens para a realização de rotinas e atividades educacionais, uma vez que os estudantes das escolas públicas foram os mais impactados com as dificuldades do ensino remoto. As mudanças que se tem operado na sociedade brasileira, particularmente no trabalho, durante a pandemia da Covid-19, alteraram as formas de vida em todas as situações, somadas a trocas de informações, com especial uso da internet, crucial nesse momento para a aproximação das pessoas que estavam isoladas em casa, com destaque para os profissionais da educação.

Devido às medidas de segurança adotadas pelos governantes, as escolas, juntamente com os docentes, precisaram alinhar as metodologias de ensino e promover alguns ajustes quanto às rotinas e carga horária aplicada no ambiente escolar. As metodologias de ensino tiveram que ser alinhadas a um processo à distância, uma vez que os conteúdos e as aulas passaram a ser desenvolvidos por meio de plataformas digitais.

Na visão de alguns profissionais e psicopedagogos, essa alteração de ensino pode gerar alguns problemas de aprendizado ou mesmo de rendimento dos alunos. Observa-se que eles passaram a ser mais livres em suas atividades, sem a mediação e a intencionalidade pedagógica, tal como preconiza a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKY³, 2010).

As avaliações também foram causas de preocupações por parte dos profissionais e gestores educativos, uma vez que elas foram destituídas de sentido para os processos de aprendizagem, já que o objetivo da avaliação é integral e ela deve analisar todas as dimensões dos alunos, considerando estes como um todo. Então, é possível dizer que a avaliação vai muito além das atividades avaliativas classificatórias com hora marcada, ela busca complementar e ajudar o crescimento dos alunos em todos os seus aspectos: cognitivo, pedagógico, social e interativo, levando em conta as interações para a construção dos conhecimentos.

³ A grafia do nome desse autor aparece de diferentes maneiras na literatura. Quando eu estiver utilizando alguma referência, mantereí a grafia da obra; quando me referir a ele, sem uma referência explícita, utilizarei Vigotski,

Sendo assim, o processo avaliativo durante a pandemia ficou fragilizado, uma vez que os professores não estavam ao lado dos estudantes presencialmente para dar segurança, tirar dúvidas e até mesmo dar devolutivas nesses momentos avaliativos, não podendo acompanhar o desenvolvimento desses alunos. Por conta disso, algumas instituições de ensino desenvolveram processos avaliativos com prazo de resposta ou mesmo com um tempo máximo para que os educandos apresentassem as respostas das avaliações.

Sabemos que essas avaliações provocaram angústias nas professoras que atuam nos anos iniciais e, provavelmente, foram motivos de desestabilização do trabalho docente; foram vistas apenas como um trabalho burocrático, retirando da avaliação seu papel formativo. Além das questões avaliativas internas, as avaliações externas — como o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)⁴ — também geraram polêmicas, pois foram aplicadas aos alunos no retorno às aulas presenciais sem nenhum tipo de modificação nos conteúdos, como se a pandemia não tivesse ocorrido. Esse contexto de prescrição pelas Secretarias de Educação me provocou o seguinte questionamento: qual foi o papel da avaliação nesse contexto? A quem interessava seus resultados?

O ensino remoto foi necessário para permitir que os alunos da Educação Básica atingissem o mínimo exigido ao processo de ensino e de aprendizagem. Diante da emergência, independentemente da estrutura necessária para a prática desse tipo de ensino, os governos estaduais e municipais tiveram que se concentrar na preparação dos professores para o desenvolvimento de situações de ensino remoto, veiculadas por meio do uso das tecnologias. Para isso, os docentes passaram a experimentar, inovar e sistematizar essas ferramentas, cuja utilização era desconhecida por muitos.

Isso levou diversos profissionais da Educação a reconhecerem a importância desta e da formação em mídias digitais. Muitos são os defensores da necessidade de uma política pública de educação que amplie a oferta de educação híbrida e que seja implantada definitivamente no Brasil, porém constatamos, diante da pandemia, o quanto ainda pode ser difícil esse processo em se tratando da escola pública. As desigualdades sociais e educacionais ficaram ainda mais visíveis em nosso país, pois, enquanto os estudantes das escolas privadas praticamente não tiveram interrupção de suas atividades, os das escolas públicas, em sua maioria, não possuíam ferramentas para acompanhamento das aulas remotas.

⁴ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma avaliação anual aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de diagnosticar e acompanhar a evolução da educação básica paulista. No Saresp, os alunos do terceiro, quinto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2017).

E esse contexto, sem dúvida, impactou os professores, principalmente do ponto de vista emocional. Suas identidades profissionais foram desconstruídas. De um lado, muitos se sentiram impotentes diante das cobranças externas e das dificuldades de seus alunos com o ensino remoto. Por outro lado, a pandemia tornou evidente que a docência e a rede de apoio mútuo construída com outros professores foram, sem dúvida, um elo potente com as famílias e alunos que estavam isolados. Os professores tiveram total protagonismo, assumindo a responsabilidade de garantir um mínimo de participação dos alunos, como constata Nóvoa (2022, p. 26):

No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Assim, é inquestionável a urgência de refletir sobre o ensino atual, possibilitando novos conteúdos, novas políticas e programas que visem a desenvolver o ser humano como múltiplo, diverso, fornecendo as mesmas possibilidades, porém considerando cada um com sua singularidade. No entanto, há que se questionar se os professores estão prontos a assumir essas demandas a partir das formações lacunares que recebem dos sistemas públicos, bem como a limitação de acesso às ferramentas tecnológicas, e isso foi evidenciado durante o período pandêmico.

Diante dessas constatações, considerei que seria momento de ouvir as colegas professoras sobre as tensões e os desafios vividos no período de isolamento social, tão atípico até então. Iniciei o Mestrado justamente no auge da pandemia, em 2021; já tinha vivido um ano com o ensino remoto, o que gerou muitas dúvidas e angústias. Será que outras professoras viveram as mesmas apreensões e desafios que eu? Assim, propus o presente projeto para o processo seletivo do Mestrado na Universidade São Francisco (USF), buscando respostas e reflexões para o contexto em que estava imersa; o centro seria o trabalho docente em tempos de pandemia.

Essa proposta foi aceita por minha orientadora; a partir daí, passamos a discutir qual seria o caminho metodológico mais adequado para me colocar à escuta de outras professoras. Considerando que estou inserida no grupo de pesquisa *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem), embora meu foco investigativo não seja a Educação Matemática, fui me apropriando das discussões no grupo, que tem como base as pesquisas (com)narrativas. Como gostaria de ser também uma das professoras da pesquisa, avaliei,

juntamente com a orientadora, que o contexto possibilitaria uma Pesquisa Narrativa. Essa modalidade pauta-se nos fundamentos teórico-metodológicos dos pesquisadores D. Jean Clandinin e F. Michel Connelly.

A pesquisa partiu de dados narrativos de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que me concederam uma entrevista narrativa e a participação num encontro do grupo de discussão-reflexão. Eu sou a sexta professora; e incluir minha vivência como docente — além de pesquisadora — fez toda a diferença, pois, estando imersa na pesquisa e no contexto da escola pública, pude sentir todas as angústias das colegas professoras e entrecruzar nossas histórias para uma análise mais compreensiva desse momento, o qual nos afetou drasticamente, bem como para a alfabetização das crianças.

Foi um trabalho singular, prazeroso e muito importante para a educação no âmbito municipal, no qual atuo, pois traz importantes subsídios, podendo desencadear reflexões para o enfrentamento das desigualdades educacionais nas aprendizagens que se acentuaram ainda mais entre os alunos, além de evidenciar como os professores se sentiram, e ainda se sentem, com todas essas mudanças repentinas em suas constituições durante a pandemia, suas carreiras, os desafios diários em sala de aula e suas expectativas quanto ao futuro na rede municipal, na qual atuam e da qual falam.

Organização do texto

Ainda nesta seção de introdução, apresento meu memorial de formação de professora alfabetizadora atuante na escola básica, pública, narrando minha constituição docente e o ingresso no Mestrado, já na maturidade. Logo após, relato os caminhos já percorridos, fazendo uma revisão de literatura e, na sequência, exponho a escolha teórico-metodológica: o método (auto)biográfico, o qual permitiu a produção de dados com as transcrições e textualizações das Entrevistas Narrativas⁵ (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015), acompanhadas de meu diário de campo, bem como da transcrição da reunião do grupo de discussão-reflexão.

A pesquisa tem como foco as transformações no trabalho de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas diante da maior crise sanitária deste século, a pandemia da Covid-19, e o modo como essas transformações afetam a identidade profissional. Ela visa a responder às seguintes questões: quais foram os dispositivos pedagógicos adotados pelas professoras para diminuir os impactos negativos em

⁵ Dispositivo de construção de dados que objetiva compreender as experiências do indivíduo, inserido em determinada realidade social.

tempos de isolamento social? Como o trabalho nesse contexto impactou a constituição da identidade docente?

A pesquisa tem como objetivo geral identificar o impacto do ensino remoto na aprendizagem dos alunos e na constituição profissional de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das vozes delas. Foram elencados como objetivos específicos: 1) compreender o papel do outro nos processos de formação e constituição profissional das professoras; 2) identificar as estratégias utilizadas pelas professoras e os dispositivos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; 3) reconhecer os problemas enfrentados durante o ensino remoto no período pandêmico e na volta às aulas presenciais; 4) buscar por indícios de transformações nas identidades profissionais das professoras.

Após o percurso metodológico da pesquisa, apresento as textualizações das seis trajetórias docentes impactadas pela pandemia, a partir das transcrições das entrevistas, em que recupero excertos das histórias de vida das professoras depoentes, parte essa essencial à Pesquisa Narrativa e uma etapa importante do método escolhido para tal. Posteriormente, desvelo as unidades temáticas que emergiram dos dados: “Como nos constituímos professoras: quem somos, as escolhas pelo curso de Pedagogia e o início da carreira”; “O trabalho docente em tempos de pandemia e os problemas enfrentados pelos professores e alunos nesse período”; “Indícios de transformações e ressignificações na constituição identitária docente”. Concluo o texto com minhas reflexões sobre a pesquisa e os achados desta.

O ENCONTRO COM O TEMPO VIVIDO E (RE)VIVIDO: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é sexta-feira...

Quando se vê, passaram 60 anos!...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – outra oportunidade,

Eu nem olhava o relógio

Seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

Mário Quintana (2005, p. 38)

Minhas reflexões partem de muitas histórias vividas e conservadas na lembrança, que ora emergem para construir narrativas atuais, ora encontram-se apagadas ou quase apagadas, mostrando que o tempo é nosso aliado ao dar o tom de revisitarmos essas recordações por meio da escrita deste memorial. Contar aqui um pouco de minha intimidade temporal possibilitará trazer minha essência vivida ao longo destes mais de 40 anos. Quando vemos, passaram-se mais de 40 anos! Quantas pessoas foram marcantes nessa trajetória!

Na narrativa não só atribuímos sentido ao vivido, mas também apontamos quais as pessoas que foram importantes na trajetória pessoal e profissional, que contribuíram para a nossa constituição profissional. Nossa identidade profissional é construída desde que iniciamos a nossa escolarização. (NACARATO, 2020, p. 148)

Sinto imensa gratidão a todos que passaram por minha vida e proporcionaram momentos bons ou não tão bons. Isso porque acredito também que foi nas adversidades que me reconstruí e busquei forças para melhorar como pessoa e profissional, dando outros passos precisos em minha caminhada.

O tempo da infância

Foto 1 – A pesquisadora aos 4 anos de idade, 1977



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nascida na cidade de Itatiba, São Paulo, e criada por meus pais, Arlindo (*in memoriam*) e Teresa, pessoas boas e honestas, filha do meio de três, sempre fui uma criança-moleca. Gostava de brincar com meu irmão mais velho, meus primos e vizinhos em um bairro que, na época, era chamado de chácara por ter uma localização afastada da cidade e ser cercado pela natureza. Subia em árvores, escorregava na terra, jogava bolinhas de gude, ajudava meu pai a colher mangas no pé e vivia com o joelho ralado. Que tempo bom! Que saudades de meu pai (falecido em 2017)!

No ano de 1980, aos 6 anos de idade, ingressei na pré-escola na Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) Coronel *Júlio César*, tradicional escola da cidade. Nesse local, cursaria até a oitava série do Ensino Fundamental (atual nono ano). Para chegar a essa escola, eu caminhava a pé, levada por minha mãe, que também acompanhava meu irmão 4 anos mais velho, carregando meu irmão mais novo, temporão, na barriga.

A escola era um mundo novo, cheio de novidades. Minha professora me carregava no colo, prendia meus cabelos, falava-me coisas bonitas, das quais eu nunca me esqueci.

Lembro-me com alegria de meu uniforme: saia xadrez vermelha pregueada, uma capa branca com o brasão da escola estampado no bolso e nos pés, um conga⁶ vermelho, que calçava com meias brancas — como ilustrado na Foto 2. Levava uma lancheira, também vermelha, com suco de groselha e duas fatias de pão de forma com manteiga. Tudo muito humilde, assim como minha vida em casa. Meus pais, que estudaram pouco e trabalharam muito para dar o mínimo de conforto aos três filhos, viviam uma luta diária.

Foto 2 – A pesquisadora na pré-escola, 1980, e sua primeira professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No ano seguinte, ingressei na primeira série do Ensino Fundamental (atual segundo ano). Conheci a professora que me ensinou a ler: Dona Maria Aparecida, ou Cidinha, como era conhecida. Ela foi responsável pelo início de minha alfabetização com a cartilha *Caminho Suave*⁷. Adorada por todas as crianças, a professora Cidinha fazia com que eu me sentisse muito importante. Lembro que ela carregava com muito zelo a cartilha e o restante do material em uma pasta simples.

Eu adorava contornar as letras pontilhadas, formar frases — “O bebê baba”, “O cachorro bebe na cuia”. A cartilha era um braço da professora. Lembro-me da docente intervindo pouco nas lições; minhas lembranças centram-se mais no exercício do silabário

⁶ O Conga surgiu antes do tênis, em 1959; era fabricado pela Alpargatas, feito de lona e com solado de borracha; era um calçado leve e confortável, de baixo custo e grande durabilidade.

⁷ A *Caminho Suave* é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911–2001), que se tornou um fenômeno editorial até o ano de 1995, quando, então, foi retirada do catálogo do Ministério da Educação (CAMINHO SUAVE, 2019).

da cartilha como efetivo em minha alfabetização. Eram tempos em que os professores não liam para as crianças que ainda não sabiam ler.

Sempre muito curiosa, não demorou para que eu aprendesse a juntar as sílabas e ler pequenas palavras. Gostava de me antecipar nas lições, e essa ansiedade, que trago até hoje, fez com que eu rapidamente me alfabetizasse por completo na segunda série (atual terceiro ano).

O tempo de escola: minha procura por leituras e meu gosto pela Matemática

As leituras tomavam mais formas, e os gostos me derramavam nos gibis da Turma da Mônica, nas revistas e nos jornais, que se tornaram uma paixão. Sim, jornais que todos os dias lia na casa de meu avô Pedro, nosso vizinho. Lembro-me dos elogios recebidos de minhas tias por eu gostar de ler. Mas sempre recebi poucos elogios de meus pais, talvez pela criação, talvez pela pouca instrução ou pelas preocupações da vida.

Além dos gibis e jornais, já com 10 ou 11 anos, gostava de ler livros e enciclopédias que meu irmão usava nos anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro grande livro que li rapidamente foi *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e, acredite, fiz a leitura em cima de um pé de laranja lima no quintal! Parece que foi ontem...

Pela falta de recursos financeiros, todos os livros eram emprestados pela biblioteca da cidade. Recordo-me de que, na quinta série do Ensino Fundamental (atual sexto ano), comecei a ler livros da coleção *Vagalume*, como *A ilha perdida*, *O mistério do cinco estrelas* e *O rapto do garoto de ouro*. Histórias envolventes e emocionantes alimentavam minha imaginação, mas, na escola, fui impossibilitada de cultivar essa criatividade. Com os livros, fazíamos apenas resumos das histórias ou respondíamos a algumas questões na prova de Língua Portuguesa. O ensino ainda era pautado em cópias, resumos e memorizações, o que o tornava doloroso e desprazeroso, pois essas práticas incoerentes não faziam sentido e não permitiam aos alunos expressarem-se, denotando, assim, um aprendizado insuficiente. São heranças do passado que ainda marcam negativamente minha memória, pois penso que muitos talentos foram desperdiçados nessa época.

Mas a Matemática “das equações” chegaria naquele mesmo ano e ganharia meu coração. Motivo: a professora, Dona Lucy. Temida por todos da escola, ela era uma senhora discreta, séria e brava. Entrava na sala de aula sempre impecável em suas vestimentas, atrás dela vinha sempre a servente da escola com sua xícara de chá. Era muito respeitada e temida por todos, pois, como mencionei, ensinava *Matemática*.

Nessa época, os professores de Matemática eram muito respeitados, mas sempre havia receio (dos envolvidos) com relação à disciplina e, conseqüentemente, ao modo como ela era ensinada pelo docente. Isso acabou gerando marcas negativas em muitos alunos, que ainda hoje resistem ao ensino da Matemática pelo modo como se relacionaram com ela quando crianças ou adolescentes, marcas essas que se encontram até mesmo em futuras professoras.

No que diz respeito às futuras professoras que atuarão nas séries [anos] iniciais do ensino fundamental e que cursam Pedagogia, as maiores dificuldades referem-se às marcas negativas que trazem com relação à disciplina e, conseqüentemente, aos bloqueios em relação a sua aprendizagem. (NACARATO, 2010, p. 906)

Apesar da apreensão inicial com a disciplina e com a professora, pontuo uma passagem inesquecível na ocasião da primeira prova bimestral, quando a docente, após a correção, chamava, aluno por aluno em voz alta, declamando sua nota. Dona Lucy então me elogiou pelo desempenho na prova, e isso me fez ver a Matemática com outros olhos. Lembro-me de minha alegria! Um elogio recebido dessa professora significava muito naquela época; hoje, ao me aproximar novamente da Matemática no Mestrado, por meio dos grupos de estudos coordenados pela professora Adair, concluo que a vida é esse vai e vem de encontros e desencontros, nesse tempo infinito de construção de nossa história.

Menciono aqui algo curioso: no dia em que fui aprovada como aluna regular no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na USF para cursar Mestrado, já na maturidade, postei numa rede social minha alegria, e a primeira pessoa que comentou a postagem foi, coincidentemente, a Dona Lucy. Nesse momento único e recente, tive a oportunidade de relembrar a vivência acima relatada e agradecer por aquele primeiro e tão singelo elogio de minha professora, que reflete a importância do afeto e da motivação dos docentes para com seus alunos.

Esse momento representou, para mim, aquilo que Wallon (2010) já discutia: a afetividade tem um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois é a primeira forma de interação com o meio ambiente e, igualmente, a motivação primeira de suas ações. É, ainda, por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Hoje, como professora, não reproduziria a prática de expor o aluno e sua nota diante dos colegas, mas isso não me marcou negativamente, pois a afetividade da professora foi o mais importante para mim.

O tempo de mudar: o Ensino Médio e as tentativas de sucesso profissional

Os quatro anos finais do ensino de primeiro grau (atualmente anos finais do Ensino Fundamental) passaram muito rápido! Talvez isso tenha decorrido da carga de informações das quais tinha que me apropriar ou de meus hormônios, que estavam a todo vapor na adolescência ou ainda à ansiedade da primeira formatura.

A oitava série (atual nono ano) foi mágica, e nossa formatura, deslumbrante. Recordo-me de que, nessa época, eu já me sentia uma mulher e já sabia exatamente o que ansiava profissionalmente: primeiro, seguiria o curso Técnico de Contabilidade e os números tão amados; e, na sequência, faria o curso de Administração de Empresas e buscaria um emprego em uma grande multinacional. Eram sonhos...

Então, em 1989, com 15 anos de idade, comecei os estudos do segundo grau (Ensino Médio) no curso Técnico em Contabilidade na Escola Estadual *Prof. Antônio Dutra*. Nessa escola, diferentemente de onde cursei o Ensino Fundamental, tudo era novo para mim, começando pelo deslocamento de ônibus, já que a escola era distante de minha casa (estudava no período diurno). Ademais, havia os novos colegas, que também chegavam de outras escolas, os professores, as disciplinas etc. Apesar dos desafios, foi na área contábil que me encontrei. Já no primeiro ano do curso, eu conciliava a escola com meu primeiro emprego em um escritório comercial no período da tarde. E os sonhos só cresciam: eu queria terminar logo o curso e seguir para o Ensino Superior.

Ao longo do curso, percebi que havia outra diferença com a da escola anterior: os professores não tinham o Magistério como profissão. A grande maioria era de técnicos, que tinham outros empregos, e a docência, para eles, era só um complemento. Lembro-me de que muitos deles lecionavam somente com a prática empresarial, algo muito semelhante ao que presenciamos atualmente.

O tempo não perdoa! O curso Técnico de Contabilidade realmente passou rápido, mas tive um bom aproveitamento e me considerava preparada para continuar os estudos no Ensino Superior, no tão sonhado curso de Administração. Contudo, tinha um problema pela frente: a falta de recursos financeiros.

Com recém-completos 18 anos de idade, estávamos em 1991, e o presidente do Brasil era Fernando Collor de Mello, o país vivia um grande período de desequilíbrio econômico e tentativas frustradas de conter as altas inflações. Com meu salário, não conseguiria arcar com a mensalidade, e meus pais não poderiam me ajudar, por isso me desmotivaram. Tive que parar de estudar.

Sempre resiliente, consegui um emprego numa grande empresa de serviço na cidade, atuando como técnica contábil. Alguns anos depois, prestaria vestibular para o curso de Administração da USF, *campus* de Itatiba, São Paulo, não sem antes pensar em cursar Licenciatura em Matemática. Confesso que ela sempre me instigou, mas eu não queria ser professora.

Somente em 1998 entrei no curso de Administração, sete anos depois de concluir o Ensino Médio. O sonho de cursar o Ensino Superior foi interrompido no primeiro ano, precisei deixar o emprego por motivos de saúde. Com isso, perdi a possibilidade de continuar a universidade.

Aos 28 anos, tive meu primeiro encontro com o mundo acadêmico. Comecei a trabalhar com o presidente de um grupo universitário da região, atuando no setor administrativo. Pela segunda vez, retomei o curso de Administração, na Faculdade Anhanguera de Jundiá. Apesar de ter conseguido uma bolsa de estudos, no final do segundo ano, desisti do curso, porque não me encontrava. Realmente, o curso de Administração estava fora de meus planos.

Três anos depois, em busca de estabilidade, fiz um concurso do Serviço Social da Indústria (Sesi) para atuar como escriturária na Escola *Sesi 013* de Itatiba e fui aprovada. Comecei a trabalhar nesse local em 2004; dois anos mais tarde, matriculei-me no curso de Pedagogia, o qual concluí em 2009. Princípiei a atuar na área um pouco mais tarde, em 2011, na rede municipal de Itatiba.

Na rede *Sesi* de São Paulo, apesar de não ser docente, passei a entender o que era efetivamente o ofício de ser professora. Elenco alguns aspectos que se destacavam: a paixão por ensinar, o exemplo de retidão de uma gestora, a Prof.^a Rita Margareth — impecável profissionalmente e referência para mim até hoje, embora já esteja aposentada — e a importância das relações com os colegas docentes.

Nesse mesmo período, conheci excelentes alfabetizadoras, que me motivaram na procura por especializações na área da Alfabetização, mesmo depois de formada. Também tive a oportunidade de trabalhar com colegas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores do Fundamental II e do Ensino Médio. Esses colegas possuíam amplo repertório de saberes. Quantos exemplos de profissionais eu tinha em minha frente, quanto eu aprendi com eles.

A identidade docente se constrói no decorrer de um processo, no qual o indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional, cuja atividade

diária marca trajetórias diferenciadas dessa identidade. Não deixa de ser uma ação complexa que requer tempo, para que seja possível refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças. (NÓVOA, 2000, p. 16)

Pronto, eu seria o que eu deveria ter sido todo esse tempo: *professora!*

O tempo de ser professora: da decisão tomada à procura de uma certeza

A oportunidade de cursar Pedagogia surgiu em uma conversa com uma colega de trabalho sobre um curso semipresencial que seria oferecido em convênio com a prefeitura da cidade. Não pensei duas vezes. Prontamente me matriculei e, então, comecei a graduação no ano de 2006. Não era o formato ideal de curso, pois gostaria de frequentar diariamente os bancos universitários e, o mais importante, aprender o exercício do Magistério com seriedade. Eu já sabia da responsabilidade dessa formação. Mas era o possível naquele momento, já que não conseguiria cursar o único curso de Pedagogia da cidade, o da USF, pois trabalhava à noite na escola, e a formação ocorria no mesmo horário.

No final de 2009, eu estava com meu diploma em mãos. Foram três anos muito bons, de muita dedicação. No dia de nossa colação de grau, lembro que repeti várias vezes aos colegas: “*Agora sou professora!*” Mas não, eu ainda não era professora. Eu apenas tinha conseguido um diploma de pedagoga. Eu estava inspirada nas colegas de meu local de trabalho e queria mesmo era começar a lecionar o quanto antes e aprender a exercer a docência efetivamente. Sabia que minha identidade profissional seria constituída na prática, nas trocas com colegas professoras e na continuidade dos estudos.

Foto 3 – Colação de grau em Pedagogia, 2009



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ainda tinha um conflito comigo, pois minha família nunca acreditou que a filha também seria professora, pois meu irmão mais velho já lecionava há mais de 20 anos nas

redes municipal e estadual e era perfeito aos olhos de todos. Único professor na Educação Infantil da cidade por muitos anos, ele era querido e estava no auge de sua carreira. Isso também feria minha identidade.

Mas não, não era mais uma aventura, essa minha vontade de largar tudo para lecionar. Em 2011, fui classificada no processo seletivo da rede municipal de Itatiba e ingressei numa sala de Educação Infantil. Começava um ciclo de muitas mudanças, para melhor, em minha vida.

O tempo de construir uma carreira no Magistério

Relembrar o período em que optei pela docência significa trazer à tona ideários e concepções do que é desenvolver esse papel. Por seis anos consecutivos, fui professora contratada da rede municipal da cidade de Itatiba, conciliando essa atuação com a efetuada em outras duas redes, uma também da rede pública, na cidade de Jundiaí, e outra na rede privada, em um colégio particular na cidade de Itatiba. As experiências no ensino público desta última cidade, como funcionária efetiva, foram muito ansiadas por mim — tanto pela estabilidade do serviço público quanto pelos desafios da educação pública — e só somaram em minha constituição docente.

Meu primeiro desafio foi na Educação Infantil. Com ele, passei por uma (re)construção que me permitiu me tornar mais frágil, mais atenciosa e mais próxima desse mundo infantil, permeado pela sabedoria, pelas interrogações e pelas curiosidades infantis que transformaram meu olhar diante do que é ser professora.

Para muitos dos questionamentos infantis, não tinha respostas. Lembro-me de uma passagem que me marcou. Questionei uma criança sobre o porquê de ela não ter pintado o patinho do desenho, e ela me respondeu “*o patinho é branco, prô.*” Foi o ano em que descobri que as crianças são sábias, possuem argumentações consistentes, são espontâneas, inocentes, afetivas e verdadeiras. Essas virtudes me fizeram desmoronar, por diversas vezes, nesse meu primeiro ano atuando efetivamente em sala de aula. No início, era até estranho ouvir as crianças me chamarem de “professora Gisele” ou “prô Gi”, assim como me chamam até hoje. E nessa (des)construção e (re)construção, eu me tornava uma professora mesmo.

Meus finais de semana eram sempre dedicados à preparação de aulas. Independentemente de ser uma professora contratada, empenhava-me ao máximo. Fui também, muitas vezes, ignorada entre alguns docentes veteranos ou gestores despreparados, pois o novo sempre assusta os profissionais mais tradicionais. Penso que, apesar de alguns percalços nessa época, encontrei vários colegas parceiros que me ensinaram muito e foram

transformando-me e construindo-me para o que sou hoje — talvez, o fato de eu sempre ser muito comunicativa tenha colaborado para isso.

Meus olhos brilhavam todas as vezes que eu entrava em uma sala de Alfabetização. Cada elogio que recebia de um pai, de um gestor ou de um colega se transformava em combustível para eu estudar cada dia mais, tanto que me especializei em Alfabetização e Letramento no ano de 2016, e, no ano de 2017, em Educação Infantil. Com todas as alegrias e adversidades experimentadas, tornava-me uma professora questionadora, aberta a novas possibilidades, mas sempre muito atenta a meus princípios e à retidão de caráter ensinada por meu pai.

Nas formações continuadas, podia questionar pessoas distintas, estudar mais as teorias, trocar experiências com os professores e conviver com formadoras do meio acadêmico em um mundo que achava muito distante de mim, mas que, ao mesmo tempo, trazia-me paz diante de algumas questões inexplicáveis com que convivemos dentro das escolas públicas. Sempre fui muito crítica e queria entender o porquê de tudo.

Sendo assim, acredito que essas experiências vividas e narradas por futuros professores em um ambiente de aprendizagem que integra docentes iniciantes colaborativamente articulam novos sentidos às próprias experiências e ampliam o processo de ensinar e de dar maior ressignificação a nosso trabalho e a nossa identidade profissional. “O que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossa identidade, já que os sujeitos se instituem pela linguagem. ‘O que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente’.” (LARROSA, 2004, p. 17, grifos do autor).

Ainda durante esses anos, antes de minha efetivação, tive a parceria de muitas pessoas inspiradoras e essenciais para minha formação, que cruzaram meu caminho nesta minha trajetória. À Secretaria da Educação, a Prof.^a Dra. Maria de Fátima, que, durante esses anos, foi sempre muito acolhedora e parceira, sou grata pelos inúmeros incentivos a meu trabalho, a minha carreira. E às formadoras da época também agradeço, porque realmente me formaram e me orientaram para um trabalho comprometido na rede, principalmente na Alfabetização. Essa constituição relacional se consolidava.

Então, no ano de 2017, fui efetivada no serviço público. Voltei para a Educação Infantil, como professora de desenvolvimento infantil, atuando em uma creche com a primeiríssima infância.

Com essa mudança, aconteceu também a de governo na cidade, e um tom totalmente diferente tomou conta da Educação. Os professores sentiram. Eu sentia. E com tudo isso,

aconteceu o falecimento inesperado de meu pai. Essa foi uma fase bem difícil em minha carreira e vida pessoal.

Meu amor à docência, estruturado nos últimos anos apaixonantes como professora, era sugado por um tratamento indiferente e não afetivo para com os docentes, pelo não reconhecimento do grande trabalho pedagógico que ocorre na Educação Infantil e, conseqüentemente, por minha não entrega ao novo desafio. Um misto de desencanto ao Magistério associou-se a uma grande perda pessoal.

Pensei em desistir da profissão pela primeira vez, mas segui. Nos dois anos posteriores, ainda como professora de desenvolvimento infantil, passei por outra escola e outras adversidades, até que, felizmente, fui efetivada, em 2020 (por meio de outro concurso público), com o tão sonhado cargo de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exonerando-me do cargo na creche.

A procura pela pesquisa e o ingresso no Mestrado em Educação

Tinha uma pandemia no meio do caminho...

Então, em março de 2020, iniciava o novo cargo e seria regente de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Um ano depois, em 2021, assumiria outra escola em remoção obrigatória aos ingressantes, desta vez, em uma sala do segundo ano, voltando para a Alfabetização. Já em 2022, encontro-me lecionando para o terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola em que sempre desejei trabalhar como professora efetiva.

Mas a pandemia da Covid-19 chegou em 2020 e, com ela, o ensino remoto. Medo, insegurança, adaptações, preocupações e muita resiliência, assim foram os primeiros meses na lida com essa modalidade. O ano se desenhava com essa mudança total de rotina, de escola, de cargo e de expectativas com relação ao futuro.

Entediada, em *home office*, decidi que faria o que sempre tive vontade, mas nunca teria impulso se não fosse o ócio da pandemia: inscrever-me-ia como aluna especial do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF. Duas colegas (professoras que trabalharam comigo na escola *Sesi*), hoje professoras doutoras da mesma universidade, motivaram-me nessa decisão. Busquei informações e encontrei muito otimismo com relação a esse grande passo que daria. Mesmo assim, questionava-me: será que meu tempo de estudar já não teria passado? Sim ou não, decidi que tentaria.

Então, com tantos empurrões, empolgada com a possibilidade de seguir os estudos, fiz o processo seletivo e comecei a cursar uma disciplina da Prof.^a Dra. Luzia Bueno. Quando me dei conta, algumas aulas depois, eu já estava totalmente envolvida e entregue ao que queria

daqui para frente: no próximo ano, tentaria entrar no Mestrado como aluna regular e me tornaria, em breve, Mestre em Educação.

Em minha bagagem, experiências de um passado vivo e cheio de inquietações, alegrias, tristezas, avanços, retrocessos, esperança, confiança, encontros, desencontros e a certeza de que tudo é possível quando se tem vontade de fazer diferente. O tempo estava a meu favor, talvez por ter maturidade ou simplesmente por não pensar no tempo que perdi ao longo desses anos.

Nessa primeira disciplina, *Estudos sobre o letramento*, tive um semestre cheio de aprendizagens. O mundo acadêmico realmente era tudo o que eu queria. Novas leituras, novos autores, novas formas de ler o mundo, novos colegas — alguns já mestrandos e doutorandos —, somavam-se ao enorme conhecimento da professora. Naturalmente, tudo se encaixava para que eu definisse um tema para meu projeto e minha tentativa de ingresso no próximo ano.

E foi assim, vendo toda a transformação que vivíamos no ensino em meio a pandemia, que me inscrevi para o processo seletivo como aluna regular com o anteprojeto intitulado *Os impactos e as perspectivas da rotina docente: pós-pandemia na escola pública. O uso da tecnologia a favor da aprendizagem*. Esse título grande e um projeto bem amplo precisariam ser refinados. Mas foi com eles que fui aprovada. Era o filme com final feliz de minhas lembranças de tudo que vivi.

Então, no ano de 2021, iniciei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, no *campus* de Itatiba, como aluna regular, na linha de pesquisa de *Formação de professores, Trabalho docente e Práticas educativas*, muito otimista. Passei a ser orientada pela Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, pois já a conhecia da rede em que atuo e das formações de professores.

As disciplinas *Pesquisa em Educação e Análises de dados na pesquisa científica*, oferecidas aos alunos ingressantes no primeiro semestre de 2021, forneceram bastante suporte e somaram-se às orientações da Prof.^a Dra. Adair. Com isso, sustentei a fundamentação teórica necessária para escrever o projeto inicial, intitulado *O que aconteceu com o trabalho docente na escola pública com a pandemia? Narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, submetido ao Comitê de Ética da universidade e aprovado. A decisão foi por uma Pesquisa Narrativa, incluindo minha participação como docente, na perspectiva (auto)biográfica.

O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte

da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam o mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27)

Costumo dizer que sou outra pessoa depois de meu ingresso no Mestrado, pois o repertório de conhecimentos já adquiridos está mudando minha vida e minha forma de pensar e me relacionar com as pessoas, profissional ou socialmente. Minha postura, com relação aos variados temas educacionais que estou adquirindo, soma-se aos anos de vivências no Magistério municipal, articulando a prática à teoria. Estou vivendo uma feliz realidade educacional paralela à docência.

Neste percurso inicial do curso, conto com as contribuições de dois grupos de estudos. São eles: o Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e o grupo *História de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem).

O primeiro grupo, Grucomat, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, em Itatiba, tem se constituído em um espaço de formação docente, como uma comunidade de investigação que agrega professores da universidade, docentes e gestores da escola básica, com participação voluntária. As socializações de práticas matemáticas investigativas têm proporcionado (re)construir minhas práticas em sala de aula e as discutir com minha pesquisa, olhando, agora, não só para o desenvolvimento dos alunos, mas também para o trabalho docente.

Por meio da participação no grupo, além de pensar como professora atuante e de ter a visão de como as atividades podem ser elaboradas para uma aprendizagem efetiva de meus alunos, passei a pensar um pouco como formadora, elaborando, colaborativamente com outros colegas, atividades que façam sentido tanto às crianças quanto aos professores envolvidos. A aproximação de referenciais teóricos também tem contribuído muito para essa análise do movimento existente no grupo.

Já a participação no Hifopem — grupo também vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, com investigações centradas em narrativas (auto)biográficas de professores, narrativas de formação e histórias de formação docente — tem me proporcionado uma conexão com minha constituição pessoal e profissional. O grupo permite o desenvolvimento de uma visão crítica nos estudos, aprofunda temas específicos e comuns às pesquisas dos integrantes; o aprendizado sobre o universo das publicações

acadêmicas e a empatia com os integrantes do grupo me dão segurança para expor minhas ideias, o que se torna essencial na preparação para a escrita de minha dissertação.

A experiência nesse processo de me tornar uma pesquisadora auto(biográfica) tem sido altamente enriquecedora. Os acessos às diferentes leituras e discussões possibilitam uma investigação mais detalhada sobre diversos temas educacionais atuais. Nesse curto tempo de participação, tive acesso também às publicações do grupo, inclusive citadas em meu projeto inicial em dois momentos: quando abordo sobre o uso do diário de campo pelo pesquisador e quando discuto sobre a textualização das Entrevistas Narrativas. Pretendo aprofundar bastante esses temas durante a dissertação.

No último semestre de 2021, debatemos sobre alguns temas relevantes, como a Identidade como fenômeno sociocultural (Nikolai Veresov) e o sentido do Drama na perspectiva de Vigotski (Aquilles D. Junior). Também analisamos o Drama contido na tese da Prof.^a Dra. Iris Aparecida Custódio, membro do grupo; a Agência *versus* a Identidade (Sue Lasky) e um artigo de Asunción López Carretero, denominado “Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma”.

As discussões foram sempre pautadas em muito respeito entre os integrantes. Todos podem se expressar, debatendo os textos que suscitam trocas riquíssimas entre os pares. Um exemplo foi quando estudamos sobre o Drama, na perspectiva de Vigotski (que prioriza o sujeito como pessoa social), em que tivemos vários *momentos-charneira* (conceito⁸ que aprendi também no grupo). Com a tese da Prof.^a Dra. Iris, compreendemos na prática como esse Drama pode estar em momentos rotineiros de uma docente, nesse ir e vir constante, provocando uma (des)construção ou realmente mudando o rumo da vida, tanto da professora quanto da pesquisadora.

E nesses momentos de *start*, estudando e trocando saberes com os colegas do grupo, consegui entender e identificar o Drama contido em tantas situações já vivenciadas por mim nesses anos lecionando e constatar como isso afeta nossa identidade profissional. Passei a analisar alguns acontecimentos vivenciados, a partir de então, de outra forma e reconhecer o quanto os grupos de pesquisa e as disciplinas cursadas são importantes, tanto para minha atuação como professora quanto para o prosseguimento nos estudos como pesquisadora.

Alguns textos ainda são um pouco difíceis para mim, como o de Sue Lasky e o que debate a definição de Agência, surtindo diversas interpretações pelo grupo, que tenta chegar a

⁸ Os momentos-charneira, para Josso (2010, p. 70), são: “momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos).”

um consenso a partir de inúmeras argumentações, movimento ainda inconcluso. A humildade do grupo também me fez crescer muito e entender que nem tudo requer uma só versão ou entendimento. Somos pequenos diante de tantas coisas que ainda temos que aprender, tanto eu como ingressante quanto os demais integrantes, já veteranos no grupo. Não daremos conta de tudo, como sempre afirma a professora Adair.

Cada integrante do grupo e suas histórias de formação me motivam a esperar na construção de um caminho de muito aprendizado, necessário para o prosseguimento de minha pesquisa, somado ao restante da demanda do curso. A bagagem do Mestrado e do grupo *Hifopem* é extraordinária.

No segundo semestre de 2021, ainda concluí outras quatro disciplinas do Programa e realizei o estágio docente no Ensino Superior na disciplina *Fundamentos Metodológicos e Prática do Ensino de Matemática*, lecionada pela Prof.^a Adair e oferecida aos alunos do sexto semestre do curso noturno de Pedagogia em Itatiba, via ensino remoto.

Essa foi uma experiência muito marcante; e a contribuição dela a minha formação no exercício da docência no Ensino Superior me despertou reflexões e aproximações com minha prática na Educação Básica. O rico contato com outro tipo de público, com o qual não estou acostumada, jovens adultos, e com a extensa experiência da professora, fez com que me questionasse se estava atuando como estagiária ou como aluna mesmo, tanto na questão de não possuir formação em Matemática (apesar de gostar muito e ser polivalente) quanto na de ter presenciado uma didática dinâmica de ensino de Matemática durante suas aulas *on-line*, principalmente em tempos de pandemia. Foi um presente para mim e mais uma experiência valiosa para minha constituição profissional.

Em 2022, dediquei-me à escrituração do texto da dissertação para a qualificação no mês de agosto. O título do trabalho sofreu uma alteração e passou a ser *Os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia: narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, que se manteve até a versão final. Após o Exame de Qualificação, voltei-me para os acertos sugeridos pela banca e dei continuidade ao processo analítico.

Minha pesquisa contou, também, com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que me permitiu estudar com uma bolsa de estudos no Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, à qual sou imensamente grata.

Ao longo do texto, apresento os desafios vividos no período pandêmico e no retorno às aulas presenciais. Além disso, reflito sobre as transformações pelas quais passei com a realização da pesquisa e a análise dos dados produzidos.

Os caminhos já percorridos

O mestre Paulo Freire (1996, p. 32) dizia que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Seguindo essa fala, justifico meu tema de pesquisa com o surgimento da pandemia da Covid-19 com esta revisão de literatura, a qual se iniciou com o mapeamento de pesquisas com as temáticas equivalentes ou próximas à de meu trabalho, utilizando o banco de teses da Capes⁹.

Iniciei o mapeamento buscando o termo *pandemia*. Usei o critério de buscar pelas várias denominações do termo: *pandemia*, *PANDEMIA*, *Pandemia*. Nesse dia da pesquisa, 5 de junho de 2022, surgiram 1642 trabalhos nos mais diversos programas, ainda sem delimitar datas. Após o refinamento nas buscas, somente em programas de Educação, e delimitando a busca nos últimos três anos, período envolvendo a pandemia, encontrei o total de 47 trabalhos (1 no ano de 2020, 43 no ano de 2021 e 3 no ano de 2022).

Após as leituras dos 47 trabalhos, recuperei 4 deles que possuem temas próximos ao de minha pesquisa. Todos os trabalhos são dissertações, como já era esperado, pois as teses com esse tema, provavelmente, ainda estão em período de construção.

Segue o Quadro 1 com os dados dos quatro trabalhos encontrados.

Quadro 1 – Pesquisas brasileiras que tratam do tema *pandemia* na Educação

Ano	Tipo	Autor(a) / Orientador(a)	Título	Instituição
2021	Dissertação	Marcelo Lonzetti Castro / Veronica Gesser	<i>Organização e reorganização escolar e as práticas docentes em tempos de pandemia: um estudo de caso</i>	Universidade do Vale do Itajaí
2021	Dissertação	Katia Renata Quinteiro Juliano / Clede Antonio Casagrande	<i>A percepção das educadoras do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a pandemia de 2020: um estudo de caso</i>	Universidade La Salle
2021	Dissertação	Sandra Cristina de Melo / Daniela Barros da Silva Freire Andrade	<i>Na ausência do calor do encontro: as significações sobre a prática pedagógica e a participação das crianças no contexto da pandemia por Covid-19</i>	Universidade Federal do Mato Grosso

⁹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

2021	Dissertação	Taiara Davis Mota Lourenço / Adriana Gomes Alves	<i>Estratégias do estado de Rondônia para o fazer docente em tempo de pandemia</i>	Universidade do Vale do Itajaí
------	-------------	---	--	--------------------------------

Fonte: Banco da Capes.

A princípio, descrevo sucintamente um pouco dos trabalhos, a partir dos seus resumos. Castro (2021) tem como objetivo caracterizar a forma de reorganização curricular e o desenvolvimento das práticas docentes realizadas no nono ano de uma escola internacional catarinense, durante a pandemia da Covid-19. A metodologia envolveu a produção de dados durante a observação das aulas, as anotações no diário de campo e a análise de documentos. O estudo de caso foi utilizado como procedimento de pesquisa. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Juliano (2021) tem como objetivo entender as percepções de um grupo de professoras que atuavam no quarto ano do Ensino Fundamental acerca das potencialidades no uso de dispositivos móveis para a alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19. A metodologia envolve a produção de dados a partir de um diário de campo redigido pela pesquisadora, de documentos quantitativos institucionais dos educandos e de uma entrevista aberta com as docentes titulares das quatro turmas. Para ler os dados, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo, da qual emergem cinco categorias.

Melo (2021) identifica e analisa os conteúdos representacionais que orientam a reconfiguração das práticas educativas implantadas no ensino, mediadas pela tecnologia, no contexto emergencial da pandemia. A metodologia contempla a produção dos dados com um grupo de 7 crianças entre 6 e 7 anos, estudantes de uma escola pública em Cuiabá, Mato Grosso (MT), os pais dessas crianças e a professora responsável pela turma. Adota-se como procedimento a análise compreensiva.

E, finalmente, Lourenço (2021) apresenta as ações governamentais deliberadas pelo Governo Federal e pelo Governo do estado de Rondônia, em tempo de calamidade pública, provocada pela decretação da pandemia do coronavírus, visando à continuidade das atividades docentes dos profissionais da Educação. A metodologia da pesquisa é composta pela análise documental com documentações impressas e em meio digital eletrônico, documentos legais, notícias publicadas em jornal digital e textos publicados na área da Educação (para solidificar os argumentos apresentados).

Os resultados dos trabalhos descritos evidenciam fatos semelhantes no que diz respeito à ressignificação e reorganização dos processos de ensino e aprendizagem por meio do uso de novas tecnologias e do modo como ocorreram as interações entre alunos, professores e pais de

estudantes, como mostram Castro (2021) e Melo (2021). Esses estudos me remetem a minha pesquisa. Os indícios dessas ressignificações também foram observados; porém, o uso das tecnologias, no período do retorno às aulas presenciais, voltou ao que era antes da pandemia, ou seja, tornou-se bem restrito, passando quase que despercebido nas narrativas sobre o futuro da educação pública mais conectada digitalmente e maior igualdade com as redes privadas de ensino. A rede e as professoras em que a pesquisa foi realizada são públicas e geridas pelo município.

As colegas professoras argumentaram que os instrumentos tecnológicos nas aulas presenciais já eram escassos e continuam do mesmo jeito com o retorno pós-pandemia na escola pública, ficando apenas na lembrança algumas experiências exitosas que tiveram em aulas *on-line* e no uso de alguns *Apps* específicos. Como mostram os resultados do trabalho de Juliano (2021), o ensino remoto trouxe à tona a necessidade da democratização do ensino com um maior acesso às tecnologias para os estudantes e, inclusive, indicou a relevância para formações de professores mais interessantes e atrativas. Vivíamos no ano de 2022, mas ainda lecionando como no início do século passado.

Contudo, as formações de professores não ocorreram com o ensino remoto na rede onde meu trabalho foi realizado, conforme veremos nas narrativas das colegas professoras e no entrecruzamento das nossas histórias. Acredito que isso contribuiu para a defasagem dos alunos — principalmente na Alfabetização —, muito observada com o retorno presencial, mediante o não direcionamento (e até desconhecimento) de algumas tarefas pelos professores, o que decorreu de eles estarem sozinhos nesse percurso. Observei ainda, estagiando no curso de Pedagogia, as dificuldades que as professoras que estão prestes a ingressar no mercado de trabalho estão enfrentando nos estágios. As ações políticas, tão observadas positivamente no trabalho de Lourenço (2021), no estado de Rondônia, realmente foram uma exceção mediante tantos casos de redes de ensino público pelo país, onde não houve planejamento mínimo, ocasionando, inclusive, o adoecimento dos professores, como analiso em meu trabalho. Isso é muito preocupante até os dias de hoje.

Mesmo diante de tantas adversidades nas formações inicial e continuada, Juliano (2021) relata que as educadoras que participaram de sua pesquisa firmaram parcerias importantes para desempenhar suas práticas pedagógicas, procurando alternativas e, inclusive, qualificações pessoais para o enfrentamento desse período. Boas parcerias são sempre eminentes estratégias para soluções efetivas para fases difíceis, como essa pela qual passamos na Educação. Tomei por base minhas experiências, em que a pandemia acelerou minha volta aos estudos e o início do Mestrado em Educação com uma pesquisa necessária e oportuna,

buscando contribuir, ao final dela, com a rede em que estou inserida. Concluo, ainda, com esta revisão de literatura, que não foi identificada no banco de teses da Capes nenhuma pesquisa com foco nos indícios de transformação do trabalho docente na escola pública com a pandemia baseada em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que me atraiu ainda mais para a construção do trabalho projetado.

A partir de então, comecei a me preparar para a pesquisa de campo, observando que o tema de meu trabalho é de suma importância para o momento atual que vivenciamos no mundo e na Educação, a partir de tantas mudanças em nossa forma de trabalhar que ocorreram nesse período, incluindo os indícios de transformações nas nossas identidades profissionais. Um diferencial, com certeza, é colocar-se à escuta de professoras pedagogas, a partir das Entrevistas Narrativas e do grupo de discussão-reflexão. Ainda nas Entrevistas Narrativas, que serão apresentadas textualizadas posteriormente, pude articular e verificar essas transformações com as condições de trabalho docente que foram postas, ou seja, as circunstâncias concretas de trabalho que o professor enfrentou em tempos de pandemia.

ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo*

*Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder
Legião Urbana
(TEMPO PERDIDO, 1986)*

Entre definir o caminho proposto para este trabalho e não perder muito tempo, pois o Mestrado passa rápido demais, aproximei-me das pesquisas qualitativas. Então, passei a estudar mais, nesses dois anos, sobre sua importância para a Educação.

Nas disciplinas cursadas, compreendi que, após anos de abordagens padronizadas e quantitativas, a partir da década de 1970, a pesquisa qualitativa tem ganhado muita relevância no meio acadêmico devido às mudanças e novos contextos sociais enfrentados pelos pesquisadores. Ela nos leva a utilizar estratégias compreensivas para dar lugar à palavra ao outro, a fim de construir dados em pesquisas de campo, ou seja, permite-nos compreender o contexto dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que será investigado, bem como discutir o papel da pesquisadora, visto não haver neutralidade.

Hoje vejo que as pesquisas qualitativas estão postas e mostram o quanto são ricas quando realizadas para investigações de grupos diversos, objetivando analisar trajetórias, identidades, entre outros aspectos. Os textos produzidos são fontes de dados não somente para o pesquisador, mas relatam histórias de vida que, muitas vezes, não são reveladas ou inacabadas, e que sensibilizam e até mostram caminhos antes esquecidos pelos autores. Como afirma Delory-Momberger (2014, p. 30), “a forma narrativa da expressão de si é, sem dúvida, de todos os tempos, mas ela é mais particularmente de um tempo que induz cada um a manifestar as marcas pessoais de sua passagem pelo mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo.”

Desde meu ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, identifiquei nas narrativas a força que buscava para que as vozes dos professores fossem ouvidas em outras esferas e, no momento, diante deste período conturbado da história mundial

que enfrentamos. Nesse sentido, a escolha metodológica também vem ao encontro de publicizar as vozes docentes, que, por diversos motivos, calam-se dentro das escolas públicas. A pesquisa não analisou somente as narrativas sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, mas também resgatou momentos que há muito tempo não eram oferecidos aos professores, de simples acolhimento e/ou conversas sobre nossa identidade profissional, que construímos, a cada dia, com comprometimento e responsabilidade.

Dada minha proximidade com as colegas professoras, algumas entrevistas se aproximaram de conversas, fugindo um pouco da metodologia proposta para a Entrevista Narrativa, como discutirei posteriormente. Neste caso, concordo com Bragança (2018, p. 76), que apresenta essas entrevistas-conversas como mais um dispositivo pedagógico investigativo, pois

o que registramos aqui não consiste em um inventário, mas pistas que nos levam a perceber movimentos que insistimos em denominar de *teoricometodológicos*, pois falam não de uma metodologia, mas de atravessamentos entre teoria e metodologia, política e epistemologia, na construção de conhecimentos em educação.

Assim, a dimensão narrativa na pesquisa aumenta as possibilidades de investigações mais aprofundadas no cotidiano educacional e ainda permite que os trabalhos acadêmicos se diferenciem do convencional, ampliando o inacabamento como modo de vida e de pesquisa.

As questões de investigação e os objetivos da pesquisa

Julguei necessário retomar as questões de investigação e seus objetivos para que você, leitor, possa acompanhar como ela foi se configurando. A pesquisa visa a responder às seguintes questões investigativas: quais foram os dispositivos pedagógicos adotados pelas professoras para diminuir os impactos negativos em tempos de isolamento social? Como o trabalho em tempos de isolamento impactou a constituição da identidade docente?

O objetivo geral da pesquisa é identificar o impacto do ensino remoto na aprendizagem dos alunos e na constituição profissional de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das vozes das docentes. Foram elencados como objetivos específicos: 1) compreender o papel do outro nos processos de formação e constituição profissional das professoras; 2) identificar as estratégias utilizadas pelas professoras e os dispositivos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; 3) reconhecer os problemas enfrentados durante o ensino remoto no período pandêmico e na volta às aulas presenciais; 4) buscar por indícios de transformações nas identidades profissionais das

docentes. Entendo que tais questões e objetivos são compatíveis com a modalidade de pesquisa que escolhi: a Pesquisa Narrativa.

Minha compreensão sobre a Pesquisa Narrativa

Definida a modalidade de pesquisa que realizaria, busquei apropriar-me das características da Pesquisa Narrativa que tem a experiência como fundamento, considerando a forma de entender um processo de colaboração entre a pesquisadora e as colegas professoras, depoentes na pesquisa. Para Clandinin e Connelly (2011), as experiências são as histórias que as pessoas vivem. A transição pelas direções da pesquisa narrativa, introspectiva, extrospectiva, retrospectiva; e os lugares permitem aos participantes a viverem, contarem, recontarem e reviverem suas histórias e, por meio delas, reafirmarem-se e criarem histórias.

Os autores apoiam-se na ideia de experiência de John Dewey — uma nova experiência presume uma próxima, e essa experiência é tanto individual como social, levando à compreensão que se têm sobre o pensamento e as experiências vividos narrativamente. Daí temos a concepção da pesquisa narrativa como forma de compreensão da experiência, de dar sentido ao que foi vivido, ou seja, “pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

Os autores utilizam a noção de espaço tridimensional para a investigação narrativa: o individual e o social (a interação); a continuidade, ou seja, a temporalidade (passado, presente e futuro); e o lugar (a situação). Em síntese, “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85). Além desse espaço tridimensional, Clandinin e Connelly (2011, p. 85) também apontam quatro direções para as quais a Pesquisa Narrativa caminha: introspectiva, referente às condições internas, como “sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais”; extrospectiva, vinculada às condições objetivas, o contexto; retrospectiva e prospectiva, ambas voltadas para a temporalidade, ou seja, o passado, o presente e o futuro. Para eles, o texto da pesquisa narrativa atende tanto a “questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 86).

Numa Pesquisa Narrativa, o papel do pesquisador é fundamental. Ela precisa se iniciar “com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 74, grifo dos autores). Portanto,

o contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam o mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 97)

A Pesquisa Narrativa evidencia a voz da pesquisadora, oposta a métodos convencionais de contato entre investigadora e investigadas; ao construir a história dos outros, o pesquisador (re)constrói sua própria história. Essas características da Pesquisa Narrativa mobilizaram-me para que a adotasse como abordagem metodológica. Dessa forma, precisei, num primeiro momento, apropriar-me desse modo de produzir pesquisa, assumindo-me como participante da investigação; produzir um texto com compreensão das experiências vividas pelas professoras e, ao mesmo tempo, compreendendo meu próprio processo de constituição.

Outra apropriação necessária foi quanto ao lugar da teoria na Pesquisa Narrativa; foi necessário compreender que o texto não se inicia com a teoria, mas com as histórias vividas e contadas. Muitas vezes, essa compreensão requer que busquemos diferentes abordagens teóricas, que sustentem nossas reflexões no processo de análise dos textos de campo.

Dentre as múltiplas possibilidades da Pesquisa Narrativa na Educação, uma visa a compreender a maneira como as professoras dão sentido ao desenvolvimento de seu trabalho e de suas práticas educativas, no contexto em que estão inseridas. Busca ainda trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito, em que a pessoa não se torna apenas um objeto a ser investigado, mas sim o próprio sujeito da investigação. Ela oportuniza aos sujeitos que desenvolvam o contexto educacional e expressem suas histórias, possibilitando uma nova escrita de suas histórias e a produção de sua subjetividade, em um processo de (re)configuração do sujeito, de sua identidade. Ainda é possível que uma Pesquisa Narrativa seja instrumento de denúncias, muitas vezes veladas (principalmente as de ordem pública), em que o sujeito se apropria das narrativas expondo situações por ele vividas ou presenciadas, as quais podem, inclusive, ser identificadas, muitas vezes, nas entrelinhas dos relatos.

Em síntese, esta investigação se caracteriza como narrativa pelo fato de a pesquisadora também ser sujeito da pesquisa, visto que também atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e participou ativamente das discussões, neste momento já em reconstrução de sua identidade profissional.

Narrar as próprias experiências – autobiografização – e aprender com a história das experiências de outrem – biografização e heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades. De modo que a privação da narrativa de si, e por conseguinte do “eu”, seja ela provocada por uma patologia, seja por processos ideológicos e políticos, nos destitui de nossa humanidade. (PASSEGGI, 2021, p. 95-96)

Desse modo, acredito que não há dúvida quanto à relevância da Pesquisa Narrativa desenvolvida, pois ela traz, além das histórias singulares de cada uma das colegas professoras, minha capacidade de interpretação, compreensão e identificação com essas histórias — como professora-pesquisadora e integrante da pesquisa. Nela, reúno essas vozes e me aproprio delas; a Pesquisa Narrativa permite esse movimento colaborativo contínuo em seu percurso, o que veremos mais adiante e fortemente nas textualizações e análises.

Na Pesquisa Narrativa, trabalho com dois tipos de texto: os de campo e o de pesquisa. Na sequência, apresento os textos de campo produzidos para a realização do estudo.

Os textos de campo produzidos para a pesquisa

Na Pesquisa Narrativa, as histórias vividas e contadas constituem os textos de campo; são textos que trazem as marcas do espaço tridimensional, como afirmam Clandinin e Connelly (2011). Entre as várias possibilidades, optamos por produzir três tipos de textos de campo: a transcrição das Entrevistas Narrativas, o diário de campo da pesquisadora e as transcrições do encontro do grupo de discussão-reflexão. Chama-nos a atenção a posição dos autores quanto a esses textos: “todos os textos de campo são inevitavelmente textos interpretados, pois não podemos interferir em certas respostas de alguns participantes pela forma como reagimos – por exemplo, sorrindo, fazendo outra pergunta relacionada ao momento ou pedindo esclarecimentos” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 137). Na sequência, apresentamos como foi o processo de produção desses textos de campo.

As Entrevistas Narrativas como dispositivo de produção de dados

As Entrevistas Narrativas (EN) foram utilizadas para a geração de dados qualitativos para esta pesquisa. A narrativa pode criar ou transpor diversas emoções e interpretações em quem está ouvindo. Tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado, o momento da entrevista é um processo de imersão nas histórias de vida relatadas.

Desse modo, a entrevista narrativa permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto

do qual faz parte: “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93)

O objetivo das entrevistas foi criar um enredo para a constituição de uma estrutura narrativa, pois é por meio dele que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma maior) adquirem sentido. Para Ricoeur (2014 *apud* NACARATO, 2020, p. 146), “a identidade narrativa é entendida como a identidade do personagem, que se constrói em ligação com a do enredo, entre o tempo cronológico e o tempo vivido – o tempo narrativo.”

Como pesquisadora, coloquei-me em uma escuta comprometida para conseguir compreender os contextos dessas narrativas e as ações das depoentes, visto que o clima era de intimidade com o grupo, e isso proporcionou mais confiança, gerando narrativas mais livres e sem amarras. A entrevista narrativa também contempla sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e sim de maneira autorreflexiva (MOURA; NACARATO, 2017).

Iniciei a preparação das entrevistas pela escolha das professoras que eu gostaria que participassem. O convite foi feito a seis docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de uma rede municipal (na qual eu também atuo) numa cidade de médio porte do interior de São Paulo.

A princípio, eu tinha em mente alguns nomes de colegas, até mais de seis, que foi a quantidade definida no projeto de pesquisa, mas encontrei algumas resistências e finalizei com os depoimentos de cinco professoras. Como eu também sou sujeito da pesquisa, a dissertação foi composta de seis narrativas no total. Essa decisão também foi tomada porque enfrentávamos o retorno presencial das aulas em 2021, pós-pandemia, e as professoras estavam bem atarefadas.

As colegas professoras que se propuserem a participar foram comunicadas sobre o contexto da investigação e os procedimentos da entrevista, bem como assinaram o Termo de Consentimento concordando com a participação na pesquisa — a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) 46939221.0.0000.5514. O dia e horário também foram informados a cada uma, levando em conta os momentos menos atarefados para que a entrevista fosse realizada com bastante tranquilidade.

As EN foram individuais e *on-line*, realizadas pelo aplicativo *Google Meet*. Nelas, coloquei-me à escuta de suas histórias de vida, de formações e de construções de suas identidades profissionais a partir de suas vivências. Minha história enquanto professora-

pesquisadora, registrada em meu memorial de formação, encontra-se no início deste trabalho. Os dados foram gravados com a autorização das professoras e armazenados na nuvem do *Google*.

A entrevista *online* pode ser organizada em uma forma síncrona, que significa que o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate papo (chat), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão *online* ao mesmo tempo. Isso fica muito próximo da troca verbal em uma entrevista cara a cara. (FLICK, 2009b, p. 241, grifos do autor)

As questões perpassaram os seguintes blocos temáticos das Entrevistas Narrativas: escolarização básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio); a opção pelo Magistério/docência e o modo como ocorreu essa formação inicial e o início da carreira; a participação em projetos de formação de professores na rede de ensino em que estão inseridas; e a atuação das professoras durante a pandemia.

Cada EN se dividiu em três fases. A primeira tinha uma pergunta inicial aberta, com a qual deixei a depoente relatar todas as vivências e histórias de vida que viessem à mente. Na primeira EN, senti que conversei um pouco demais, intervindo na narrativa da professora, ainda que sem prejuízo de dados, pois a conversa também pode ser considerada um dispositivo investigativo, como já tratado neste trabalho. A partir da segunda EN, retomei os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2015), o que fez com que me mantivesse menos influente, ainda que acontecesse a conversa em alguns momentos com as professoras. Essa pergunta inicial é chamada de exmanente, porque emerge dos objetivos da pesquisa.

Na segunda fase, a pergunta (também exmanente) foi direcionada a saber como está a rotina de trabalho desde o início da pandemia e entender as transformações que ocorreram no trabalho docente de cada uma das depoentes nesse período. E na terceira fase utilizei, ainda, algumas perguntas mais detalhadas — são as perguntas imanentes, aquelas que emergem do relato do entrevistado para complementar os dados narrados, pensando no objetivo central da pesquisa.

Para entender as fases das EN, apresento o Quadro 2, utilizado para que eu conseguisse manter uma sequência na produção dos dados, com perguntas exmanentes e imanentes. Apesar de entender que não existe uma linearidade no movimento narrativo nessa fase, ainda assim, o quadro norteou bastante o momento das entrevistas.

Quadro 2 – Fases das entrevistas narrativas e perguntas

Fases	Perguntas
Fase 1 – Pergunta exmanente	<p>-Tenho interesse em conhecer sua história de vida e a de sua família, sua escolarização, sua constituição como professora e todas as vivências importantes até aqui em sua vida das quais você consegue se lembrar:</p> <p>- Como foi o início de sua escolarização básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio? Tente descrever como uma linha do tempo.</p> <p>- Quais foram os motivos que a levaram a escolher a profissão docente? E sobre sua formação inicial, como foi o período de sua graduação?</p> <p>- Como foi o início de sua carreira profissional e sua participação nas formações de professores na Rede Pública de Ensino?</p>
Fase 2 – Pergunta exmanente	<p>- Conte-me como está sendo sua rotina de trabalho desde o início da pandemia da Covid-19 em 2020. Quais os desafios que você tem enfrentado?</p>
Fase 3 – Perguntas imanentes	<p>- E sobre as práticas educativas, quais foram as adaptações e inovações que você, professora, precisou desenvolver para conseguir lecionar no ensino remoto?</p> <p>- Quais foram as tecnologias e metodologias utilizadas para que o ensino chegasse efetivamente aos alunos? Você conseguiu atingir todos?</p> <p>- Você acha que a pandemia acelerou a implantação de novas tecnologias na educação pública e que elas vieram definitivamente para ficar?</p> <p>- Nesse período pandêmico, houve suporte adequado, seja da Secretaria da Educação ou da própria escola, e formações pontuais de professores para ajudar a direcionar um pouco o trabalho mediante essas mudanças repentinas que ocorreram no ensino devido ao fechamento das escolas?</p> <p>- Você consegue identificar aprendizagens significativas em seus alunos nesse período impactante para a Educação?</p> <p>- Conte-me também sobre seus dramas (se tiver) enfrentados nessa fase e suas conquistas/superações (se tiver).</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao término das EN, elas foram transcritas e, depois, passaram pelo processo de textualização. Com o objetivo de reconstrução da memória coletiva a partir das pesquisas narrativas, a textualização das EN terá como procedimento “a escritura de um novo texto com

a produção da história do depoente, buscando construir uma linearidade nos acontecimentos narrados.” (HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA¹⁰, 2018, p. 102). Portanto, a textualização já se caracteriza como texto de pesquisa na perspectiva aqui adotada.

Uma observação importante foi que, como fiz uma parte das EN quando ainda estávamos no ensino remoto e a outra parte já com o retorno presencial à escola, os dados se tornaram ainda mais interessantes e atuais. Depois, isso foi discutido e compartilhado na reunião do grupo de discussão-reflexão, ocorrida em 2022, que será apresentada posteriormente.

Outra questão observada foi que algumas depoentes conseguiram narrar suas histórias de vida mais naturalmente, sem precisar de minha retomada; enquanto, para outras, tive que formular questões breves para que as participantes conseguissem fruição nas narrativas. Concluo que todas, por serem colegas da mesma rede de ensino e já me conhecerem, lembraram-se de muitos acontecimentos e quiseram narrá-los com muita sinceridade, expressando seus sentimentos. Essa nossa aproximação pode ter contribuído para essa entrega das colegas professoras nas narrativas.

O diário de campo da pesquisadora

Antes e após o término das EN, utilizei um diário de campo. Importantes conversas informais foram anotadas nele para serem entrelaçadas com os dados produzidos.

Esses momentos informais, antes e após as EN, foram fios condutores tanto para a produção dos dados quanto para o despertar dos sentimentos das depoentes. Vários dados registrados no diário serviram de “encaixe” mesmo na hora das textualizações. Outras notas se converteram em perguntas às depoentes na reunião do grupo de discussão-reflexão, no sentido de que elas complementassem informações que ficaram obscuras nas EN. Esses registros têm permitido ver um pouco além do que foi dito, de modo a ajudar a compreender as experiências dos sujeitos participantes da pesquisa (HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA, 2018).

Quando pensei em utilizar o diário de campo, nunca imaginei que ele seria um aporte tão grande a meu trabalho, embora, na ocasião, não tivesse ideia de transformá-lo em um diário reflexivo; foram anotações que me auxiliaram nas textualizações. Foi nele, também, que relatei os maiores desabafos das colegas professoras, o comprometimento e satisfação de

¹⁰ Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) é um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

todas com a oportunidade de participação em minha pesquisa e com a rede na qual estão inseridas, a solidão enfrentada por elas no período pandêmico com as aulas remotas e as indignações com a condução da educação, inclusive endereçadas ao poder público.

Ainda de acordo com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 13, tradução minha¹¹),

Conversar também tem a ver com isso: gerar intimidade, aproximar-se do outro não para mudar seu olhar ou transformar sua vida, mas para ouvir sua voz e sua vida, conhecer sua narrativa, sentir sua palavra-corpo. E talvez nos tornarmos outros de nós mesmos no encontro, no evento sem tempo delineado, sem tempo previsível da conversa.

Uma nota me marcou bastante. Ela ocorreu quando uma das colegas professoras, depois de quase duas horas do encerramento de sua entrevista (realizada em um sábado à tarde), chamou-me via mensagem pelo *WhatsApp* para corrigir o nome de um curso que ela tinha dito de modo equivocado na hora da narrativa. A participante aproveitou para relatar que a EN tinha sido muito significativa para ela, deixando-a reflexiva sobre sua caminhada profissional. “*Mexeu muito comigo*”, ela relatou.

O grupo de discussão-reflexão e o entrecruzamento das vozes das depoentes

Após a realização e a textualização das EN e sua aprovação pelas depoentes, o grupo de discussão-reflexão foi utilizado para dialogar e refletir sobre o tema da pesquisa e encerrar potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras envolvidas. O grupo se reuniu apenas uma vez, *on-line*, via *Google Meet*, no dia 13 de abril de 2022. O encontro durou 1h29m56s. Esse foi o momento em que nossas histórias se entrecruzaram e em que eu pude participar mais ativamente e aprofundar temas relevantes a meu objetivo central de pesquisa. Nesse encontro colaborativo proporcionado pela Pesquisa Narrativa, também surgiram novas narrativas e dados importantes, inclusive devido ao tempo que se passou desde as EN (realizadas ao final do ano de 2021) até os dias atuais na escola básica, com o retorno presencial depois de quase 2 anos de ensino remoto.

O sucesso das discussões depende da relação que o pesquisador assume, com os participantes, de respeito e humildade, valorizando o que o depoente está narrando e colocando-se em postura de escuta. Nesses grupos, os professores, principalmente se já se conhecem e têm alguma aproximação profissional, ficam à vontade para falar de si e do outro, comentar a história

¹¹ “Conversar también tiene que ver con esos: generar intimidad, acercarse del otro no para cambiar su mirada o transformar su vida, sino para escucharle la voz y la vida, conocer su narrativa, sentir su palabra-cuerpo. Y quizás devenir otros de nosotros mismos en el encuentro, en el acontecimiento sin tiempo delineado, sin tiempo previsible de la conversación.”

narrada pelo colega, sentir-se partícipe dessa história, apontar elementos que fazem parte de histórias em comum, identificar-se com a história narrada e narrar de si, complementando os instrumentos anteriores já utilizados pelo pesquisador. (NACARATO, 2015, p. 461)

Não houve a necessidade de outros encontros, como projetado no início do trabalho, pois os dados foram bastante consistentes e esclarecedores. O encontro também foi gravado e armazenado na nuvem do *Google*. Realizei ainda a transcrição desse momento para a produção do texto de pesquisa.

As participantes da pesquisa¹²

Foram convidadas cinco colegas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam na mesma rede pública municipal, além de minha participação como professora-pesquisadora nesse ambiente de trabalho. Para a escolha das colegas professoras, usei o critério de serem profissionais próximas a mim pessoal e profissionalmente, e acredito que nossas estreitas relações e narrativas emergidas do chão de uma mesma rede de ensino surtiram efeitos positivos com entrevistas generosas, descontraídas e francas.

A reunião do grupo de discussão-reflexão teve a participação de quatro das cinco colegas professoras, pois uma colega teve um compromisso inesperado no dia agendado, assim como contou com minha participação ativa. O trabalho, então, é composto pela participação e dados de seis professoras. O grupo revelou ser um importante momento de conversa entre nós.

Apresento no Quadro 3 quem são essas professoras, com uma síntese de suas formações e tempo de trabalho na rede pública, as datas que as entrevistas foram realizadas e o tempo de duração de cada uma — as trajetórias dessas professoras serão detalhadas nas textualizações. Sugeri a elas que usassem pseudônimos, pois se trata de uma investigação no trabalho docente em uma rede pública, na qual também estou inserida.

Nesse momento, as professoras ficaram à vontade para escolher os nomes. Tão grande foi minha surpresa quando todas propuseram nomes de alunas que marcaram suas vidas no período da pandemia. Os nomes escolhidos foram: Beatriz, Carol, Clara, Emily e Melissa. Decidi usar meu nome verdadeiro para uma melhor compreensão nas análises.

¹² A partir de agora as chamarei de *colegas professoras*.

Quadro 3 – Apresentação das colegas professoras e dados sobre as entrevistas

Professora	Formação	Tempo de trabalho na Rede Pública	Data da Entrevista Narrativa e tempo de duração
Professora Beatriz	Curso de Magistério (nível médio), graduada em Letras e Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública.	20 anos	29/10/2021 1h05m44s
Professora Carol	Graduada em Educação Física e Pedagogia, e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública.	04 anos	17/11/2021 1h20m39s
Professora Clara	Graduada em Pedagogia e Arte, professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na rede pública.	09 anos	20/08/2021 1h33m40s
Professora Emily	Curso de Magistério (nível médio), graduada em Administração de Empresas e Pedagogia, Mestra em Educação, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública.	25 anos	06/11/2021 1h25m52s
Professora Melissa	Graduada em Psicologia e Pedagogia, atua como Psicóloga (autônoma) e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública.	10 anos	13/12/2021 1h22m04s
Professora Gisele	Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento, mestranda em Educação e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública.	12 anos	-

Fonte: Dados retirados das Entrevistas Narrativas e do memorial de formação.

As EN foram transcritas por mim e enviadas às colegas professoras para as aprovações, procedimento também adotado com as textualizações. Apenas as professoras Beatriz e Emily fizeram pequenos ajustes nos textos, retirando ou complementando dados. Nos demais textos, não houve alterações.

Com o diário de campo, complementei as textualizações com as informações anotadas. Elas foram utilizadas como conexões em muitos parágrafos, devido à importância dos dados observados.

Já com o grupo de discussão-reflexão, sugeri às depoentes relatarem mais sobre os dados que apareceram com mais frequência nas narrativas, por exemplo, o trabalho docente durante a pandemia e a ausência das formações de professores nessa rede pública em que estamos inseridas. A partir dessas novas narrativas, surgiram outros dados para a pesquisa no

que diz respeito ao retorno presencial às escolas em 2022, com relatos detalhados de como estão o trabalho docente e as angústias e preocupações com as lacunas que ficaram nas aprendizagens dos alunos.

Além de ter sido um momento de reconhecimento das professoras envolvidas, considero que foi um momento formativo em que houve o entrecruzamento de nossas histórias de vidas, com muitas conversas, desabafos, acolhimento e atualização docente. “Apostando na conversa, buscamos, na relação de pesquisa, abrir o evento e as possibilidades que ele traz, mesmo que isso, às vezes, signifique a necessidade de desconstrução/reconstrução da investigação.” (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2018, p. 14, tradução minha¹³).

Transformar os textos de campo em textos de pesquisa consistiu num trabalho árduo de transcrições na íntegra das entrevistas. Todo esse material precisou ser organizado seguindo os objetivos da pesquisa, de modo a garantir a confiabilidade dos dados.

Após a organização das transcrições, iniciei as textualizações das Entrevistas Narrativas, que, por serem textos da pesquisadora, configuram-se, neste momento, como textos de pesquisa. Eles despertam, então, um envolvimento analítico, de modo a produzir uma linearidade das informações. Isso leva às primeiras interpretações dos problemas e das questões que motivaram a investigação, conforme apresento nos procedimentos de análise.

Os procedimentos de análise

Considero que iniciei as análises assim que me coloquei à escuta das colegas professoras, podendo ouvir atentamente suas histórias de vida, de formações e dos trabalhos docentes desempenhados em tempos de pandemia, os quais se remeteram imediatamente a minha história, pois atuamos na mesma rede pública e possuímos laços estreitos no Magistério municipal. Ainda constatei que é impossível haver neutralidade em uma pesquisa qualitativa narrativa. “Pesquisadores qualitativos não agem com neutralidade, ao realizar observação participante, ou incentivar reflexão na entrevista em profundidade.” (FLICK, 2009a, p. 22).

Após ouvir as colegas professoras, transcrevi as entrevistas. Esse foi um movimento ainda mais intenso de apropriação das histórias. Ele serviu como um ensaio significativo para

¹³ “Al apostar en la conversación buscamos, en la relación de investigación, abrirnos al acontecimiento y a las posibilidades que ello trae consigo, incluso si eso a veces puede significar la necesidad de desconstrucción/reconstrucción de la investigación.”

as textualizações que viriam a seguir; essas, primordiais para uma boa análise narrativa compreensiva dos dados.

Eu, literalmente, tomei posse das textualizações, pois só assim consegui narrar os dados das histórias docentes que *a priori* não eram meus. Iniciei buscando as informações mais relevantes de cada Entrevista Narrativa, organizando-as em tópicos para uma sequência contínua (linearidade) das informações que se apresentavam: a vivência e escolarização das professoras desde a infância, a procura pelo Magistério e a constituição profissional, seguidas pela experiência do trabalho docente em tempos de pandemia e por todas as transformações ocorridas nesse período. Os tópicos ficaram parecidos e foram ajustados conforme as singularidades de cada uma das cinco histórias narradas para não perder a essência de cada uma delas. Alguns dados repetidos ou irrelevantes foram eliminados para a fluidez do texto.

As textualizações foram marcadas por momentos de muita entrega, de minha parte, e de reflexões e análises pontuais em cada uma delas, além de exigir o máximo de fidelidade e vigilância epistemológica, criando, assim, uma narrativa do grupo dentro do tempo atual e do meio social em que estamos inseridas. O texto, a partir desse momento, não era mais somente da professora entrevistada, transformou-se em um texto colaborativo, visto que foi compartilhado em diferentes momentos e as professoras colegas puderam sugerir modificações. Para Clandinin e Connelly (2011), um momento de tensão na Pesquisa Narrativa é o da devolutiva dos textos de pesquisa para os participantes, mas, neste caso, esse processo ocorreu em clima de tranquilidade.

Os dados do grupo de discussão-reflexão foram somente transcritos e utilizados na sequência das análises mais adiante. Essa reunião suscitou discussões prévias dos dados mais observados nas entrevistas, além de novos questionamentos e verossimilhança dos fatos entre as colegas, agora em grupo.

Após as textualizações, apresento as unidades temáticas que emergiram dos dados produzidos no entrecruzamento das vozes das colegas professoras, bem como as análises e os referenciais teóricos utilizados. São elas: “Como nos constituímos professoras: quem somos, as escolhas pelo curso de Pedagogia e o início da carreira”; 2) “O trabalho docente em tempos de pandemia e os problemas enfrentados pelos professores e alunos nesse período”; 3) “Indícios de transformações e ressignificações na constituição identitária docente”. Assim que concluí, provisoriamente, esse texto de análise, submeti-o às colegas professoras para apreciação. As colegas aprovaram o texto sem nenhuma inclusão ou exclusão, apenas com devolutivas positivas, nas quais expuseram a importância do tema tratado no trabalho e da leitura das análises com todas as histórias entrecruzadas, além de verificar que o texto denotou

um tom poético e emocionado. Elas também relataram que o trabalho está muito conectado com a realidade vivida nos espaços escolares e, ainda, que o consideram fundamental para os novos rumos da educação municipal.

O método (auto)biográfico é utilizado na área da Educação para investigar histórias de vida, práticas, memoriais, narrativas de aulas, sentidos e significados, entre outros. Além disso, os professores são contadores de histórias, e seus conhecimentos são construídos narrativamente. Assim, a prática cotidiana dos professores se aproxima dos dispositivos metodológicos utilizados nesta pesquisa, reconhecendo as experiências por eles vivenciadas. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 165), “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa.”

Busco, assim, trazer as narrativas evidenciando os discursos das colegas professoras com relação ao trabalho docente na escola pública diante da pandemia, como também a questão das políticas públicas deficitárias na rede em que estão inseridas, e ainda a ausência de formações de professores e a necessidade de apoio mútuo entre as profissionais. Além disso, procuro evidenciar o contentamento das docentes com a profissão e a contínua (re)significação de suas identidades profissionais.

TRAJETÓRIAS DOCENTES IMPACTADAS PELA PANDEMIA: TEXTUALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

*És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo, vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...*

*Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo, entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...
Por seres tão inventivo e pareceres contínuo,
Tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindos...
Tempo tempo tempo tempo...*

*Que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho,
Tempo tempo tempo tempo: Ouve bem o que eu te digo
Tempo tempo tempo tempo...*

Caetano Veloso
(ORAÇÃO AO TEMPO, 1989)

A pandemia nos isolou, mas evidenciou o *tempo* que escorria por nossas mãos docentes. Foi um *tempo* de conversas necessárias, *tempo* de ouvir... Então, nesta seção, apresento a experiência de me colocar à escuta das colegas professoras por meio de suas histórias de vida, além de relatar minha experiência docente no período da pandemia. A textualização foi a etapa da pesquisa em que mais me aproximei das professoras e um momento marcante da pesquisa, pois tive que pausar várias vezes entre um texto e outro, tanto foi meu envolvimento com as histórias. Com isso, reconstruí-me mais uma vez na profissão docente, entendendo que a identidade profissional do professor é um processo de idas e vindas, de autoconhecimento, de aproximações com vidas em comum e, acima de tudo, de sensibilidade e vigilância contínua ao escrever as histórias dos outros respeitando-as.

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses e metas alheias e de formular julgamento sobre nós próprios e nosso fazer. A partir do julgamento que outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo o julgamento dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações. (FONTANA, 2000, p. 64)

Respeitando a singularidade de cada uma, narro as histórias das colegas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Construo aqui uma linearidade nos dados emergidos das transcrições. Ao final, apresento minha narrativa contendo os desafios e ressignificações para exercer o trabalho docente diante da pandemia da Covid-19.

Professora Beatriz: *“O que é primordial para essas crianças aprenderem sem sofrimento?”*

A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência

Eu nasci e sempre morei em um sítio que hoje já se tornou cidade; venho de uma família muito humilde. Meu pai era agricultor, e minha mãe não trabalhava na época da minha infância, apesar de ter estudado. Então, desde pequenininha, eu brincava de pé no chão com meu irmão mais velho, de fazer comidinha de barro, por exemplo. Tive uma infância muito pobre, com poucos brinquedos e com poucos amigos, e eu sentia muita falta disso, pois sempre fui muito extrovertida e brincalhona.

Tenho um irmão. Ele começou a ir para a escola, e eu não podia ir, porque meus pais, principalmente meu pai, tinham uma visão muito antiga de que a Educação Infantil não fazia sentido, apesar de as minhas primas já frequentarem. Ele achava que não era importante, pois não era obrigatório. E eu sempre com aquela angústia e muita vontade de ir para a escola. Eu pensava, desde pequena, que a escola era um templo onde eu ia conseguir colocar tudo o que eu pudesse descobrir e levar isso para a vida. Sempre foi um ambiente imaginado e depois vivido. Iniciei, então, a minha escolarização, na época, na primeira série do Ensino Fundamental¹⁴, e isso culminou com a chegada da escola perto de casa, inclusive a minha mãe passou a trabalhar como secretária nessa escola.

Nesse período, a minha mãe me levava com ela, já de manhã, porque eu não gostava de ficar em casa, e eu ficava na biblioteca da escola. Então, eu aprendi a ler e a escrever antes mesmo de as professoras me ensinarem, por conta desse contato com os livros desde muito cedo. E fui crescendo, tendo professores muito importantes na minha vida; lembro-me de todos e sou muito grata, porque sempre fui muito querida por eles; por isso, queria ser um deles. As minhas opções de vida eram ou a agricultura, ou ser professora. Eu me espelhava muito em uma tia professora, que era um exemplo de profissional para mim. A agricultura era muito indesejada na minha família, porque, apesar de ser o nosso sustento, era também a causa de muitas tristezas pelas perdas — decorrentes de fenômenos naturais —, o que nos deixava, muitas vezes, só com o básico para sobreviver.

E, então, a nossa vida começou a mudar quando minha mãe voltou a trabalhar e eu passei a estudar. As coisas foram melhorando, e o sonho de ser professora foi crescendo,

¹⁴ Mantenho os termos utilizados pelas professoras. No caso, a primeira série hoje corresponde ao segundo ano no Ensino Fundamental de nove anos.

decidindo, assim, fazer o curso de Magistério, não sem antes pensar que poderia ir para um curso de Direito e de me tornar uma advogada, pois eu sempre fui muito sonhadora! Só que não havia faculdade na cidade, e eu não teria condições financeiras de viajar todos os dias, então voltei para a segunda opção, o Magistério.

Como me tornei professora: os caminhos que me levaram à docência

Cursando o Magistério¹⁵, comecei a trabalhar em uma escola particular como estagiária e gostava muito. Foram os meus primeiros contatos com minha constituição como profissional e ser humano. Muitos avanços psicológicos, sociais e afetivos começaram a acontecer na minha vida com as formações que a escola propunha aos professores e estagiários, e eu tive esse privilégio. Quando me formei no Magistério, aos 18 anos, já recebi uma sala nessa mesma escola e comecei a lecionar na Educação Infantil, em uma sala de maternal, e gostava muito. Mas chegou uma fase que trabalhar com essa idade de alunos já estava me incomodando; então, quando eu fui para o Ensino Superior — me formei em Letras —, o trabalho com crianças de maternal já não estava mais cabendo para mim, eu queria outras experiências que a escola, naquele momento, não me proporcionava. Eu gostava do meu trabalho, e ele era bastante elogiado, por isso não havia interesse por parte da escola de me colocar em outro segmento.

Cursei graduação em Letras na USF, e foi onde tive a grata satisfação de conhecer a Prof.^a Dra. Luzia Bueno, que tive a oportunidade de reencontrar e com quem tive o privilégio de trabalhar junto, ela assessorava o meu trabalho na Secretaria da Educação. Eu sempre gostei muito de histórias e era a “ratinha” da biblioteca da escola desde pequena, inclusive a minha monografia foi em literatura de João Guimarães Rosa. Aprendi muito com o curso, e os estágios foram muito bons, fiz todos. Os professores me faziam sonhar muito, mas exigiam muito de mim também. E por isso, quando eu terminei a universidade, comecei a ter o desconforto em dar aula para a Educação Infantil, porque eu queria muito colocar em prática o que eu havia aprendido no curso de Letras.

Após isso, decidi cursar Pedagogia na cidade de Amparo, São Paulo (SP), no ano seguinte ao término do curso de Letras. As aulas eram só aos sábados, pois era uma complementação pedagógica. Gostei demais também, havia professores muito competentes. Lá eu aprendi uma coisa, não que eu não tivesse aqui, mas essa relação aluno e professor — com os próprios professores —, pois era uma turma pequena e nós íamos, por exemplo,

¹⁵ O Magistério, conhecido como Habilitação Específica ao Magistério, foi assim nomeado a partir da Lei n.º 5.691/71; era a formação para a docência em cursos em nível de segundo grau (atual Ensino Médio).

almoçar todos juntos; esses momentos fizeram com que eu observasse o universo universitário de outra maneira, não mais como aluna, mas como uma parceira de trabalho. Fiz os estágios e a monografia também com o tema sobre literatura para crianças e tudo isso foi um processo interessante, no qual aprendi bastante.

Também fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade do Rio de Janeiro, porém fazia as aulas à distância aqui mesmo na cidade. Também consegui apropriarme de bastante conhecimento e começar a pensar na questão emocional das crianças: “Poxa, não é só o conteúdo que está ali enraizado na criança”. Isso ampliou o meu olhar nessa área.

Ingressei na rede pública municipal da minha cidade no ano de 2003 e, a princípio, não pensava em lecionar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por ter cursado Letras, pensava em lecionar para os anos finais, mas não fui bem classificada nesse concurso, assumindo, então, uma sala nos anos iniciais, pois tinha passado em quarto lugar no concurso para esse nível de ensino.

Antes de me efetivar no cargo, eu também atuava como professora substituta na própria rede. E depois de ingressar, fiquei com os dois empregos: na escola particular onde eu já trabalhava e na escola pública, sendo que nesta pude escolher uma sala de primeiro ano, Alfabetização, na época em que era comum as salas de aula terem 37 alunos.

A minha constituição docente e as experiências como formadora de professores

A primeira formação da rede municipal que fiz foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) ao assumir a minha primeira sala na rede pública, apesar de já possuir uma didática desenvolvida na escola particular onde eu trabalhava. Nesse tempo, eu era ainda bem jovem e, ao trabalhar com as duas salas, desde então, eu comecei a ficar muito doente e não estava mais dando conta da demanda, pois sempre exigi muito de mim. E tudo isso começou a sair do meu controle físico e emocional. Decidi, então, optar pela escola pública e deixar a particular, mesmo estando muito envolvida durante quase dez anos da minha vida. Ainda assim, a escola pública era bem mais apaixonante.

Depois de alguns anos lecionando na rede pública, no ano de 2007, eu recebi um convite para me afastar da sala de aula e trabalhar na Secretaria de Educação da cidade. Fiquei lá durante dois anos e trabalhei como formadora nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 2010, eu fui convidada a assumir a coordenação de uma escola, coincidindo também com o ano do meu casamento. Trabalhei, então, com os anos finais do Ensino Fundamental e, apesar de boas experiências nesse período, não me encontrei no cargo de

coordenadora e voltei para a sala de aula um ano depois, em 2011, sendo convidada novamente pela Secretaria da Educação ao cargo de formadora de professores, ficando até o ano de 2017.

Com a mudança de governo da cidade nesse ano, eu voltei para a sala de aula, pois já estava um pouco descontente com o trabalho na Secretaria da Educação. Penso que se chega a um ponto na nossa trajetória em que precisamos repensar e ajustar os nossos caminhos. Voltei para a sala de aula e acredito que é de onde eu não vou mais sair, pois me reencontrei e, desde então, leciono para o quarto ano. Faço uma observação de que, apesar de ser sempre o mesmo ano, eu nunca uso os mesmos materiais, pois cada turma é diferente, as crianças têm uma magia diferente a cada ano...

Hoje aquele pensamento de fazer outra universidade, ou outra coisa, já não me pertence mais e concluo que essa experiência de professora-formadora foi muito agregadora. Eu não deixo mais a sala de aula, e os meus posteriores estudos serão sempre nessa linha, pelo menos é o que eu acredito hoje. Eu acho que as crianças e a educação têm muito ainda a aprimorar e eu cresci demais com tudo isso, em observar as crianças, em cuidar da minha filha, porque em todo esse trajeto eu casei, tive uma menina, hoje com 10 anos, acompanhei todo o processo de ler para ela, de fazê-la aprender a escrever e de refletir sobre a literatura, que é a minha paixão.

Ainda falando mais sobre as experiências como formadora de professores, no início, eu era muito crua e não sabia como funcionava, uma vez que era a minha primeira experiência nesse sentido. Comecei a trabalhar mais na área da Matemática e tive uma assessoria muito boa da rede com um professor da Universidade de São Paulo (USP). Ele vinha quinzenalmente dar um curso e fez com que eu ampliasse bastante essa visão da Matemática, que não era a minha formação, mas eu gostava bastante dessa disciplina, e, então, ele levava esse conhecimento aos professores.

Depois disso, tivemos também uma assessoria muito interessante e importante com os professores da USF, na qual reencontrei a Prof.^a Dra. Luzia Bueno e conheci as Prof.^{as} Dras. Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grandó. Eu acompanhava um pouco da formação que elas faziam diretamente com os professores, ampliando o meu conhecimento e aprendendo muito com elas, muito mesmo. E então, me fixei na área da Linguagem, com a professora Luzia, e fui me envolvendo e aprofundando bastante os conteúdos com grupos de estudos nessa linha. Depois, fiz por três anos o Programa do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ampliando ainda mais

a minha visão com relação à alfabetização, mas sempre com o amparo das professoras da USF.

Trabalhei, enquanto formadora de professores, com sequências didáticas, baseadas em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Foi um amplo trabalho de muito crescimento profissional. Eu vejo que muita coisa do que eu sou hoje em sala de aula é resultado também desse processo de formadora. Tive o privilégio de conhecer o projeto *Travessuras do Amarelo*, com uma professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, o qual, hoje, eu ainda carrego para a minha sala de aula. É um projeto de autorregulação das crianças, pois acredito muito que a aprendizagem de conteúdos tem que caminhar com o desenvolvimento emocional das crianças, principalmente daquelas que têm mais dificuldade. Acredito que o bloqueio emocional dessas crianças prejudica consideravelmente a aprendizagem.

Então, esse projeto, minhas escolhas de graduação e pós-graduação e as assessorias que recebi me deram um subsídio muito importante para pensar na criança além do conteúdo, ou seja, como ser humano que está ali comigo na sala de aula. Às vezes, chego à escola com algum problema pessoal, mas, quando entro na sala de aula, parece que tudo muda. Eu me sinto valorizada por cada criança, com cada cartinha que eles me mandam, textos, e eu adoro isso. É muito prazeroso e gratificante ser professora!

E acho que é isso, a minha história e narrativa de vida foi crescendo junto com o trabalho mesmo, que eu nunca o deixei durante esses anos. Fiquei somente quatro meses de licença-maternidade, depois não mais, não tenho coragem de tirar nem as minhas licenças-prêmio, por direito, pois sou apaixonada pelo que faço.

A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos

Quando recebemos a notícia da pandemia da Covid-19, já estávamos sentindo uma pressão muito grande, num ritmo tão acelerado que não paramos para perceber o que estava por vir. E, então, paramos, interrompemos as aulas presenciais com a necessidade do isolamento social.

E o que fazer? Como chegar agora a essas crianças? A princípio, ninguém achou que ia conseguir chegar; então, surgiu a ideia de fazer o banco de atividades para eles. Foi muito complicado e uma correria para separar os conteúdos, inclusive, discordamos de algumas coisas, pois ficamos desconectadas. Não podíamos enviar os livros didáticos, pois não havia o

suficiente para todos os alunos. Nesse tempo, eu trabalhava também na Secretaria da Educação, e ficamos sem chão, pois também anteciparam as férias dos professores. Eu passei a ser responsável por fazer os bancos do quarto ano, que coincidia com a sala que eu lecionava e, lógico, seguiria a minha linha de trabalho pelo conhecimento já consolidado.

E os bancos foram sendo construídos com o passar dos meses, mas eles não eram suficientes. Então, surgiu a ideia do contato com as crianças pelo aplicativo de conversas *WhatsApp*. No início, achei bem estranho os alunos e pais com acesso aos nossos números de telefone, então muitos professores compraram outro *chip* (porque é tudo assim na rede pública, o professor precisa sempre colocar seu próprio dinheiro em muitas coisas..., principalmente quando quer fazer acontecer). Os bancos já vinham prontos da Secretaria da Educação, bastava a escola imprimir, porém a impressão era em preto e branco, reduzida duas folhas em uma, mas, em nossa escola, não queríamos dessa maneira, por isso cada professor decidiu imprimir os bancos em casa, utilizando só o papel sulfite da escola. Levando em conta que nesse processo a impressora e o celular, que eram nossos, particulares, não estavam mais dando conta da demanda, muitos docentes precisaram trocar os aparelhos, ou seja, mais um investimento do próprio professor.

Com relação à montagem do grupo de *WhatsApp*, tínhamos dúvidas de como fazer uma aula com as crianças, pois muitas não tinham celulares. Eu, inclusive, consegui três celulares doados por amigas e levei para que eles conseguissem participar das aulas. E mesmo assim, eu tive um caso de um aluno que eu levei o celular, e ele ficou participando por dois meses, feliz da vida, mas, depois, eu percebi que o aparelho não era tão ruim, e a mãe dele tomou posse, impossibilitando o filho de participar das aulas. Foi muito sofrido, eu fiquei mal e muito sentida com aquilo, pois o aluno estava tão feliz...

Enfim, era uma rotina muito difícil, e só depois de quase três meses é que a gente começou a se acostumar com o aplicativo. No período da manhã, eu fazia vídeos para as crianças. Ficava a manhã toda gravando vídeos das disciplinas, de acordo com o planejamento, e ainda comprimindo os vídeos antes de enviá-los aos alunos. Comprei uma lousinha e um tripé para gravar, usei aquela lousa de vidro (a mais usada), mas, mesmo assim, não conseguia chegar até todos, porque o vídeo travava, pois a Internet deles não era boa. Tinha criança que não acessava, tinha criança que passava o vídeo e me falava: “*O que é para fazer?*” Daí eu falava assim: “*Mas você não assistiu ao vídeo?*”, e sempre com aquela calma que a gente tem que ter, porque, para eles, também estava sendo difícil. Foi uma situação muito atípica para todos no ano de 2020.

Já com relação à devolutiva dos bancos de atividades, muitos vinham completos, outros não. Eu tinha por volta de 30% de bancos que mostravam que as crianças não estavam dando conta daquilo, mas, enfim, finalizamos o ano dessa maneira. Fazia ainda algumas atividades avaliativas pelo *Google Forms*, pois acredito muito na avaliação, não na avaliação punitiva, mas eu acredito que para verificar se eles aprenderam mesmo, para depois continuar ou retomar os conteúdos. Contava ainda com a sinceridade deles para fazerem sozinhos. E eu vejo, assim, que, na idade dos meus alunos, eles têm de 8 a 10 anos, os pais já não são muito presentes mesmo. Então, muitos faziam sozinhos sim, e o que eles apresentavam era muito parecido com o que eu verificava nos bancos de atividades entregues.

Encerramos o ano de 2020 assim e com a ideia de que, em 2021, iríamos começar o ano presencialmente, mas isso não aconteceu. Como iniciar com uma turma nova, desta vez, sem conhecer as carinhas dos alunos nem eles as nossas? Foi muito angustiante iniciar o ano dessa maneira, talvez mais do que no ano passado. Minha angústia era porque já tinha se passado muito tempo com a pandemia e também com essa rotina de gravar vídeo, muito cansativa. Cheguei a um ponto de falar que eu não gostava mais de ser professora. Dessa maneira, *on-line*, eu não queria mais e pensei em parar mesmo.

Estava tudo bem sufocante. Eu tinha a minha filha, que estuda em uma escola particular, que não parou; e, então, ao mesmo tempo em que eu estava gravando os vídeos para meus alunos, ela estava com aula ao vivo pelo *Google Meet*. Também havia outros entraves do *home office*, como a campainha tocando, o cachorro latindo etc. Um mês depois do ano se iniciar dessa maneira, sentia que não estava atingindo as crianças como deveria, bem como não estava conseguindo seguir o conteúdo completo para o quarto ano.

Eis que surgiu a ideia, inclusive a pedido de muitos pais, de fazer as aulas pelo *Google Meet*. Enfática, disse: “*Gente, não vai dar, a Internet deles não é boa, não vai dar certo!*” Mas eu acho que uma das coisas que eu mais gosto de mim é isso, eu falo que não vai dar certo, mas eu tento. E que delícia foi iniciar as aulas pelo *Google Meet*, conhecer os rostos dos alunos e ver a satisfação das crianças. Dos meus 16 alunos (tive o privilégio de ter uma sala bem pequena em 2021), só 1 criança que não participava das aulas, e eu fazia o atendimento diferenciado, porém ela logo se transferiu por mudança de endereço. O restante, então, seguiu comigo por meio das aulas, fluindo muito bem pelo *Google Meet*, com um adendo de que nesse período também tive que investir em um computador novo e alguns suprimentos, pois o meu queimou.

Nesse ano, eu mesma fiz os bancos de atividades, pois estes ficaram a critério de cada professor com a mudança de gestão na Secretaria da Educação. Baseei-me nos do ano anterior

e investi muito nas produções de textos, pois, no ano passado, eu não dei conta muito disso. Então, as crianças produziam os textos em casa, mandavam as fotos pelo *WhatsApp*, eu corrigia e fazia as anotações que eles precisavam revisar. E nessa grande luta — não que eu estivesse apaixonada por essa forma de ensinar —, não desisti de lecionar.

Com uma sala bem pequena, todas as crianças tiveram o livro didático desde o início do ano para ser utilizado em conjunto com os bancos de atividades. Por exemplo, na aula pelo *Meet*: “*Pessoal, hoje nós vamos trabalhar tal página.*” Então, eu espelhava a página no *App*, eles abriam, e a aula fluía. Eles também foram entendendo como levantar a mãozinha virtual e tirar as dúvidas.

Iniciamos o retorno presencial gradual e conseguimos, então, enxergar realmente as maiores dificuldade das crianças. Comecei a sentir necessidade de observar mais as questões psicológicas e a insegurança causada pelo uso do celular, pois a maioria dos pais e responsáveis não estava preparada para ensinar em casa. Eu percebo hoje, na sala, uma porcentagem grande de crianças que tremem na hora de fazer uma avaliação, que travam na hora de fazer um exercício, porque eles não sabem por onde começar e têm muito medo. Na última reunião de pais, presencial, eles realmente comentaram sobre essa insegurança. São muitas crianças inseguras e com nós que precisam ser resolvidos. E percebi, ainda, por exemplo, que, na aprendizagem matemática da multiplicação e da divisão (conteúdo que eu comecei logo que voltamos em 2021), eu não conseguia ter fruição, porque eles tinham medo de tentar e errar.

E, sentindo isso, comecei investir em leituras que trabalham a questão afetiva, no sentido não só da afetividade, só do carinho, mas de se olhar, de se autoavaliar, de abrir as suas janelas. E venho colhendo resultados muito interessantes.

Identificando aprendizagens e/ou lacunas com o ensino remoto e o retorno presencial gradual

Durante o retorno gradual em 2021, comecei a aplicar algumas avaliações presenciais. Neste ano, apesar de receber todos os alunos alfabetizados, as crianças estavam com muitas dificuldades nas produções escritas. Por isso, fiz um investimento nessas produções em casa; e eles me mandaram pelo *WhatsApp*, era uma turma menor, e eu dava conta de ir fazendo isso.

Eles foram avançando, e hoje sei que eles estão com um bom repertório na escrita, mas senti que ficaram algumas lacunas, por exemplo, em ortografia elas são imensas, porque

eles passaram muito tempo sem ler, eles só liam o banco de atividades ou nas aulas pelo *App*, curtas, devido ao aparato tecnológico deficiente. Apesar de a ortografia me preocupar muito, não são só com sequências ortográficas que eles aprendem, mas sim a amplidão da leitura e do vocabulário. Quando a criança fica em contato com a leitura, ela vai observando todas as palavrinhas.

Já no ensino da Matemática, com relação ao sistema de numeração decimal, eu tive que retomar bastante, não foi fácil, as trocas na subtração demandaram muito, porque eles não tiveram contato com o material dourado e a ajuda do professor o tempo todo. E foi penoso, tanto que eu ainda tenho algumas crianças que têm alguns erros que não eram comuns para o quarto ano nessa época. Com relação à multiplicação, deixo o exemplo da tabuada. Eu sempre trabalhei com a questão da não decoreba, e sim com brincadeiras na sala de aula para a efetiva aprendizagem, mas não consegui ter isso por conta do ensino dessa maneira. Então, nessa época do ano, em outras turmas, os alunos já tinham mais facilidade, não precisavam montar a tabuada na hora de fazer um cálculo de divisão ou de resolver uma situação-problema.

Faltava esse exercício do estudar, que agora estamos retomando com o retorno, e da leitura, porque eles não tinham livros paradidáticos em casa. Já nas disciplinas de História, Geografia, Ciências, mesmo agora na volta, por conta dos cuidados sanitários, não podemos fazer experiências práticas ou trabalhos em duplas, que são sempre muito ricas. Estou mantendo ainda o distanciamento solicitado, prezando pela saúde de todos; e, infelizmente, esse interesse científico e histórico eles têm e trazem, tudo isso, nós perdemos sim.

Por outro lado, positivo, senti que eles avançaram em outras coisas, e um exemplo é na questão da informática. Dias atrás, eles foram digitar uma fábula para o livrinho que estamos confeccionando, e o que antes demandava duas ou três aulas para fazer, eles fizeram em uma. A facilidade de enviar um *e-mail* para mim foi muito maior do que em turmas anteriores. Então, penso que esse desenvolvimento tecnológico avançou, mas, na parte ortográfica e da Matemática (principalmente do sistema de numeração decimal), eu senti que ficaram lacunas.

O suporte pedagógico durante esse período

Quando a pandemia iniciou, tínhamos os bancos de atividades feitos e enviados pela Secretaria da Educação, e eu inclusive participava dessa construção. Tinha também aulas pela televisão, mas, pela escassez de antenas por parte das famílias, eles quase não as assistiam; e concluo que foi uma falha essa questão, e não funcionou como esperávamos. Sobre os bancos

também, a escola imprimia só em preto e branco e reduzido, porque as folhas de papel eram escassas. E por isso, muitos professores optaram por imprimir em casa.

Então, considero o suporte bastante deficitário nesse período, somado aos diversos gastos com adaptações para as aulas remotas. Não houve cursos para desenvolver um bom trabalho. A ajuda vinha somente do monitor de informática da escola; e a parceria entre nós, professoras, é que foi fazendo o trabalho crescer. A minha opção foi trabalhar com o básico, que era apresentar o livro escaneado ou usar a mesa adquirida com o vidro e garantir a devolutiva para as crianças. Os vídeos que eu enviava a eles eram simples; e, talvez por não serem tão atraentes, eles quase não os assistiam.

Já neste ano de 2021, nós não tivemos suporte dos bancos de atividades e aulas pela TV, cada professor criou o seu banco e podia usar como norte os bancos do ano anterior. Cada escola trabalhou de uma forma; e nós, na nossa escola, enquanto grupo, estabelecemos alguns critérios de trabalho, padronizando: *“Então vamos pelo Meet? Sim, vamos pelo Meet. É WhatsApp e Meet? É WhatsApp e Meet. Vamos fazer o banco? Todos os professores fazem os bancos, e os alunos têm a data certa para devolver e as coisas não ficarem soltas.”* A escola norteou bem esse funcionamento.

Sobre a formação de professores, não temos desde o ano de 2020. Somente algumas palestras que não davam um subsídio próprio para a sala de aula. O que eu sinto e vejo de algumas professoras parceiras que entram agora na rede, é que faz muita falta a formação inicial. Eu acho que, quando o professor começa na rede municipal, ele precisa muito de uma formação inicial para entender o currículo e de um(a) parceiro(a) mais experiente que possa ter tempo de conversar.

Eu sinto muito essa falta de trocar com outros professores e de receber materiais também, porque somos sozinhos ou, no máximo, temos a parceira do mesmo ano. Apesar de ter grupos de professores em que a gente tem os conhecidos do município, não há nada oficial que faça com que a gente renove as ideias. Mesmo com essa questão tecnológica eu sinto muita falta de um cuidado especial, pois, caso contrário, voltaremos como antes da pandemia, como se não tivéssemos usado tecnologia alguma. As crianças adquiriram vários conhecimentos e precisamos aproveitar isso.

As tecnologias e a difícil utilização nas escolas públicas

Eu acho que a questão da tecnologia utilizada nesta pandemia não será totalmente inserida e voltaremos como antes. Um exemplo: um aparelho de *Datashow* que você tem que

agendar, montar, levar o seu computador, acessar a Internet (muitas vezes lenta), e, durante esse tempo, as crianças sentadas, esperando. Na minha sala, é impossível, porque, depois das três da tarde, bate muito sol e, com a claridade, não tem condição de usar esse aparelho. Então, toda vez que eu preciso usar o *Datashow* (tento reduzir ao máximo a minha necessidade de usar), eu vou até a sala de informática, onde o aparelho já está montado, e uso com mais facilidade.

Outro exemplo, quando sugeri a eles de fazerem um trabalho com alimentos (que antigamente fazíamos na escola e agora, pela questão sanitária, não estamos mais fazendo) e me enviar por fotos. Enviei *links* para eles verem, mas, como eles passaram a vir para a escola, eles não têm mais o poder do celular (que era do pai ou da mãe), voltando como era antes e não conseguindo mais esse acesso. Apesar da desenvoltura deles com a questão da informática, eu ainda não consegui ver uma continuidade disso tudo, mas, quem sabe diminuindo o distanciamento, eu consiga usar mais a sala de informática da escola.

Desafios e superações: o que ficou

Foram muitos os dramas. Foi muito sofrimento e estresse; e tive que buscar alternativas para a minha saúde mental. Os alunos me mandavam recado à noite, e eu tinha dó, porque era o único horário que essa criança tinha o celular disponível, pois os pais trabalhavam durante o dia. Então, atendia essa criança à noite sim, atendia de manhã, atendia no horário da aula, e terminava a aula, atendia também. Estávamos em trabalho 24 horas por dia, e isso era extremamente exaustivo.

O que eu tiro de lição é que eu vinha num ritmo muito acelerado com relação ao conteúdo para dar conta da previsão do currículo, que é enorme, e a pandemia me fez parar. “O que é primordial para essas crianças aprenderem sem sofrimento?” Porque eles não iriam conseguir fazer tudo sozinhos; então, eu tive que priorizar algumas coisas. E foi então que eu vi, voltando às aulas presencialmente, que uma boa priorização de conteúdo é muito mais rica do que você perpassar por tudo aquilo superficialmente e deixar crianças para trás. Para ajudá-las, incluí algumas leituras de livros paradidáticos com reflexões sobre a vida, porque eu acho que foi o que eu fiz durante essa pandemia, refletir sobre a vida. Qual é a importância dela? Por que devo ir à escola? É só para aprender? Aprender o quê? Aprender o conteúdo que depois eu vou revisar no ano seguinte?

Acredito que a resposta seja aprender qual é o conteúdo que vai me fazer agir como cidadão em sociedade, desde respeitar o meu colega, a minha mãe, o meu pai, respeitar a

minha relação familiar, respeitar a mim, não me atropelar, não ficar com essa angústia e medo que, principalmente eles, trouxeram desse período. E isso é um desrespeito muito grande, sentir medo de fazer qualquer coisa. Vimos tantas pessoas doentes e/ou sofrendo de depressão. Eu não quero que essas crianças entrem em depressão na infância, de forma alguma.

Então, eu refleti muito com eles e hoje estou colhendo algumas coisas muito interessantes, porque eu trabalho os gêneros (conforme é solicitado no currículo), e eles estão compreendendo muito bem. Estou recebendo de presente narrativas de algumas crianças que tinham muita dificuldade, narrativas contando historinhas nas quais eu vejo a criança nela e o quanto ela está conseguindo olhar para si mesma e evoluir enquanto ser humano, coisa que antes da pandemia não enxergávamos.

Uma leitura que conseguimos fazer em 10 ou 15 minutos provoca essa reflexão, ajudando-as. Então, eu priorizo muito isso, porque assim eu vejo outros resultados. Nessa semana, eu apliquei uma avaliação, e duas crianças que tinham amarras em Matemática (um medo terrível) conseguiram fazer mais tranquilamente. Concluo que isso é o resultado do que eu venho fazendo, dessa priorização de trabalhar os conteúdos com mais calma.

Hoje eu faço uma divisão na lousa e pergunto ao aluno: *“O que você pensou para fazer isso? Por que esse número aqui? Qual é a sua dúvida?”* E eles melhoraram muito, porque eles também estavam em um ritmo frenético, por isso ficavam muito agitados. Percebo que não há necessidade de entregar uma atividade atrás da outra; e hoje, quando um aluno termina uma lição, eu falo assim: *“Agora você pode desenhar, você pode pegar o livrinho.”* Ele vai se acalmar, ele vai conseguir esperar, e, então, eu consigo ouvir mais os outros.

Concluo que tive um ganho enquanto profissional, e hoje a minha turma teve um ganho estupendo no avanço enquanto ser humano. Hoje eu caminho mais lentamente sim com o conteúdo e ouço mais onde está a dúvida: *“Professora, eu não estou entendendo porque está descendo esse número aqui [ainda na divisão, a divisão com a estimativa].”* Então é isso... Vamos fazer mais devagar. Porque antes eles não faziam, eu não dava tempo para isso e já ia para a correção.

Hoje eu ouço mais as crianças e estou colhendo um resultado muito favorável, tão bom ou até melhor que antes, quando eu queria ficar correndo para dar conta de tudo aquilo. Elas têm que saber por prazer, tem que aprender por prazer, tem que ter essa satisfação. Tudo o que você produz na vida tem que trazer uma satisfação, senão não vale a pena, não é? Eu parei para olhar isso. A gente pode pegar um vírus e de repente morrer. E aí, o que você viveu?

Tudo isso me fez desacelerar, ter menos ansiedade, e hoje eu sou bem menos ansiosa. Mas tive que cuidar disso, nunca ninguém tinha vivido uma pandemia nessas proporções. Procurei algumas ajudas mesmo para ampliar melhor essa questão emocional, que era muito voltada para o “tudo certinho”, e a pandemia chegou desconstruindo tudo isso. Eu tiro essa lição, é uma lição de reconstrução como profissional mesmo.

Professora Carol: “Acredito que, se todos os alunos tivessem celulares e internet, o prejuízo teria sido bem menor”

A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência...

Tenho 39 anos, sou casada há 12 anos e não tenho filhos. O início da minha escolarização foi tranquilo, e eu cursei a Educação Infantil aqui mesmo na cidade de Itatiba, nessa época chamada de pré-escola. Frequentava um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei), que era perto da minha casa. No Ensino Fundamental, cursei uma escola também próxima de casa, que hoje abriga somente o Ensino Médio e pertence ao Estado. Fiquei nessa escola durante todo o Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.

Sempre fui uma boa aluna, daquelas que se sentava na primeira carteira, e sempre me dei bem com os professores. Lembro-me muito do meu primeiro ano, da minha primeira professora, e vejo hoje, atuando no primeiro ano, que essa é uma recordação que marca a nossa vida e me serviu de inspiração para a escolha da minha carreira no magistério.

Essa primeira professora era brava e eu, sempre muito tímida, chegava a chorar na aula, porque ela levava uma régua grande com seus materiais, e eu tinha medo. Ainda tinha a questão que o filho dela estudava na sala, e ela sempre brigava com ele, pois tinha essa liberdade, mas os demais alunos se assustavam muito. Ela gritava e batia com a régua na lousa. E eu chorava! Minha mãe foi à escola falar com professora, e isso me marcou bastante também. É uma atitude que tento não reproduzir com os meus alunos, pois tudo isso fica gravado em nossas memórias.

Concluí o Ensino Fundamental sempre com boas notas, e no Ensino Médio passei a estudar à noite, pois eu já estava em idade de trabalhar. Meu primeiro emprego foi numa loja como vendedora. Trabalhei nesse local durante cinco anos e depois eu fui fazer um curso técnico de Administração em uma Escola Técnica Estadual (Etec) da cidade.

A primeira graduação: iniciando o caminho da docência

Após cursar o curso técnico de Administração, comecei a fazer um cursinho pré-vestibular em uma Organização não Governamental (ONG) da cidade, pleiteando uma bolsa de estudos no Ensino Superior. Esse cursinho funcionava aos sábados em parceria com a USF, *campus* Itatiba. Concluí o cursinho, fiz o vestibular e consegui uma bolsa integral para cursar Educação Física na USF, *campus* Bragança Paulista.

Como eu já gostava da área e fazia esportes, esse curso foi o que mais me chamou a atenção, dos disponíveis. Nessa época, eu saí da loja onde trabalhava e consegui um emprego na área administrativa de uma empresa; e, mesmo cursando Educação Física, o dono dessa empresa sempre me dizia que não importa qual área a gente estude, os conhecimentos adquiridos, nós levamos para a vida.

Eu trabalhava na empresa durante o dia e, à noite, ia para a faculdade, uma correria, pois a universidade era na cidade vizinha de Bragança Paulista. Terminei a licenciatura em Educação Física e me formei em 2008, coincidindo também com o meu casamento.

Após a conclusão do curso, comecei a trabalhar como professora eventual na rede de ensino da cidade de Itatiba via processo seletivo. E a partir disso, eu fui percebendo que eu gostava mais de estar na sala de aula e de ver os professores pedagogos atuando com os alunos menores.

Comecei a pensar se era realmente Educação Física que eu queria, não sem antes pensar que também existia a possibilidade de fazer o bacharelado para ampliar essa área de conhecimento dos esportes. Ainda assim, eu fiquei praticamente um ano atuando como professora eventual de Educação Física da rede, em conjunto ao meu emprego na área administrativa.

Já no ano posterior, o meu esposo decidiu abrir uma malharia; e, como ele tinha somente um sócio, eu deixei as aulas e o emprego atual e fui trabalhar com ele. Mas, devido a uma crise que o país enfrentava, não deu certo. Com muitas dívidas, tivemos que fechar a empresa e ficamos desempregados.

Eu não conseguiria voltar a lecionar como professora substituta, porque, assim como as aulas, o salário também seria eventual. Decidi, então, buscar novamente um emprego fixo na área administrativa, e encontrei na mesma empresa familiar em que já tinha trabalhado. Antes disso, fiz um trato com o meu esposo que voltaria para essa área somente até conseguirmos nos reestruturar e, assim, fiquei nessa empresa por quase cinco anos. Estávamos casados recentemente, uma luta dos dois, mas conseguimos nos reerguer e organizar a nossa vida novamente.

Eu também tinha dito a ele que, depois que a gente se estabilizasse, eu voltaria a estudar, mas só que não mais na área da Educação Física. Mesmo assim, acabei iniciando uma pós-graduação em Educação Física Escolar na Escola de Educação Física (Esef) de Jundiaí, mas, devido a poucos alunos inscritos, o curso não ocorreu e, como eu já tinha pagado, fiz um curso de extensão lá mesmo.

A procura e dedicação integral ao curso de Pedagogia e aos estágios

Após terminar esse curso de extensão na área da Educação Física, eu iniciei o curso de Pedagogia, optando por um curso semipresencial em um polo da Anhanguera Educacional, aqui mesmo na cidade, pois o custo era menor. As aulas aconteciam uma vez por semana, aos sábados, e consegui eliminar algumas disciplinas devido à licenciatura anterior.

Mas a verdade foi que eu senti bastante diferença com relação à formação presencial, sobretudo porque eu já tinha cursado Educação Física presencialmente e, também, porque não tenho tanta habilidade e paciência de ficar em frente ao computador assistindo aulas. Apesar das aulas semanais serem muito boas, assim como os professores, não era a mesma coisa. Eu cursei essa modalidade de curso por uma necessidade mesmo. Se na época eu pudesse, teria feito o curso de Pedagogia presencial, pois as trocas entre os pares na sala de aula são muito importantes.

Considero que o curso não foi suficiente para eu me tornar professora. Por isso, quando eu fui assumir a minha primeira sala de aula, eu me assustei. Também considero que a licenciatura em Educação Física, que eu tinha cursado anteriormente, completou um pouco as lacunas que ficaram, devido às disciplinas comuns ao curso de Pedagogia, que foram agregadas.

Somado a isso, os estágios foram muito importantes, e eu fiz questão de fazer todos. Por meio dos estágios na rede municipal, eu observava as vivências e práticas escolares, a postura do professor, como ele lidava com determinadas situações, tive muitas trocas e, tudo isso, me ajudou muito. Na graduação, não temos todo esse suporte, ainda mais no ensino semipresencial.

Comecei fazendo o estágio não remunerado, inclusive na mesma escola em que tinha cursado a Educação Infantil na minha infância. Depois, fiz outro estágio (esse remunerado) pelo Centro de Atenção Educacional Psicossocial e Inclusiva (Caepi), auxiliando um aluno no Ensino Fundamental. O salário era bem pouco, mas eu ainda conciliava com o estágio não remunerado na Educação infantil.

Nesse estágio remunerado, eu fui contratada para auxiliar um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) que estava no quinto ano do Ensino Fundamental, mas também auxiliava outros alunos com dificuldades na sala. Após essa experiência, eu fui trabalhar em uma escola privada da cidade, pois tinha começado a entregar alguns currículos e fiquei por lá durante dois anos atuando na Educação Infantil como auxiliar de sala, pois ainda não tinha me formado no curso de Pedagogia.

Eu me formei em Pedagogia no ano de 2017 e, no ano posterior, abriu um concurso da rede municipal para a contratação de professores. Decidi fazer um cursinho preparatório e fiz também um cronograma de estudos, no qual me dedicava integralmente com o intuito de ser aprovada. E fui aprovada em dois cargos: Professora do Ensino Fundamental - efetiva¹⁶ e Professora do Ensino Fundamental - substituta efetiva¹⁷.

A minha constituição docente e o início da atuação como professora dos anos iniciais

Ingressei em uma escola da rede pública municipal no ano de 2019, no cargo de Professora do Ensino Fundamental - substituta efetiva, assumindo uma sala do segundo ano. Na verdade, eu almejava a Educação Infantil pelo motivo de gostar bastante e de já ter um pouco de experiência estagiando. Mas, quando eu assumi uma sala no Ensino Fundamental, fui muito bem acolhida pelos colegas e, principalmente, pela gestora da escola, concluindo que encontrei a escola certa na hora certa. Apesar disso, na prática, eu sentia que não tinha experiência alguma, pois há muita diferença entre ser a estagiária e/ou ser a responsável por uma sala de aula.

A sala era grande, eu tinha 28 alunos e não tinha auxiliar, apesar de 2 alunos terem indícios de inclusões, ainda sem laudos. Foi um desafio, mas eu tive a sorte de trabalhar com uma parceira muito boa nessa escola, ela tinha bastante experiência e, então, trabalhamos juntas. Lógico que cada professora tem a sua individualidade, mas seguimos bem próximas e, como ela dizia não ter habilidade de produzir materiais mais lúdicos, eu ficava com essa parte, e ela trazia ideias baseadas nas experiências que tinha ao longo dos anos lecionando, bem como nos modelos das avaliações. Enfim, fizemos vários projetos juntas nessa parceria.

E foi isso que me ajudou bastante nesse início da carreira. A turminha também não era tão difícil, eles vieram com uma boa aprendizagem do primeiro ano e quase todos os alunos já escreviam alfabeticamente. A escola tinha ainda um reforço no período contrário para os alunos com mais dificuldades. Sendo assim, consegui entregar uma ótima sala para o prosseguimento dos estudos dos alunos no terceiro ano, mesmo com o contexto social difícil que eles viviam, pois a escola está situada em um bairro bem periférico da cidade.

Nesse ano também, eu tive muito suporte da gestão dessa escola. A coordenadora pedagógica ficava com os professores nos momentos de formações internas, nos ajudava com

¹⁶ O cargo de *Professora do Ensino Fundamental - efetiva*, nessa rede de ensino, é preenchido por professores para atuarem em uma única escola-sede.

¹⁷ O cargo de *Professora do Ensino Fundamental - substituta efetiva*, nesta rede de ensino, é preenchido por professores para atuarem em qualquer escola da rede, em substituições a professores afastados do cargo. A sede desses professores é a Secretaria da Educação.

os conteúdos, se preocupava com os alunos que tinham mais dificuldades, assistia às aulas e me ajudava muito a melhorar a minha didática, além de me motivar e elogiar sempre o meu trabalho. Não tivemos formações externas nesse ano na rede.

Lembro-me de uma passagem com essa turma envolvendo uma aluna com muitas dificuldades de aprendizagem e relacionamento. A Carol era uma aluna que não copiava nada da lousa, estava recém-alfabética e muito aquém na aprendizagem. Recorri várias vezes à coordenação para me ajudar e sempre fui atendida prontamente. Esse fato ficou gravado na minha memória. Eu explicava o conteúdo, eu propunha atividades para as crianças, e a Carol — sempre com um semblante muito sério — não fazia simplesmente nada, e o caderno estava em branco. Teve um dia que eu chamei a coordenadora e falei: *“Olha, eu não sei mais o que fazer, porque ela não faz, eu converso e não adianta, aumento o tom de voz, e ela não expressa nenhuma reação.”*

Ainda segui com essa situação por algum tempo, sempre com muito respaldo da equipe dessa escola, e tentamos buscar uma forma de motivar essa aluna a participar mais das aulas. Depois de várias estratégias malsucedidas, resolvemos um dia ficar no intervalo com a aluna para que ela terminasse de copiar a lição. Nesse dia, ela reagiu, sentiu, chorou e prometeu que, a partir daquele dia, passaria a copiar e fazer as lições propostas, como todos os alunos, pois não queria mais correr o risco de ficar sem o intervalo. E com isso, fomos ganhando essa aluna aos poucos, chegando ao final do ano com muitos avanços na aprendizagem, alfabetizada e muito carinhosa com todos.

Já no ano de 2020, eu continuei nessa escola com o segundo ano, mas fui chamada então para o cargo de Professora do Ensino Fundamental - efetiva, cargo fixado em uma só escola e preferido por mim, assumindo um quarto ano em outra escola próxima da minha casa. Mesmo sem conhecer essa escola, tive que assumir o novo cargo e me exonerei do outro, pois, apesar de a rede permitir permanecer com os dois empregos, não era a minha intenção no momento.

Nesse ano, eu tinha bem menos alunos do que na escola anterior, as crianças (por serem maiores) eram bem mais calmas e autônomas que os menores, eu estava muito feliz e segura, apesar da apreensão inicial de mudar a faixa etária dos alunos para os quais iria lecionar. Mas surgiu a pandemia, e as aulas foram suspensas. Em 2021, continuei nessa mesma escola e optei por voltar à alfabetização, assumindo uma sala de primeiro ano, iniciando ainda com o ensino remoto.

Concluo que ainda tenho muita coisa para aprender, porque faz pouco tempo que comecei a lecionar. Cada ano que passa, eu vejo uma coisa nova, algumas coisas que

agradam, e outras que não. E isso afeta a minha postura profissional, pois consigo enxergar o que eu preciso buscar para melhorar. E são desafios, porque cada turma é uma turma. Tem turmas que são mais desafiadoras, e outras nem tanto. E, dentro dessas turmas, tem os alunos que precisam de mais atenção, ou não, e acabamos crescendo com isso também, mudando, assim, a nossa postura dentro da sala de aula.

A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos

Lecionando há um ano somente, fomos todos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. Para mim, foi tudo muito mais difícil, pois, além de ser inexperiente, eu já tive que enfrentar uma transformação profissional no meu segundo ano de profissão. Eu tinha assumido o quarto ano, estava tudo tranquilo, mas, no início de março, as aulas foram suspensas.

Quando começou a pandemia, inicialmente, achamos que seria uma coisa passageira, acho que todos pensaram assim, não imaginamos que fosse tomar a proporção que atingiu. Na escola onde eu estava, e estou até hoje, deixamos atividades preparadas para as crianças, e os pais foram retirar na secretaria da escola. E eu, por ser muito ansiosa, preparei muitas atividades nesses primeiros dias em casa, já pensando que logo retornaríamos presencialmente.

Um pouco depois, a Prefeitura começou a disponibilizar bancos de atividades preparados pela Secretaria da Educação. E, então, entendemos que realmente as aulas não voltariam tão cedo.

No início dessa pandemia, eu criei certa barreira e fiquei com muito medo da doença, eu não saía da minha casa nem para ir ao mercado e parei a minha vida praticamente. Então, comecei a trabalhar remotamente, e foi um desafio muito grande, principalmente na parte tecnológica, pois as pessoas sempre dizem: “*O pessoal que é mais novo tem mais habilidade com computador, tem mais habilidade com Internet.*” E isso não é verdade, porque, na prática, todos nós sentimos muitas dificuldades com relação a isso.

Tivemos que aprender a usar o *Google Meet*, o que dependia também de uma boa Internet e um bom computador ou celular, causando uma ansiedade muito grande nos professores. A minha sorte é que eu sempre encontrei boas parceiras para trabalhar e, nesse ano, também tive a alegria de encontrar uma. Dividimos o trabalho remoto, criamos os grupos de *WhatsApp*, aos quais, no início, eu fui contrária, porque era o meu número de telefone

particular que seria usado, mas, depois, tivemos que acatar à decisão da escola e criar os grupos para enviar as aulas aos alunos.

Mas como seriam essas aulas? Fomos pesquisar aplicativos que não carregassem tanto a memória do nosso celular e, então, fazíamos as aulas juntas, e deu muito certo. Foram meses difíceis, porque tudo isso nos afetava muito, pessoal e profissionalmente, pois o trabalho dos professores estava sendo transformado devido ao ensino remoto imposto. Considero que a parceria com a outra colega professora foi essencial nesse momento.

Após alguns meses, ainda surgiu a ideia de tentar atingir mais alunos com aulas ao vivo. E, só um parêntese, muitos professores falaram que a pandemia foi um aprendizado e, realmente, tudo é válido, mas acredito que os desafios foram bem maiores. Isso porque as aulas gravadas não atingiam todas as crianças, apenas dois ou três alunos interagem, e isso nos frustrava e foi mexendo com o nosso psicológico.

E a culpa é de quem? É nossa? Não. É culpa do aluno? Não. A maioria deles não tem celular e Internet. E então, valeu a pena, foi um aprendizado? Eu aprendi a mexer com coisas e a lidar com certas situações que eu não imaginava que conseguiria, e isso foi muito válido. Mas, com relação às crianças, só funcionou para uma pequena parcela.

A prefeitura também disponibilizou os bancos de atividades. E os conteúdos eram bons e estavam de acordo com os livros didáticos, mas eram extensos demais.

Os professores foram muito afetados, pois não estavam dando conta de gravar todos os vídeos pelo curto período que tínhamos para avaliar os bancos de atividades, disponibilizávamos diariamente o máximo possível de aulas para os alunos e ainda tínhamos que ficar *on-line* para tirar as dúvidas. Concluo que acabei trabalhando três vezes mais e com o agravante de que o meu aparelho celular não aguentou o uso contínuo, devido à pouca memória, parou de funcionar, e eu tive que comprar outro celular do dia para a noite, e ter um gasto não previsto no meu orçamento.

Já neste ano de 2021, o desafio foi ainda maior, pois iniciamos na esperança de que as aulas, finalmente, iriam retornar. Cheia de esperança, optei por um primeiro ano e por voltar à Alfabetização, mas, quando eu me vi ainda em pandemia, fiquei novamente muito assustada e pensativa sobre como iria fazer para alfabetizar *on-line*. Se no ano passado (com os alunos maiores) já tinha sido difícil...

Iniciei o ano, novamente, com o mesmo processo de montar um grupo de *WhatsApp*, o que é muito complicado principalmente para os pequenos, porque o nosso contato passa a ser com os pais, e é muito diferente. Os pais trabalham, e o horário deles não bate com o nosso

horário de trabalho. No começo do ano, considero que foi positivo, porque eu fazia os vídeos e os disponibilizava; então, achei que teve um engajamento maior dos pais.

Mas a pandemia continuou, desanimando os pais; e, assim, a participação foi diminuindo, e não tínhamos mais retorno. Também teve a questão de os pais voltarem a trabalhar ou a procurar o emprego perdido, devido à pandemia, deixando, assim, de acompanhar os filhos nos estudos.

Tivemos ainda os plantões presenciais neste ano, revezando os dias e os alunos, mas com pouca adesão também. Enfim, já não sabíamos mais quais estratégias utilizar, pois, mesmo pelo *WhatsApp*, que é o aplicativo mais comum e usado entre as pessoas, não tivemos resultados satisfatórios. Lembro-me da fala de um pai: *“Olha, professora, eu estou sem Internet, o dinheiro que eu tenho eu vou comprar leite para minha filha que é pequena.”* O que eu poderia responder a esse pai? Foi tudo muito triste.

As avaliações no período pandêmico e as aprendizagens e/ou lacunas que ficaram
com o ensino remoto

As avaliações, no meu primeiro ano da pandemia, começaram a ser solicitadas pela gestão dessa escola e deveriam ser feitas presencialmente pelas crianças que não estavam entregando os bancos de atividades organizados pela Secretaria da Educação, atitude tomada para justificar as ausências dessas crianças. Mas ocorreram várias controvérsias quanto a isso, porque ainda estávamos no auge da pandemia, e nós, professores, fomos convocados a ir algumas vezes à escola.

Com o restante dos alunos que entregavam as atividades, fazíamos uma média final com base nas entregas e na participação nas aulas remotas. Tivemos que ter um olhar diferenciado para cada criança, pois cada uma vivia uma realidade em casa. Como exemplo, conversei com uma criança que me disse assim: *“Professora, eu estou desmotivada porque eu não tenho nenhuma mesa na minha casa para fazer as atividades. Eu estou sentindo falta da mesa e da minha cadeira na sala de aula.”* Nesse caso, sugeri de imediato que ela fizesse as atividades aos poucos e nos dias que ficava na casa da avó. Tudo isso foi deixando os professores muito aflitos.

Neste ano de 2021, com a turma do primeiro ano, também foi sugerido que fizéssemos avaliações no retorno gradual das crianças, que se iniciou um pouco depois do começo do segundo semestre. Mas é muito complicado falar de avaliação para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Temos que alfabetizar, e isso é um processo, não vejo fundamento em aplicar

avaliações, pois as crianças estão voltando de uma pandemia e, no caso dessa minha turma, eles ainda não tiveram a Educação Infantil presencialmente, uma fase tão importante no desenvolvimento das crianças.

Vejo que as crianças não têm maturidade suficiente para fazer uma avaliação, e foi bem pesado para elas, ainda porque elas estavam também sem momentos de lazer devido aos protocolos sanitários, os professores não podiam fazer agrupamentos e cantinhos, ou seja, toda a vivência que eles deveriam ter para a idade. As avaliações foram muito desgastantes; e, inclusive, eu tive alunos que choravam nesse momento. Então, procurei aplicar como se fosse uma atividade avaliativa, mas é inevitável que eles sintam esse peso, e os professores também.

Acredito que as crianças do primeiro ano devem ser avaliadas no dia a dia, mediante as atividades pontuais que elas estão fazendo e com a interação aluno-professor na sala de aula. Com relação às avaliações diagnósticas bimestrais, elas norteiam bastante o trabalho da alfabetização, principalmente na leitura e escrita, e acaba sendo a comprovação do resultado que vemos diariamente com os alunos. Elas sim são necessárias.

Com relação às aprendizagens verificadas nesse período pandêmico, alguns alunos foram participativos, pois tinham celulares deles mesmos. Considero que os meus alunos do quarto ano eram bem mais independentes do que os pequenos, que dependem dos celulares dos pais. Os alunos que tinham celulares me chamavam durante o dia para tirar as dúvidas, faziam pesquisas, bem como seus bancos de atividades retornavam completos, considerando então que esses alunos tiveram avanços significativos.

Mas esses alunos foram minoria, e não podemos dizer que o ensino remoto foi para todos, porque não foi. Acredito que se todos os alunos tivessem celulares e internet, o prejuízo teria sido bem menor. Então, não foi por falta de capacidade que eles não se desenvolveram, eles poderiam ter avançado sim! Eu senti por aqueles que gostariam de participar e não conseguiram porque não tinham condições.

Também foi muito triste ouvir sobre as comparações entre as escolas públicas e as particulares. Nestas, os alunos tinham acesso a aulas diárias *on-line* e com o acompanhamento dos pais e equipamentos modernos.

Ainda tiveram os casos das crianças que estavam ora com a mãe, ora com o pai, a avó ou outro familiar, devido à doença se alastrando. Tudo isso influenciou demais na aprendizagem deles. E, com certeza, vamos sentir ainda mais os prejuízos nos próximos anos.

E, finalmente, com o retorno total dos alunos ao final de 2021, conseguimos enxergar as crianças que realmente avançaram na aprendizagem e as que não. É nítido que os alunos

que participaram e que tinham acesso ao ensino remoto avançaram, mas as crianças que não participaram não avançaram.

Então, em se tratando de alfabetização, estamos sentindo uma dificuldade muito grande diante do desnível das crianças de uma mesma sala e idade. Estou com crianças alfabéticas, crianças silábicas e crianças pré-silábicas juntas, que precisam avançar as hipóteses de escrita rapidamente, mas acho que não daremos conta, pois esse retorno não foi 100%, e muitos pais ainda estão com medo de mandar as crianças de volta ao ensino presencial.

Ainda assim, considero que houve avanço neste ano, mas desta maneira que eu narrei: que as crianças que estão participando, avançaram. E não tem como a gente também analisar o porquê de as outras não estarem participando, há realidades muito complicadas, que dificultaram muito o retorno à escola.

Os professores estão trabalhando muito e desgastados psicologicamente, porque estamos nos desdobrando para tentar atingir o máximo de alunos e auxiliá-los na recuperação das aprendizagens não consolidadas. E sei também que tudo isso não depende só de nós, e acabamos carregando um fardo nas costas que não é só nosso.

Mesmo diante de tantos desafios, sou uma pessoa muito otimista e enxergo sempre o lado positivo dos avanços que conseguimos. As lacunas que ficaram e os conteúdos de que eles não conseguiram se apropriar, vamos tentar recuperar em 2022, se for possível. Na verdade, não sabemos ainda nem como vamos iniciar o próximo ano. Mas concluo que esses anos pandêmicos foram os mais desafiadores para todos os envolvidos com a educação.

As tecnologias utilizadas durante a pandemia e a necessidade de ampliar o acesso a
elas

A tecnologia incorporada nesse período foi favorável, e eu acredito que ela veio para ficar. Vejo até na questão das empresas que optaram por *Home Office*, e está sendo bem mais lucrativo do que manter um funcionário presencial; enfim, a tecnologia foi amplamente utilizada e está posta.

A única coisa que eu questiono no âmbito escolar é o acesso, que seria muito bom e proveitoso se todos tivessem esse acesso ao mundo virtual e tecnológico. Os alunos aproveitariam bem mais os conteúdos e seria uma forma mais dinâmica e diferente da educação que vemos hoje nas escolas públicas.

O leque pedagógico-tecnológico é muito amplo e todos só teriam a ganhar, mas repito: desde que seja acessível a todos! Porque penso que todos têm esse direito. Não podemos limitar esse acesso; sendo assim, todos os alunos só teriam a ganhar com isso.

Desafios e superações: o que ficou

Muito se fala dessa pandemia, inclusive usando frases motivacionais enormes, mas só nós, professores, sabemos como está sendo difícil profissionalmente e como as cobranças nos sufocam. Nesse tempo, eu aprendi a olhar mais para mim e para as minhas capacidades. A pandemia nos mostrou que não temos o controle de nada e que precisamos ir mais devagar, porque sempre queremos abraçar o mundo e dar conta de tudo. E vimos que isso não adianta nada, pois perdemos muitas pessoas próximas e cheias de planos pela frente. Eu me apeguei muito às minhas crenças e à minha família, e só assim consegui passar por esse momento tão difícil.

Com relação ao trabalho dos professores, nós fomos muito cobrados, mesmo que indiretamente, durante esses dois anos. Os gestores diziam: *“Ah, é pandemia, você não vai conseguir atingir todo mundo.”* Mas, por outro lado, questionavam: *“E aí, como a sala está? Conseguiu avançar mais alunos.”*

Hoje penso também que devemos encontrar um equilíbrio entre a nossa vida pessoal e o nosso trabalho, priorizando mais os momentos de lazer com nossos pares e família, pois vimos o quão triste foi ficarmos enclausurados dentro de casa no auge da contaminação pela doença. Escolhi ser professora e amo a minha profissão, faço tudo com dedicação, mas eu acho que esse momento que passamos me fez refletir e ir mais devagar mesmo, pois vínhamos num ritmo muito forte (quase no automático) e, de uma hora para outra, fomos obrigados a parar. E, então, o que adiantou ficar nessa loucura?

Amadureci muito como profissional e, hoje, estou administrando bem melhor o meu tempo, apesar de ainda achar que faço bastante coisa e, mesmo que diminuísse um pouco, não ia prejudicar ninguém. É uma coisa que eu estou me policiando e estou aprendendo, a trabalhar com calma e deixar as coisas acontecerem, pois isso interfere diretamente na nossa saúde.

Por ser uma pessoa muito ansiosa, tive que trabalhar muito isso dentro de mim. Nunca fiz terapia (acho até que precisaria), mas cheguei a pensar em fazer sim, porque realmente eu sou muito acelerada e quero fazer muitas coisas ao mesmo tempo, principalmente em se tratando da demanda de trabalhos da minha profissão.

Então, eu acho que devemos respirar agora. Porque estou vendo, neste final de ano, novamente os professores (e eu) se arrastando para terminar e, também, muito cansados. Concluo que tudo isso me fez enxergar quais são as minhas prioridades para ter uma vida mais tranquila, tenho pensado muito nisso.

Professora Clara: “*Eu me frustrei por não ser a professora que eu estava acostumada a ser nas aulas presenciais*”

A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência

Vou começar falando um pouco da minha família. Nasci em Itatiba, SP, e, desde então, a minha mãe parou de trabalhar para cuidar da nossa família, porque eu tinha avós e bisavós acamados; então, eu sempre a tive muito presente dentro de casa. O meu pai é dentista, e eu tenho uma irmã, sete anos mais velha, que sempre foi uma inspiração para mim na educação e escolarização, pois eu a via estudando muito.

Eu sempre estudei em escola pública, desde a Educação Infantil. Lembro-me dessa fase e de uma passagem que me marcou, um incidente com a professora que me fez não querer mais ir para a escola. Ela fez um comentário de um desenho que eu tinha feito, e achei que ela não tinha gostado. Minha mãe relembra até hoje e também conta que teve que me mudar de escola por isso. E foi nesse outro Cemei que eu me alfabetizei. Eu me lembro de sair de lá lendo e escrevendo, lembro-me dos cantinhos e das atividades de escrita. Recordo-me, ainda, de que nessa fase o meu pai comprava para mim diversas coleções de livro de literatura infantil, e, todas as noites, eu lia para ele. Ao invés de os meus pais lerem para mim, era eu que lia para eles.

Já no Ensino Fundamental I, passei a estudar em uma escola tradicional central da cidade, onde cursei até o quinto ano, e nunca tive dificuldades com os conteúdos; por isso, a minha escolarização foi sempre muito tranquila. Não me recordo de nenhum incidente negativo, somente do fato de que eu não gostava de declamar a tabuada — prática comum solicitada pelos professores nessa época — e sempre buscava um jeito de ir ao banheiro ou sair da sala para não participar desse momento. Na verdade, eu tinha medo de errar e nunca gostei de me expor, mas, mesmo assim, conseguia boas notas nas avaliações de Matemática.

No Ensino Fundamental II, eu passei a estudar em outra escola central, pois a anterior não possuía essa modalidade de ensino. As disciplinas aumentaram; com isso, eu tive contato com a Matemática de uma forma mais atrativa e diferente, por meio de outras didáticas, e eu tive a sorte de ter professores que eram referências na cidade e na área.

Lembro-me ainda de que, nas férias, a minha brincadeira preferida era brincar de escolinha com os meus materiais escolares. Com eles, eu refazia as lições, desenhava, pintava e retomava a leitura dos livros.

No Ensino Médio, com o incentivo dos meus pais, eu passei a frequentar um colégio particular da cidade, anexo à universidade onde cursaria, mais tarde, a Pedagogia. Antes, eu também tinha realizado a prova de ingresso para uma escola técnica estadual da cidade, mas, como o resultado ainda não tinha saído, o meu pai achou melhor me matricular nesse colégio particular, que era bem recente na cidade e tinha um valor acessível.

Nesse colégio, eu tive um choque de realidades, pois vinha da escola pública, em que sempre era a melhor aluna da turma; então, me encontrei com colegas que frequentavam escolas particulares desde o Ensino Fundamental. Diante dessa mudança, as minhas notas caíram drasticamente, resultado da grande demanda de provas e conteúdos de que eu tinha que dar conta. Nos primeiros bimestres, eu me deparei com a realização de provas de recuperação de todos os conteúdos, principalmente nas disciplinas de Física e de Língua Estrangeira - Inglês. Tudo isso gerou muita preocupação nos meus pais.

Mas, com o decorrer dos anos, eu acabei me acostumando com esse ritmo. E concluo que essas adversidades me ajudaram muito na universidade mais tarde, quando eu já tinha consolidado essa rotina de leituras, provas e administração do tempo nos estudos em uma instituição respeitável no nível médio. Além disso, o colégio era integral, e os alunos tinham a oportunidade de cursar a Iniciação Científica. Então, às tardes, eu acompanhava algumas amigas que estavam iniciando esse processo no laboratório de Química, e essas vivências foram muito produtivas também.

Como me tornei professora: os caminhos que me levaram à docência

Quando pensei em fazer um curso superior, eu já namorava e não queria sair da cidade para estudar. Minha mãe, sempre muito preocupada com as filhas, também não queria que eu buscasse algo fora, em universidades privadas, pois a minha irmã já estudava na Unicamp, na vizinha cidade de Campinas.

Nessa época, eu tinha 19 anos; contudo, prestei vestibulares em várias universidades federais para o curso de Agronomia, com o qual me identificava. Em algumas universidades, eu passei para a segunda fase, em outras não, porque eu também não estava estudando com dedicação aos vestibulares no último ano do Ensino Médio.

Eu não queria fazer Pedagogia, pois nunca foi uma opção, porque eu gostava muito de animais e de terra. Porém, estudando nesse colégio anexo à USF, eu ganhei uma oportunidade de fazer o vestibular sem pagar a taxa e resolvi me inscrever no curso de Pedagogia, pois era o

único que me chamou a atenção dentre as opções do *Campus Itatiba*. Eu pensava assim: “*Não sei se eu gosto, não sei se eu quero, mas vou começar e qualquer coisa eu desisto.*”

E o curso foi muito tranquilo. Lembro-me de alguns professores que eu não me identifiquei tanto, principalmente aqueles que se esquivavam das nossas dúvidas quanto às práticas escolares durante o estágio, pois em torno de 80% dos alunos eram estagiários ou trabalhavam em escolas particulares. Esses professores focavam mais nas teorias; e, então, as aulas não eram tão interessantes, a nós, naquele momento.

Mas considero que obtive um bom aproveitamento do curso, pois sempre tive muita facilidade com os textos e com as disciplinas e bons desempenhos nas avaliações. Além do mais, quando iniciei o curso de Pedagogia, eu logo enxerguei a possibilidade de trabalhar como estagiária e ter a oportunidade de vivenciar a profissão e ver se era isso mesmo que eu queria seguir.

Também fiz uma segunda licenciatura, em Arte, após o curso de Pedagogia. Desta vez, eu cursei uma faculdade semipresencial na cidade de Bragança Paulista, porém o curso foi bem aquém do que eu esperava, com poucos conteúdos e embasamentos teóricos.

Experiências iniciais na carreira docente

As aulas da universidade começaram em fevereiro e, no mesmo mês, iniciei um estágio na rede municipal de ensino (no terceiro ano do Ensino Fundamental), acompanhando um aluno de inclusão com laudo de hiperatividade. Gostei muito da experiência, não que tenha sido fácil, mas eu fui me adaptando, me dedicando e me reinventando nesse novo mundo que se abria a partir do curso de Pedagogia.

Com esse aluno, eu também ajudava outros quatro estudantes da sala que ainda não estavam alfabetizados. Então, trabalhando com essa inclusão, eu montava sequências de atividades de língua portuguesa e levava diariamente a ele. Consegui alguns avanços com esse aluno, tanto nos conteúdos quanto na questão de engajá-lo na rotina e acalmá-lo um pouco, devido ao seu quadro de hiperatividade. As pessoas vinham me falar que ele estava muito parecido comigo até no jeito de andar, que eu era calma e que dava atenção a ele. E esse *feedback* era muito bom!

Isso me motivou a continuar, sempre com o apoio da universidade, porque, quando estamos trabalhando e cursando, temos um olhar diferente e aproveitamos na prática os conteúdos aprendidos nas aulas. Então, eu sanava todas as dúvidas que surgiam na escola, com os professores nas aulas à noite. As disciplinas de Inclusão Escolar, Alfabetização e

Matemática foram as que eu mais aproveitei, pois eram essas que me ajudavam com o aluno que acompanhava.

Por ser sempre muito observadora, eu anotava todas as atividades que a professora fazia para uso posterior. Acabei ficando dois anos e meio como auxiliar de inclusão enquanto eu cursava Pedagogia. Além do aluno hiperativo, auxiliei também uma criança com Deficiência Intelectual (DI) em outra escola da rede municipal até o encerramento do meu contrato.

Quanto aos outros estágios obrigatórios durante o curso de Pedagogia, eu fiz todos e considero que foram muito benfeitos. Geralmente, eu fazia os estágios nas escolas onde eu já atuava como estagiária (remunerada) pela prefeitura e buscava salas e anos em que eu tinha menos experiência. Nesse tempo, eu também tive parcerias de excelentes professores municipais que me ensinaram muito, me deixando muito à vontade para desenvolver os meus projetos nas suas salas de aula.

Logo após os estágios com alunos de inclusão, eu comecei a trabalhar como professora substituta, também na rede municipal, passando por diversas escolas da cidade e conhecendo muitas realidades diferentes, bem como atuando em todos os anos permitidos para o pedagogo. Passei um ano e meio substituindo e cheguei ao último ano do curso de Pedagogia. Então, eu comecei enviar currículos para trabalhar em escolas particulares e acabei sendo selecionada em uma para ser professora titular da Educação Infantil, mesmo sem o diploma da graduação ainda.

Nessa escola, eu atuava com crianças de 4 anos que ficavam em período integral. A escola era uma antiga casa e não tinha nenhuma adaptação. Um exemplo é que eu tinha que levar as crianças ao banheiro e segurar nas mãozinhas delas, porque não tinha assento adaptado, e elas tinham medo. Tudo isso foi me deixando muito angustiada, porque eu acabava comparando com a rede pública (que também é difícil), mas a estrutura é outra, e as coisas funcionam. Além disso, a parte pedagógica era bem engessada, e eu não tinha autonomia dentro da sala de aula.

Isso me abalava muito, ainda mais vendo os pais pagarem um valor considerável nas mensalidades. Acabei me desentendendo com a proprietária da escola por conta de uma cobrança de algo com que eu não concordava, ela acabou não gostando e me dispensou.

Logo em seguida, fui chamada para uma entrevista em outra escola particular, desta vez numa escola adventista bem-conceituada na cidade, onde iria atuar como bibliotecária. Fui aprovada e comecei a trabalhar nesse local, conheci outra realidade de escola particular,

muito boa por sinal e preparada para as crianças que lá estudam. Presenciei, ainda, muito respeito aos alunos e à religião que eles pregam.

Eu era responsável pela biblioteca e pela catalogação de livros. Também organizava e montava as caixas para distribuir os livros nas salas de aula para o projeto leitura da escola, participava de todos os eventos e atuava como professora-volante em dias de formação de professores. Ajudava também no almoço das crianças, no horário do soninho, e substituía professoras que faltavam. Foi uma experiência maravilhosa. Além disso, na biblioteca, eu tinha tempo de ler e estudar, se precisasse, para as aulas à noite na universidade.

Considero que a graduação em Pedagogia, somada a todos esses estágios agregadores que eu fiz e demais experiências docentes nesse período, foi uma preparação para fazer o concurso público (logo após a conclusão do curso), ser aprovada e ter a estabilidade profissional de hoje. E era isso o que eu sempre busquei, inspirada na minha irmã, também professora, que sempre me incentivou a seguir a docência na rede pública.

A minha constituição docente e o ingresso e permanência no primeiro ano do Ensino Fundamental

Trabalhei nessa escola particular adventista até me formar e, então, fui dispensada pela escola, não conseguindo a vaga de professora. Ainda fiquei lá mais um mês, contratada, antes de me fixar definitivamente no ensino público.

Já com o diploma de Pedagogia, no início de 2014, fiz, pela primeira vez, o processo seletivo para atuar como professora contratada da rede municipal. Comecei a trabalhar na prefeitura em um projeto de escola de tempo integral. Foi um choque de realidade e o primeiro momento em que eu parei e refleti: “Não estou pronta para lecionar.” Porque, nesse projeto, eu atuava com crianças extremamente cansadas, que passavam a manhã toda estudando, e elas não queriam mais fazer isso no outro período. O projeto não proporcionava nada de diferente, e a clientela tinha uma difícil realidade social.

As turmas eram compostas por alunos maiores, de quarto e quinto anos, e eu não conseguia me impor. Por isso, eu tive muitas aulas extremamente frustrantes e tive pouco apoio da direção da escola nesse momento, eram somente as colegas professoras que me ajudavam. Mas eu fui me adaptando a tudo isso; e, com uma mudança que ocorreu na direção da escola, houve a reformulação desses projetos, devido à grande defasagem na alfabetização que ocorria há vários anos. As salas estavam mais ou menos como estamos vivenciando agora com a pandemia, em bastante desnível.

Então, a direção propôs que montássemos as salas desse projeto por níveis (seriação). E, a partir disso, eu consegui trabalhar melhor e alcançar avanços satisfatórios dos alunos ao final do ano. Durante as manhãs, eles tinham as aulas regulares; e, à tarde, ocorriam as separações por grupos, o que deu muito certo.

Em 2015, iniciei o ano já como professora do Ensino Fundamental, pois tinha passado no concurso público da rede municipal no ano anterior. Iniciei em uma sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, permanecendo até hoje na mesma escola e sempre lecionando no mesmo ano (primeiro ano).

Nessa escola, venho aprendendo muitas coisas durante esses anos, principalmente com as minhas parceiras mais experientes. As nossas trocas são fantásticas! A escola é muito aberta a novas experiências. Fiz todas as formações e cursos que a prefeitura disponibilizou até o momento e, assim, sigo me constituindo profissionalmente todos os dias, e muito feliz com a minha carreira docente.

Em conjunto com essa escola, estou já há alguns anos atuando como professora de Arte na rede municipal, na qual, a cada início de ano, eu adito uma carga suplementar ao meu cargo no período contrário. Atualmente estou trabalhando com alunos do Ensino Fundamental II, mas já trabalhei também com alunos do Fundamental I.

Comecei a lecionar a disciplina de Arte sem nenhuma experiência, pois a faculdade que cursei era bem limitada nos conteúdos. Toda a minha formação nessa área se deu por meio das formações quinzenais que existiam na rede e dos bons materiais disponíveis, sempre seguidos à risca, para conseguir um bom desempenho dentro da sala de aula.

A importância das formações de professores

Em minha opinião, as formações de professores são fundamentais, porque eu acredito que alguém precisa saber o que está acontecendo dentro da nossa sala de aula. Vejo também a necessidade de conversar com os outros professores para entrecruzar as nossas práticas e conhecer novos e melhores caminhos pedagógicos. Tive formações em que eu aprendi muito, outras nem tanto, até porque nessa escola onde leciono, desde o início da carreira, eu trabalho com professoras bem conservadoras e vejo que algumas sugestões de atividades mais contemporâneas acabam se perdendo, principalmente referentes à rotina do primeiro ano.

Então, penso que as formações fazem esse movimento: os professores aprendem e compartilham novas formas de ensinar, levam para a sala e testam o que dá certo com seus

alunos, retornando às formações e expondo as experiências. Com isso, conseguimos encontrar novas estratégias de aprendizagem mais efetivas aos nossos alunos.

Ainda tem a questão das adaptações das atividades, pois cada escola e cada sala de aula estão inseridas em um contexto. Assim, de acordo com a minha rotina, eu sempre acabo adaptando muitas coisas olhando para os meus alunos. E nunca tive medo de me expor e de falar que eu não fazia alguma coisa porque não achava aquilo propício para o momento. Sinto que as professoras são muito resistentes nessa exposição, principalmente nas formações externas.

No entanto, devido à pandemia, estamos sem essas formações. Na verdade, há três anos que os professores do primeiro ano não têm formações externas, somente internas.

Tenho a sorte de trabalhar em uma escola onde, mesmo não tendo a formação externa, a coordenação faz o papel de trazer algumas reflexões e textos importantes no Horário de Trabalho Pedagógico Escolar (HTPE). Porém, sei de escolas que não têm esses momentos e acho isso bem prejudicial aos professores, pois gera um comodismo.

A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos

A suspensão das aulas foi um momento muito difícil. Justamente no ano de 2020, foi a mim atribuída uma sala com número reduzido de alunos, que chegaram com uma bagagem muito boa da Educação Infantil — a maioria das crianças estava na hipótese silábica com valor sonoro. Em um mês de aula, antes da suspensão, eu já observava bons resultados no início da alfabetização e tinha certeza de que o ano seria muito produtivo.

Eu ainda tinha uma inclusão na sala — a escola tem muitas inclusões todos os anos —, um aluno autista extremamente agressivo, que me batia e batia em todas as crianças também, inclusive havia a necessidade de trancar a porta da sala com chave, porque ele queria fugir. Então, eu estava nesse processo de solicitar um laudo mais detalhado do autismo severo observado e pedir ajuda específica.

Mas chegou o fatídico dia que tivemos que iniciar a quarentena em casa por conta da pandemia da Covid-19. E no meu armário, havia muitas sequências de atividades já prontas para trabalhar, que eu tinha preparado para as crianças com aquela angústia de não saber quanto tempo isso duraria. As nossas férias também foram antecipadas e, então, aproveitei esse tempo para limpar a minha casa, ver TV, inventar culinárias etc., tudo para que o tempo passasse rápido.

Contudo, meu pensamento era: “Estou perdendo tempo, preciso ver o que é que vou fazer quando eu voltar, porque a turma é boa, e eu quero alfabetizá-los.” Nessa ocasião, também, o *site* do Ministério da Educação (MEC) disponibilizou alguns cursos de alfabetização, e eu fiz, bem como atualizei as minhas leituras. Mas o tempo foi passando, e nada do retorno às aulas, a pandemia se alastrava pelo país, e isso foi me gerando muito medo, somado à grande frustração profissional de não estar na escola.

Após esse período das férias antecipadas, ainda isolados em casa, a escola decidiu que teríamos que criar um grupo de *WhatsApp* para dar suporte aos nossos alunos. Foi então que eu me senti uma secretária. Montei o grupo e consegui adicionar todos os alunos, mas veio a dúvida: “O que é que eu faço agora com esses alunos?” Eu não sabia o que fazer...

Nos primeiros dias do grupo, eu colocava passatempos e conversava bastante com eles, porque essa questão da socialização, para mim, sempre foi muito importante e, com a pandemia, era o que mais me preocupava. Então, aos poucos, eu comecei a introduzir desafios simples de Português e Matemática todas as sextas-feiras no grupo.

E nesse tempo, começaram os Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) no meio da tarde, interferindo na nossa rotina. Nos horários livres, eu ainda comecei a dar aulas particulares (com todos os protocolos sanitários) para crianças do condomínio onde moro, na cidade de Jundiaí, e isso foi sanando um pouco a saudade dos meus alunos e fazendo com que me sentisse útil àquelas crianças.

Além disso, surgiram os bancos de atividades com sequências criadas pela Secretaria da Educação, com tempo imposto de entrega e recolhimento para correções. Comecei, então, a gravar vídeos com as explicações das atividades desses bancos para serem enviados às crianças.

Devido à minha inexperiência com as tecnologias, eu me frustrava vendo exemplos de vídeos muito profissionais que a prefeitura recebia e repassava como modelo aos demais professores. O meu marido não conseguia me ajudar, porque ele trabalha na área da Saúde e estava sobrecarregado e, então, sozinha, eu não conseguia um bom desempenho nas gravações.

Com isso, acabei desistindo dos vídeos, porque o meu celular também não cooperava, pois o aparelho não era novo (era lento) e tinha pouca memória. Eu também não estava observando grandes avanços com essa metodologia de envio de vídeos para as crianças do primeiro ano, ainda muito imaturas. Acabava gravando somente uma ou outra explicação dos blocos e postava no grupo.

Observei ainda que os bancos de atividades do primeiro ano deixaram a desejar, pois as atividades não estavam bem adequadas ao nível dos alunos e eram os pais que acabavam fazendo por eles. Também tinha a questão das cópias que ficavam apagadas, do pouco espaço para as respostas e o tempo reduzido de entrega entre um banco e outro.

Então, tive a ideia de separar a minha sala em grupos. Conversei com os pais e encontramos horários para que todos os alunos estivessem disponíveis, pelo menos uma vez por semana, e participassem de uma aula bem pontual comigo por meio de chamada de vídeo pelo *WhatsApp*. Dividi grupos com três alunos por vez; e, então, todos os dias, eu tinha um grupo diferente comigo. Teve grupo que eu tive que atender à noite, pois era o único horário que os pais podiam disponibilizar os celulares aos filhos.

Nesses momentos propostos em grupos, eu fazia com eles atividades de Alfabetização, retomando desde as grafias, a separação das sílabas, o som das letras e outros assuntos, como jogos e atividades mais lúdicas. Fiz essas chamadas de vídeo durante todo o ano de 2020 e achei que deu muito resultado, porque a maioria das crianças participava e era um momento de interação, inclusive individualmente comigo nos dias das avaliações diagnósticas de escrita. Usei também o livro *Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Emai)* para as atividades matemáticas mais concretas.

Já no ano letivo de 2021, iniciamos novamente sem aulas presenciais. A escola, desta vez, decidi desde o início que todos os anos do primeiro ao nono teriam que trabalhar da mesma forma. Isso porque eu acho que eles viram trabalhos muito discrepantes em 2020, o que deixou os professores sem saber se estavam fazendo um bom trabalho ou não, pois perdemos também o contato com os colegas nesse período conturbado.

Ficou decidido, então, que todas as salas teriam que oferecer aulas diárias aos alunos por meio do *Google Meet*. Continuei separando a sala em grupos e oferecia três aulas por dia, com uma hora para cada grupo, mais ou menos, como já fazia mediante as chamadas de vídeo no ano anterior, que funcionavam bem, e a maioria dos alunos participava.

Os pais gostaram muito do formato, porque eles não tiveram nenhum trabalho. Bastava colocar o filho em frente ao celular para fazer as aulas comigo. Depois, os pais pegavam as atividades e entregavam na escola.

Neste ano de 2021, as atividades impressas partiram da escola — diferentemente do ano passado, quando vinham prontas da Secretaria da Educação. Os conteúdos eram preparados pensando nos nossos alunos, mais especificamente. Os pais retiravam na escola durante a semana, eu organizava com as crianças a rotina para as explicações pelo *Google*

Meet, eles participavam das aulas, faziam as atividades, os pais entregavam na escola para as correções e já retiravam as atividades da próxima semana.

Também uma curiosidade é que, no início das aulas *on-line* pelo aplicativo, os pais ficavam juntos e davam respostas para as crianças, porque eles se incomodam muito com o fato de a criança ainda não saber nada. Foi então que eu tive que pontuar com eles: “*O erro é muito importante para os professores, pois é a partir dele que enxergamos o andamento da sala e o que eu preciso ajustar nas atividades. Vocês não precisam participar da aula on-line. Eles ficarão comigo e eu tentarei ao máximo ajudá-los, mesmo à distância.*”

Os pais entenderam e começaram a sentir confiança no meu trabalho, deixando os filhos comigo sozinhos nos horários das aulas e, assim, os alunos foram ficando condicionados à rotina e motivados a participar com mais assiduidade desse momento. Eles faziam todas as atividades, a oralidade melhorou com as nossas conversas diárias e trocas, bem como os registros. Então, concluo que houve muitos avanços das crianças que participavam das aulas, e todas estão praticamente alfabéticas. Já os que não participavam, se encontram ainda com muitas dificuldades.

Considero 2021 um ano de mais organização da nossa parte e de mais sucesso nas aprendizagens das crianças, principalmente daquelas que participavam das aulas *on-line* e passaram a frequentar os plantões presenciais e o retorno escalonado. No início deste ano, a situação estava muito complicada. Lembro-me de que, na primeira reunião de pais, eu perguntei a eles como tinha decorrido o ano de 2020 das crianças na Educação Infantil, e a resposta foi: “*Eles não fizeram nada lá.*” E eu acreditei, porque eles chegaram sem saber como se portar na carteira ou como manipular alguns materiais comuns para essa fase, por exemplo. Assustei-me bastante, eu nunca pensei que eles pudessem estar com tanta defasagem...

Isso também aconteceu com as primeiras avaliações diagnósticas. É comum a gente pedir para a criança escrever do jeito que ela sabe; e, por mais que ela não saiba, ela vai fazer um rabisco ou vai encher de letras, ou qualquer coisa. Mas, infelizmente, os meus alunos não sabiam. A impressão que eu tinha é que eles nunca tinham visto uma pessoa escrever. Eles estavam totalmente travados e sem o mínimo de coordenação motora para a idade.

Durante este ano de 2021, também tivemos alguns plantões presenciais — antes da nova onda da Covid-19 em meados de abril — e considero que foi um ganho, pois pudemos conhecer as crianças e começar a ajudá-las um pouco nesse início da alfabetização. Já agora, no segundo semestre, estamos voltando com as aulas presenciais, mesmo que em escalonamento, porém eu ainda tenho três alunos cujos pais não autorizaram o retorno. Estou

muito preocupada com eles, pois, agora com o retorno à sala de aula, eu não consigo mais ajudar quem está em casa.

Identificando as aprendizagens nesses dois anos de pandemia

Nesse período pandêmico, a escola onde leciono sempre trouxe reflexões aos professores a respeito de como estava sendo essa transformação do nosso trabalho, que pegou todos de surpresa, solicitando que relatássemos sempre a realidade e, assim, tentando nos motivar de todas as formas. Também havia muitas trocas de experiências nas nossas reuniões semanais sobre o que dava certo ou não.

Em 2020, terminei o ano muito contente com a aprendizagem dos alunos que estavam presentes, sempre orientando os pais como tinham que ajudar os filhos e explicando sobre a importância do contato, mesmo remotamente, comigo. Nesse primeiro ano de suspensão das aulas, concluo que os alunos que participavam das aulas *on-line* avançaram na alfabetização, e muitos terminaram o ano na hipótese alfabética. Vários começaram a ler nesse ano também. Tudo foi muito mais lento do que se a gente estivesse na sala de aula, mas eles tiveram bons avanços. Embora tenha sido um ano muitíssimo complicado, eu ainda consegui enxergar avanços significativos.

Já em 2021, considero que os avanços na aprendizagem estão mais condizentes e bem perto do esperado para os alunos do primeiro ano. As aulas *on-line* diárias, uma melhor rotina de estudos e as atividades preparadas pelos próprios professores fizeram toda a diferença. O trabalho pedagógico foi bem mais pontual e minucioso, principalmente porque a defasagem estava muito grande.

As tecnologias utilizadas e o suporte aos professores durante esse período

Diante de tantos desafios tecnológicos inesperados, eu diminuí um pouco o preconceito que eu tinha com o ensino à distância. Antes, eu achava que era impossível aprender, que só aprenderia se fosse autodidata na área. Hoje, acredito que as aulas *on-line* com a presença de um professor ou de um tutor se transformaram praticamente em um ensino presencial. E as trocas, mesmo à distância, foram reais.

Tenho convicção de que eu não usei toda a tecnologia que poderia, porque não conheço muitas coisas. Também sinto que faltou suporte por parte do poder público para o acesso a novas ferramentas pelos professores.

E não acredito na manutenção dessas novas tecnologias após a pandemia para os alunos dos anos iniciais nas escolas públicas. Como leciono a disciplina de Arte para o Fundamental II, consigo comparar. Lá, deu muito certo e não trocaria mais as aulas *on-line* pelas presenciais, apesar de ter consciência de que as ferramentas não são acessíveis para todos os alunos. Por exemplo, eu conseguia ilustrar muito melhor as aulas com o acesso à internet reproduzindo vídeos, mostrando obras virtuais reais etc. E isso tudo não temos, diariamente, na sala de aula da escola pública.

Então, penso que, se a disciplina é expositiva, a aula *on-line* é perfeita. Mas, em se tratando da alfabetização nos anos iniciais da escola pública, é muito difícil. Há muitas barreiras, e acredito que os alunos do Fundamental I foram os mais prejudicados com essa suspensão das aulas durante quase dois anos.

Agora, com relação ao uso tecnológico pelos professores, principalmente nos horários de trabalhos coletivos, eu acho que essa tecnologia veio para ficar. E penso que isso poderia ocorrer com as formações de professores, pois é uma nova porta que se abriu nesse sentido, ou melhor, que já existia, mas era pouco utilizada.

O suporte por parte da rede de ensino em que estou inclusa também deixou a desejar, pois eu acredito que eles não tinham a noção que muitos professores não sabiam operar nem o básico dessas novas tecnologias impostas. Faltou um pouco mais de planejamento, já que os professores eram sempre surpreendidos com novidades metodológicas e tecnológicas inesperadas.

Ocorreram também, nesse período, as aulas da TV preparadas pela Secretaria da Educação. Algumas foram maravilhosas, bem como o rico material a que os professores tiveram acesso. Já outras traziam explicações um pouco vagas das atividades dos blocos e eram muito longas, tornando-se cansativas às crianças. Acredito que as aulas deveriam ser mais dinâmicas, passando alguns conteúdos mais amplamente e focando na alfabetização inicial com mais ludicidade.

Um ponto muito positivo foi com relação ao suporte dado pelos gestores da escola onde trabalho, pois eles assistiam às aulas *on-line* de todos os professores com muita frequência. Acho que isso foi decisivo para a nossa segurança nesse período, porque eles puderam enxergar todos os nossos novos desafios e, então, nos apoiar com os alunos e os pais.

Desafios e superações: o que ficou

Durante esta pandemia, que ainda estamos vivendo, as limitações foram muito pessoais. Tive limitações de espaço físico, limitações tecnológicas, eu precisei comprar equipamentos novos para as aulas se tornarem mais atrativas para as crianças, porque eu não queria me envergonhar perante os alunos, pais e colegas. Eu me frustrei por não ser a professora que eu estava acostumada a ser nas aulas presenciais.

No início, eu estava disposta a fazer algo perfeito, e a frustração veio, porque isso não aconteceu. Mas, depois, fomos nos encontrando e nos adaptando a essa difícil realidade e, aos finais dos bimestres, eu ficava muito feliz com os avanços que os meus alunos conseguiam. Considero que eu cresci bastante como profissional nessa fase e que todos os desafios superados foram autorreflexivos.

Tive alguns pais de alunos bem presentes também, elogiando as minhas aulas, e esse reconhecimento foi muito bom. Ouvi relatos como: *“Obrigada por você estar presente e ajudar o meu filho, ele gostou de você e gosta das suas aulas.”* Da mesma forma, eu tentei sempre tranquilizá-los com relação à aflição que eles também estavam sentindo com tudo isso.

Ainda deste período, eu tenho a esperança de que algumas coisas sejam repensadas a partir de então, por exemplo, que a quantidade de alunos interfere nas aprendizagens e os melhores resultados aparecem quando conseguimos atender os nossos alunos com mais cuidado. Espero que haja um olhar mais individual para o aluno, independentemente do ano e idade em que ele se encontra e que não pensemos somente no currículo a seguir, mas sim no que o aluno está precisando naquele momento. Acredito que esses anos difíceis nos mostraram isso, que precisamos ter mais cuidado com as crianças, visto que os professores também tiveram muitas limitações; assim, ficou mais fácil enxergar e aceitar as limitações dos nossos alunos.

Eu me incomodei muito com falas do tipo: *“O aluno é preguiçoso, ele não assistir à aula porque ele não quer, ele não está fazendo as atividades, porque ele não quer.”*. Mas não conhecíamos as condições reais e sociais deles. E penso que, se nem os professores aguentam ficar em aulas ou reuniões *on-line* por muito tempo, que dirá as crianças!

Então, eu acho que os professores que conseguiram ter um olhar humanizado e sensível de enxergar os alunos nas suas diferentes realidades terão muitos avanços positivos na sua carreira. E isso será recompensado no futuro.

No âmbito pessoal, eu sempre fui uma pessoa muito ansiosa e já tinha feito, inclusive, um tratamento para a ansiedade. Com a chegada da pandemia, tive muitas oscilações de humor durante esse período. Em alguns dias, eu não queria fazer nada dentro da minha casa, o meu apetite mudou muito também; e, acredito, tudo isso foi devido à falta do contato diário com as crianças, com os colegas professores e com a minha família. Casada recentemente e morando em outra cidade, eu me senti bem sozinha nesse tempo.

Não sei se conseguiria passar por tudo isso de novo. Não precisei retomar o tratamento para a ansiedade, mas acho que, se a “volta ao normal” demorar ou se aparecer outra pandemia, eu terei que procurar ajuda, pois estou no meu limite. Eu quero voltar para a sala de aula. Lá é o meu lugar.

Professora Emily: “Acho que o grande aprendizado desse período foi a resignificação da forma de trabalhar e dos saberes dos professores”

A minha escolarização na infância e na adolescência, o curso de Magistério e as dúvidas quanto à docência

Tenho 44 anos, nasci em Itatiba, SP, sou filha de itatibenses e moro atualmente em Campinas. Toda a minha trajetória de vida escolar e profissional aconteceu no município de Itatiba. Estudei da pré-escola, como era denominada, até a oitava série (atual nono ano do Ensino Fundamental) numa escola particular do município.

Já em nível médio, eu fiz o antigo curso de Magistério na escola pública, também em Itatiba, pois, naquela época, era difícil estudar fora da cidade. Mas conhecer outras áreas sempre foi a minha vontade, o que ainda perdura, apesar de eu ter constituído uma família e de terem surgido outras prioridades em minha vida com o passar dos anos.

Quem me incentivou muito a cursar o Magistério foi a minha mãe, pois ela também foi professora e tinha vontade que eu seguisse a mesma trajetória. Apesar de não ter muito essa vontade e vocação tão clara para a Educação, eu era muito jovem também; enfim, cursei o Magistério.

Após o curso, eu comecei a trabalhar em uma escola particular da cidade como auxiliar de professor, atuando com crianças bem pequenas. O trabalho não envolvia tanto a parte pedagógica, a função maior era cuidar, trocar fraldas e a higienização do lugar, e isso acabou me desmotivando nesse início da docência. Trabalhei nessa escola durante pouco mais de um ano, mas sempre pensando em outros caminhos.

Então, saí dessa escola e fui tentar um emprego em outra área. Comecei a trabalhar em um jornal da cidade, no balcão de anúncios, iniciando conjuntamente com esse emprego a minha primeira graduação no curso de Administração de Empresas na USF, *Campus Itatiba*. Eu trabalhava durante o dia no jornal e à noite eu cursava a graduação.

Nesse tempo que eu cursava Administração, surgiu um concurso para professores aqui da rede municipal, concurso esse que (novamente aconselhada pela minha mãe) prestei; passei nele e fui chamada para ingressar na rede. Mas, ainda assim, eu terminei o curso de Administração, mesmo já atuando como professora da Educação Básica.

O curso de Pedagogia, a minha constituição docente e as experiências como formadora de professores

Além do curso de Magistério, que me permitia lecionar, alguns anos mais tarde, eu cursei também Pedagogia, minha segunda graduação. Estudei na Unicamp, que tinha uma parceria com a prefeitura da cidade, e o curso era um tipo de atualização do curso de Magistério, destinado aos professores que já atuavam em sala de aula, pois, dali alguns anos, o curso superior para lecionar seria obrigatório.

Na Pedagogia, muitas coisas importantes foram discutidas e, como no curso de Magistério, eu sentia que, no momento, aquelas aprendizagens não me faziam muito sentido, porque, muitas vezes, as reflexões eram apresentadas de forma desconectada das nossas salas de aula, nada como sentirmos a necessidade de alguma aprendizagem para buscarmos mais conhecimentos. Por isso, tenho convicção de que os inúmeros cursos de formação continuada que eu fiz ao longo desses anos foram os que mais me ajudaram na minha constituição profissional.

Iniciei a minha trajetória como professora e ingressei na rede municipal em 1998, mesmo com muitas dúvidas e apreensão inicial. No dia de escolha da sala, eu encontrei uma colega de infância que também estava ingressando; assim, escolhemos trabalhar no mesmo local. A escola estava sendo inaugurada naquele ano, e foi muito bom, porque nós formamos um grupo de novos professores muito comprometidos.

Lembro-me também de que, no início, os professores estavam muito inseguros, e ninguém sabia muito bem o que era lecionar, qual era a função do professor e como que as coisas aconteciam realmente dentro de uma escola. Isso serviu para nos unirmos mais e fez total diferença no meu caminhar pela docência.

Eu comecei a gostar bastante de lecionar e fui vivenciando outras experiências, até que, ao final desse ano, eu e todos os professores que tinham ingressado tivemos que deixar as salas, pois éramos obrigados a entrar em remoção após o primeiro ano. E isso foi muito triste, porque a equipe estava muito unida.

No ano posterior, iniciei o meu segundo ano como professora efetiva numa escola rural da cidade. A gestão dessa escola, então, me atribuiu uma quarta série e, no ano seguinte, uma primeira série, como eram denominadas na época, o que corresponde ao quinto e segundo ano, respectivamente. E eu, que tinha tido apenas a experiência de lecionar para os alunos maiores, fiquei apreensiva. Eu pensava: “*Nossa, e agora? Como é alfabetizar?*”

Nesse ano, coincidentemente, iniciou o Profa, e eu fiz a inscrição para o curso, pois precisava aprender como se alfabetizava. E foi muito bom, porque eu aliava o curso à prática em sala de aula, e tudo ia fazendo mais sentido. O Profa foi um divisor de águas nos estudos sobre a Alfabetização no Brasil.

Foi esse curso que me motivou a seguir pelos caminhos da alfabetização e de poder vivenciar esse momento apaixonante na vida das crianças. Tive parcerias muito boas nessa época também, e isso fez toda a diferença na minha constituição e trajetória profissional.

Trabalhei na escola rural por volta de quatro ou cinco anos; e a diretora dessa escola, na época, foi trabalhar na Secretaria da Educação. Um tempo depois, ela me convidou para conhecer o atual Secretário da Educação e, então, fazer parte da equipe de formação de professores que eles estavam constituindo.

Começava assim uma grande transformação profissional na minha carreira. Deixei a escola e fui trabalhar na Secretaria da Educação como formadora de outros professores. O desafio inicial foi muito grande, pois as funções, os conhecimentos e as habilidades eram totalmente diferentes.

Então, a minha constituição como formadora iniciou-se mediante programas como o Profa e outros em nível estadual e municipal. Passei a conhecer os formadores da região, fui criando vínculos importantes e multiplicando todos os conhecimentos adquiridos para os professores da rede municipal em que eu atuava. Era um movimento muito intenso na época, em se tratando de Alfabetização, com a equipe sempre motivada e a cidade inserida em todos os projetos possíveis.

Tudo isso foi muito positivo, e me transformei como educadora, porque, quando nos apropriamos de mais conhecimentos, adquirimos mais segurança e conseguimos trazer a nossa opinião para a prática com confiança e credibilidade. E, assim, trabalhei na Secretaria da Educação por 16 anos e passei por diversas mudanças de governos e de Secretários de Educação.

Outro grande desafio para mim foi a constituição de uma equipe de formadores, cuja intenção era de auxiliar os professores alfabetizadores, e, também, das outras séries dessa primeira fase do Ensino Fundamental. Nesse período, tivemos também a excelente parceria da USF, por meio das professoras especialistas Dra. Adair Mendes Nacarato e Dra. Luzia Bueno, que fizeram toda a diferença na nossa trajetória de formações e contribuíram para a elaboração do nosso currículo municipal. Essa parceria foi a base para que a nossa rede se consolidasse e o município atingisse excelentes resultados nas aprendizagens dos alunos e, consequentemente, nas avaliações, tanto internas como externas.

E, nessa caminhada, chegamos a 2020 com uma expectativa muito alta na educação, pois estávamos em um patamar de excelentes resultados nas avaliações de larga escala e numa relação estreita com os coordenadores pedagógicos, conectando a formação com os professores, dentro e fora das escolas. A rede estava muito alinhada.

Tínhamos também atualizado o currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inclusive, os professores já iniciavam a organização das rotinas e relacionavam-na com as habilidades propostas, elaborando materiais etc. Mas o mês de março chegou e com ele a grande pandemia da Covid-19. Então, paramos tudo e tivemos que seguir por outros caminhos.

Concluo que, nessa minha trajetória profissional, a passagem pela Secretaria da Educação foi uma grande escola. Eu nunca imaginei passar por tantos desafios, conquistas, comemorações nem por tantas decepções e frustrações. Sempre tive muito o apoio dos secretários e da equipe que formamos ao longo desses anos, pois era composta por professores-formadores comprometidos, com os quais podíamos contar a qualquer momento, em parceria com os também comprometidos professores que atuavam nas escolas. Com isso, sempre buscamos o melhor da educação pública.

O ingresso no Mestrado em Educação e a relação formadora-pesquisadora na rede

Minha trajetória no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, começou no ano de 2012 participando de um programa chamado Observatório da Educação (Obeduc) da USF, a convite da Secretária da Educação da época, Prof.^a Dra. Maria de Fátima, que era ainda coordenadora e professora da mesma universidade. O programa tinha como objetivo proporcionar a articulação entre a pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica. A produção acadêmica envolvia o trabalho em uma escola municipal e abria a possibilidade de os participantes cursarem o Mestrado com uma bolsa de estudos. Sendo assim, eu me interessei, fiz a seleção e fui inserida na própria universidade.

Consequentemente, passei a desempenhar dois papéis dentro da rede: um deles de acompanhar o que estava acontecendo como formadora de professores e o outro como aluna-pesquisadora da pós-graduação. Desenvolvi o meu projeto de pesquisa a partir das vivências no Obeduc e, com isso, me aproximei mais da Prof.^a Dra. Luzia, que foi também a minha orientadora do curso.

O objeto de estudo da minha pesquisa era a avaliação. Eu foquei muito na importância desta e na necessidade da continuidade dela (atrelada às políticas públicas) bem como no

impacto que isso traz. O olhar era mais para as avaliações externas, mas sempre considerei a avaliação como um todo. O Mestrado foi mais um grande desafio na minha carreira, pois, além da grande demanda do curso, em conjunto com o meu árduo trabalho na formação de professores, eu ainda estava grávida da minha filha e perdi o meu pai nessa trajetória acadêmica.

A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos

Em 2020, eu ainda estava trabalhando na equipe de formação da Secretaria da Educação e com uma expectativa muito grande, pois estava tudo alinhado e definido em relação às formações, à aplicação do novo currículo e a outras discussões. Mas, em março, surgiu a pandemia e a necessidade de suspender as aulas, mudando toda a nossa trajetória.

A primeira decisão da Secretaria de Educação foi a confecção dos blocos de atividades para os alunos que estavam em casa no ensino remoto. Começamos a elaborar as sequências de atividades e a enviá-las para as escolas, dando um suporte aos professores para com os seus alunos. Ninguém imaginou que isso seria só o começo e que as coisas se tornariam, ainda, muito mais difíceis.

As formadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I se envolveram intensamente na preparação das atividades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, organizando os blocos e os enviando para todas as escolas da rede. Outro momento que nos coube foi o de organizar o *Moodle*, que é um *software* de apoio à aprendizagem executado em um ambiente virtual e usado pelos professores para cumprir o HTPC. Elaboramos algumas propostas e deixamos disponíveis a eles, apesar de todos ainda estarem muito inseguros com o maior uso das tecnologias.

Ao longo desse primeiro semestre, fomos mapeando com os professores como eles estavam conseguindo atingir os alunos e quais os meios de comunicação que estavam surtindo mais efeitos, porque as escolas estavam com estratégias distintas a partir de suas realidades e precisávamos de uma visão da rede como um todo. No início, a maioria dos professores utilizou o aplicativo *WhatsApp*, e era por meio dele que aconteciam as aulas, com mensagens e vídeos explicando as atividades. Mas, com o passar dos meses e as aulas suspensas, surgiu a ideia (no mês de agosto) do projeto de aulas pela TV em parceria com a televisão da cidade, e alguns professores da rede foram convidados a atuar.

Foi um grande desafio. O trabalho das formadoras era selecionar os conteúdos mais significativos e complexos de acordo com cada ano escolar e planejar como aulas deveriam ser apresentadas na televisão para estimular a aprendizagem dos alunos e para possibilitar a realização dos bancos de atividades em casa. Os professores ensaiavam as aulas com a nossa orientação, depois ajustávamos o que era preciso — pois a nossa preocupação era conseguir passar os conceitos necessários às aprendizagens. E, por fim, as gravações iam para o ar.

Trabalhamos de agosto a dezembro nesse projeto. Nossa intenção era que o ensino remoto chegasse a mais crianças e, também, que os alunos se apropriassem das aprendizagens com a intervenção do professor, porque muitas crianças estavam sem acesso à internet e sem apoio familiar em suas casas.

A equipe formadora e os professores atuantes nesse projeto arregaçaram as mangas mesmo, trabalhando inclusive aos finais de semana, trocando ideias e fazendo os ajustes necessários nas aulas, pois ninguém tinha a experiência de TV. Foi algo bem intenso, totalmente inusitado e cansativo, mas que gerou uma superaprendizagem a todos.

Já no início do ano de 2021, eu retornei para o meu cargo inicial e para a minha escola-sede. Isso porque, com a mudança de governo da cidade, houve a decisão pela não continuidade da equipe pedagógica de formadores na Secretaria da Educação.

Voltando ao cargo de professora dos anos iniciais, assumi uma sala do segundo ano, e a minha vivência foi mais uma vez desafiadora. As outras professoras da equipe já estavam entrosadas e tinham a experiência do ano anterior em sala de aula, e eu não; então, me senti muito perdida com esse novo ensino imposto. Não sabia como tinha sido esse trabalho remoto, o que tinha dado certo ou não, quais tecnologias elas tinham utilizado etc. Aliás, eu não conseguia me imaginar dando aula pelo aplicativo.

A ajuda da equipe de professores da escola foi fundamental nesse momento. Principalmente porque eu já conhecia as professoras, inclusive algumas formadoras que já tinham trabalhado comigo na Secretaria e, assim, me senti mais acolhida.

Neste início de ano, a escola também tomou uma decisão muito bacana de organizar a primeira reunião presencial de pais, com todos os protocolos sanitários. Os pais levaram as crianças, e a coordenadora foi tirando fotos delas, e depois preparamos um presente a cada uma, contendo um gibi e alguns materiais escolares. Os pais e os alunos gostaram muito, e eu senti que esse pequeno gesto fez diferença nesse início, mais uma vez, conturbado.

A minha preocupação inicial, ou melhor, de todos os professores, era de como criar um vínculo com essas crianças sem ter tido contato com elas. Este seria o primeiro ano sem o

contato inicial (ocorrido antes da pandemia, em 2020), ainda com o desafio de as crianças serem bem pequenas, no meu caso do segundo ano.

O uso do aplicativo *WhatsApp* não atingia todos os alunos. Ele contemplava metade da turma, a outra metade não tinha internet, ou os pais trabalhavam e não conseguiam deixar os celulares com os filhos no horário de aula. Tive que fazer um trabalho muito individual mesmo, e foi isso que trouxe resultados positivos.

Me aproximei mais dos pais para saber como estavam as rotinas de estudos das crianças e refleti com eles sobre a importância de manter uma rotina, mesmo que eles não estivessem conseguindo participar das aulas. Fiz também atendimentos individuais com algumas crianças fora dos horários das aulas, pensando assim: “Vou abraçar isso e tentar, ao máximo, atingir essas crianças.” Tudo isso porque sei que a alfabetização é um momento crucial e muito importante na vida escolar das crianças.

Durante o ano, também recebemos a proposta de realizar aulas ao vivo pelo *Google Meet*, ferramenta essa (como o *WhatsApp*) à qual tivemos, mais uma vez, que nos adaptar. E foi nesse contato mais direto com os alunos, que eu percebi que a sala estava bem heterogênea e os níveis de aprendizagens muito distantes. Alguns alunos não conheciam nem o alfabeto, e outros já estavam com a leitura fluente. Então, eu pensava: “Como organizar, no mesmo momento, uma aula pelo *Google Meet* para atingir todas essas necessidades tão opostas?”

Parei novamente, refleti e decidi separar por grupos. Então, eu e a outra professora do segundo ano (também muito experiente na alfabetização) começamos esse movimento de buscar possibilidades para esse trabalho, acertando e errando, até que decidimos que as aulas seriam divididas em dois horários para as duas turmas juntas. No primeiro horário do dia, seria um grupo; no segundo horário do dia, seria outro. Então, dessa maneira, conseguimos apresentar propostas diferenciadas a cada turma dentro das suas necessidades.

Também inserimos jogos para estimulá-los e outras atividades diversificadas para que atraíssem a atenção das crianças e a aprendizagem não ficasse pesada. Tive também uma criança com TDAH e fiquei com a dúvida de como seguir com ela à distância, entre tantos outros casos que iam surgindo nesse período tão difícil para a educação.

Somado a tudo isso, iniciaram-se os plantões presenciais. Então, eu fazia o plantão presencial e, depois, ficava *on-line*. E aquela divisão que eu tinha feito por grupos já não funcionava mais. Foram muitas mudanças de metodologia durante esses meses, e tivemos ainda que pensar em como apresentar todas essas mudanças aos pais para que não se criasse uma insegurança e, conseqüentemente, a não confiança no nosso trabalho. Eu sentia os pais muito aflitos nesse percurso e preocupados com as aprendizagens dos filhos.

Eu tive o caso de uma aluna chamada Emily. No dia da primeira reunião e da entrega do presente, que incluía um gibi, perguntei a ela: “*Você gosta de ler? Você gosta de gibi?*” E ela me respondeu assim: “*Eu não gosto de ler e nem de livros.*” E então, fiquei com isso em mente. Ela era uma aluna que não sabia ler convencionalmente; e, durante as aulas, senti a necessidade de motivá-la muito individualmente. A cada pequeno avanço dela, eu fazia uma festa, e esse processo todo foi muito marcante para mim. Me emociono muito ao lembrar...

Essa aluna já tinha passado por algumas situações pessoais; e, de certa forma, isso tinha a impactado de forma muito negativa, inclusive a bloqueando nas leituras. Mas, depois, ela trouxe em um dos áudios que me enviava que tinha conseguido ler porque eu tinha acreditado nela, coisa que ninguém tinha feito antes. Pensei muito sobre o quanto um professor pode impactar diretamente a vida de uma criança. E, nesse caso, eu consegui fazer a diferença na vida dessa aluna.

E segui assim, trabalhando mais individualmente com os alunos na alfabetização, resgatando a autoestima das crianças e colaborando também com os pais, que já estavam bem aflitos com essa situação sem data para terminar, que estava afetando diretamente as aprendizagens dos filhos. Eu passei por situação similar com a minha filha e compreendia muito o desespero deles.

Foi muito difícil essa questão, pois, ao mesmo tempo em que eu estava com a minha turma lecionando, a minha filha estava com aulas remotas da escola dela. Então, o ambiente da minha casa foi ficando muito pesado nesse sentido de dar conta de tudo ao mesmo tempo. Eu pensava assim: “Nossa, eu estou me dedicando integralmente aos meus alunos, mas eu também tenho a minha filha e preciso acolhê-la nas suas necessidades.”

Concluo que, com tudo isso, aprendemos muitas lições nesse período. E foi tudo muito forte para todos os envolvidos: pais, alunos e professores.

Avaliar em meio à pandemia

Iniciei o ano de 2021 fazendo as avaliações diagnósticas por videochamadas com os alunos pelo *WhatsApp*, porém alguns pais interviam nesse momento, e os resultados não foram totalmente precisos. Mesmo assim, foi por essa avaliação inicial que fomos conhecendo um pouco o que eles já sabiam, ou não, para organizar atividades mais emergentes de recuperação.

Mas foi só com o retorno gradual das crianças à escola que conseguimos, de fato, identificar as aprendizagens já consolidadas e as que estavam faltando. Tivemos algumas

surpresas boas e outras nem tanto. Continuamos nos reorganizando, sempre com inúmeros desafios, mas, ainda assim, continuamos com muitas discrepâncias nas aprendizagens.

Identificando as aprendizagens e/ou lacunas com o ensino remoto

Neste ano de 2021, que foi quando eu voltei para a sala de aula, vejo que os alunos que estavam participando das aulas pelo *WhatsApp* e, posteriormente, pelo *Google Meet*, não perderam essa rotina de estudos e avançaram nas aprendizagens. Os alunos que não conseguimos atingir com o ensino remoto se encontravam em outro momento das aprendizagens e com lacunas muito grandes. Mesmo assim, enxerguei muitos avanços consideráveis, e um exemplo é o caso desta minha aluna Emily, constituindo um vínculo muito forte à distância comigo, que deixou muitas saudades.

Chego ao final deste ano sentindo-me um pouco mais aliviada com a minha turma do segundo ano, pois todos os alunos estão terminando o ano já lendo e no nível de escrita alfabética, sendo metade dos alunos recém-alfabéticos. No início do ano, eu ainda tinha alunos que estavam no nível pré-silábico (não reconheciam o alfabeto) e outros alunos ainda silábicos, bem como os outros que já estavam alfabéticos e liam fluentemente. Ou seja, tinha alunos em todos os níveis de escrita oriundos do primeiro ano.

Por isso, nos plantões presenciais e nos momentos em que o retorno aconteceu em dias alternados, eu organizei grupos diferentes por níveis de escrita e, com isso, eles conseguiram avançar bastante nesse período. Depois, todas as crianças voltaram juntas diariamente, e foi um momento importante para elas, mas nós perdemos um pouco na alfabetização, porque os trabalhos por grupos diversificados estavam mais pontuais e com resultados visíveis, tudo o que eles precisavam naquele momento para a recuperação das aprendizagens.

Mas acredito que a volta dos alunos à escola foi primordial para conseguirmos recuperar muitas aprendizagens não consolidadas devido à suspensão das aulas, concluindo que a nossa responsabilidade como professores é gigantesca dentro da sala de aula, ainda mais nesse momento. Estou tentando aproveitar as cinco horas de aulas diárias da melhor forma possível e continuar essa importante parceria com os pais, que foi crucial nesses meses sem aulas nas escolas. Muitos pais nos valorizaram pelo incansável trabalho nesse período tão difícil, e isso foi confortante a todos os professores.

O suporte pedagógico e tecnológico durante esse período

Quanto ao suporte que os professores tiveram durante a pandemia, eu senti mais o movimento solitário do professor no enfrentamento dessas novas metodologias e tecnologias impostas. As minhas ajudas, nesse tempo, vieram das próprias colegas professoras e da equipe da escola, que sempre se colocaram à nossa disposição com novas sugestões e descobertas. Nesse tempo, fomos nos aprimorando com base nas experiências e vivências do ano anterior, e hoje os desafios ficaram um pouco mais fáceis.

Sobre o uso das tecnologias na escola pública, que já era bem deficitário antes da pandemia, ainda encontramos muitos obstáculos para que essas facilidades tecnológicas descobertas sejam inseridas no nosso dia a dia. Mas, lógico, o nosso olhar mudou, e as crianças também passaram por uma experiência diferente com relação a essa inserção tecnológica. Acho que isso poderia ser ampliado da mesma forma para as metodologias.

A tecnologia foi potencialmente utilizada, e acho que ela ajudou mais na questão da formação dos professores. O HTPC e outras reuniões semanais, nesse período, foram realizados à distância e deu muito certo, movimento esse que agregou bastante, aproximou os professores e continuou, mesmo com o retorno às aulas no final deste ano.

Acho que o grande aprendizado desse período foi a ressignificação da forma de trabalhar e dos saberes dos professores. Ninguém nunca imaginou como era alfabetizar sem estar próximo aos alunos e, no caso agora com o retorno, de lecionar usando máscaras. Essa distância das crianças foi muito difícil, pois perdemos aquela troca de carinho e de poder pegar na mão delas, por exemplo, para dar um apoio. E esses gestos, nós sabemos, fazem a diferença nas aprendizagens das crianças pequenas.

Desafios e superações: o que ficou

Acredito que, como tive uma trajetória também como formadora de professores, podemos desenvolver muitas ações importantes pela educação na rede municipal ainda. Nesse momento, sinto que estamos precisando de muito apoio pedagógico, de uma boa formação de professores e das trocas importantíssimas entre os pares — apesar de elas estarem acontecendo, mas ainda informalmente.

Nos contatos que tenho com outros professores, vejo que as coisas estão um pouco desconexas e, então, há a necessidade urgente da volta dessas formações, que sempre fazem a diferença nas trajetórias docentes, como fizeram na minha. O contato que tive com os especialistas, com a universidade e, principalmente, com a vasta experiência das Prof.^{as} Dras.

Adair e Luzia, somado a todos os outros cursos de que participei, me constituiu profissionalmente no que sou hoje.

No ano de 2020, ainda foi tudo muito complicado, porque a pandemia surgiu de repente, e tivemos que fazer muitas adaptações emergenciais, mas, neste ano, eu senti muito, porque as formações simplesmente acabaram. E com a minha experiência, sei que, quando esse trabalho “esfria”, fica muito difícil retomar mais tarde. Além disso, chegamos num ponto muito positivo na educação municipal com a reorganização do nosso currículo, tão consolidado e abraçado pelas professoras parceiras da USF. Então, tenho muito medo de que tudo isso se perca.

Durante muitos anos, tivemos ótimas experiências e vivências de formações de professores que davam certo, e foi isso que trouxe a rede ao patamar do início do ano de 2020. Mas muitos professores ingressantes não tiveram essas vivências, e isso faz muita falta, pois há uma diversidade muito grande de profissionais na rede hoje.

Todas essas questões mexem muito comigo, porque foram 16 anos me dedicando a esse trabalho e lutando para que as coisas acontecessem nas escolas e para que os resultados das aprendizagens fossem evidenciados nas avaliações. E as conquistas que tivemos não são o reflexo apenas do trabalho de alguns profissionais envolvidos, mas também de uma rede de trabalho que tem por objetivo melhorar a educação pública. Então, conseguimos manter esse movimento de formação continuada durante esses anos, independentemente da mudança de governos da cidade.

Tenho plena convicção de que esse trabalho poderia continuar, somado a uma política pública de continuidade mesmo. É ainda muito difícil entender que tudo isso não acontece mais, além do drama que a pandemia nos trouxe nos últimos dois anos e das consequências para as aprendizagens dos alunos. Acho que nós podemos fazer muitas coisas ainda para superar essas lacunas, mas isso não deve ficar apenas nas mãos dos professores.

Como já relatei anteriormente, os professores estão fazendo um trabalho bem solitário nesse momento, justamente agora que estamos vivenciando um período em que mais precisamos uns dos outros. Estamos estressados, cansados, e precisamos ser enxergados mais de perto nas nossas realidades. Enfim, acho que eu preciso trabalhar essa frustração dentro de mim. Tenho ainda uma visão ampliada, devido a todos esses anos dedicados diretamente a uma rede de ensino. Não consigo me preocupar só com a minha sala de aula.

Com esse impacto e distanciamento nas aprendizagens, temos que repensar muitas coisas. Não dá para fechar os olhos e falar: “Ah, tá tudo bem.” Também não dá para dizer: “Ah, vai ser normal eles estarem com lacunas no ano que vem.” Não. Não é normal. Qual

programa de reforço pode ser feito? E isso deve ser feito agora, pois, a cada ano que passa, tudo vai ficando mais difícil.

E com tantas inconstâncias assim, eu já estou pensando em como será a continuidade dos estudos dos meus alunos no próximo ano, em 2022. Os conhecimentos deles estão muito aquém para um terceiro ano. Não podemos achar que essas lacunas são normais ou aceitar falas como: “Eles terão vários anos para recuperar.” Precisamos de um movimento concreto para essa recuperação agora. Em síntese, essa inércia me consome. É isso.

Professora Melissa: “*Como é rico quando a escola consegue, com a família, mostrar àquela criança que ela tem um mundo para conhecer!*”

A minha vivência e escolarização na infância e na adolescência

Eu e a minha família somos itatibenses, nascidos em Itatiba, SP. Sou filha caçula de uma família de três irmãos. Meu pai é professor e se formou quando eu já tinha nascido, depois acabou trilhando outros caminhos. A minha mãe também é formada em Ciências Sociais, chegando a lecionar por um período, mas depois ela foi trabalhar na área administrativa da USF, ficando lá até se aposentar.

Então, eu cresci praticamente com um diário de classe em cima da mesa da cozinha. A minha irmã foi para a área das Ciências Biológicas, ela é farmacêutica, e meu irmão é biólogo e pós-doutorado na área dele. E eu sempre gostei da área de humanas, porque ela envolve pessoas.

Cursei a Educação Infantil em um Cemei, perto de onde eu morava, e tenho ótimas lembranças da escola. Já no início do Ensino Fundamental, meu pai foi contratado por um colégio particular da cidade, e eu fui, então, a única filha que cursou o ensino privado até o terceiro ano do Ensino Médio, com uma bolsa de estudos.

O ingresso no Ensino Superior e a primeira graduação

Quando terminei o Ensino Médio, prestei vestibular e escolhi cursar Direito em uma universidade privada na cidade vizinha de Campinas, na PUC. Porém, logo no primeiro semestre, eu já sentia que o curso não era para mim, o ensino era muito formal e era uma rotina que eu não apreciava.

Cursei apenas um semestre do curso, tranquei a matrícula e fiz mais um ano de cursinho pré-vestibular, onde tomei a decisão de cursar uma universidade aqui mesmo em Itatiba. Um dos motivos era porque a minha mãe trabalhava na universidade, e os filhos poderiam ser bolsistas. Então, acabei cursando Psicologia, também como bolsista no Ensino Superior, e gostei muito do curso.

Ainda no meu primeiro ano do curso de Psicologia, o colégio onde cursei o Ensino Médio trouxe a Universidade Paulista (Unip) aqui para a cidade, divulgando aos ex-alunos, pois eles tinham uma parceria. Foi assim que decidi cursar, também, a graduação em Pedagogia.

Como me tornei professora: os caminhos que me levaram à docência

Com muito incentivo da minha mãe, que dizia que eu deveria cursar Pedagogia, pois tinha tudo a ver com a minha outra área de estudo, a Psicologia, iniciei o curso. Quando as pessoas me perguntam por que eu escolhi a Pedagogia, a resposta é: “Eu não sei.” Eu acho que fui escolhida por ela.

O curso foi à distância, e essa modalidade de ensino ainda estava começando. Cursava Psicologia presencialmente e a Pedagogia à distância. Nessa época, eu trabalhava no administrativo de uma loja na cidade e lembro que era uma vida bem corrida.

Consegui estágio na área da Psicologia, em Recursos Humanos, mas acabei desistindo porque não estava conseguindo conciliar com os estudos. Um tempo depois, fui chamada para lecionar no mesmo colégio onde estudei até o Ensino Médio. Comecei como estagiária na Educação Infantil e lá fiquei por mais ou menos dois anos. Foi amor à primeira vista. Tudo o que eu via nas duas graduações, eu via ali acontecendo com as crianças. Foi muito bom.

Depois, acabei saindo desse colégio para ingressar como estagiária da rede municipal. E fui trabalhar em uma creche, local onde fiquei até o meu último ano do curso de Pedagogia.

A minha constituição docente como professora-coordenadora-professora e o encontro com o Ensino Fundamental

Estagiando na rede municipal, eu me apaixonei pelo jeito de fazer a Educação na escola pública e pelo contato com a clientela e familiares dos alunos. Foi uma rica experiência também pelo motivo de conseguir enxergar as diferenças com o colégio particular onde atuava anteriormente. No final do ano de 2011, eu me formei no curso de Pedagogia e, no primeiro semestre do ano de 2012, como psicóloga.

No ano seguinte à conclusão da graduação em Pedagogia, eu fiz o processo seletivo da rede municipal e fui aprovada, mas, como ainda não tinha o certificado de conclusão do curso, eu não consegui assumir uma sala nesse ano. Então, já com o diploma de psicóloga, eu comecei a trabalhar na Santa Casa de Misericórdia de Itatiba, onde também já tinha atuado como estagiária. Trabalhei por pouco tempo lá, pois não me encaixei e sentia muita saudade do ambiente escolar.

Já no ano de 2013, eu voltei para a rede municipal (agora como professora) em uma sala de Educação Infantil. Eu sempre gostei muito da Educação Infantil e tinha muito medo de ir para o Ensino Fundamental, na verdade, porque não tinha experiência alguma.

Após alguns anos, em 2016, abriu o primeiro concurso para coordenadores pedagógicos efetivos da rede e resolvi fazer, pois queria outras experiências na Educação. Eu já tinha passado por muitas gestões complicadas e pensava muito em conseguir, de alguma maneira, evidenciar a profissão docente. Passei no concurso, me exonerei do cargo de professora e comecei a atuar como coordenadora pedagógica em um Cemei, novamente com a Educação Infantil.

Nesse Cemei, foi tudo muito difícil; então, eu entendi que passarinho, sozinho, não faz verão. Foi um período de bastante aprendizado para mim, pois eu era muito jovem e imatura, e pensava que conseguiria resolver os problemas por meio do diálogo, democraticamente; porém, eu fui esbarrando em inúmeros empecilhos. E fui desanimando bastante, também porque não me acostumava mais a trabalhar oito horas por dia. Somado a isso, eu já atuava no meu consultório de Psicologia e não estava dando conta da demanda. Também me casei nesse ano.

Pensei em deixar o consultório, mas, na verdade, eu não tinha me adaptado ao novo cargo de coordenadora. Alguns colegas me aconselharam a pedir remoção para outra escola e conhecer outras gestões. Nessa época, a prefeitura estava com um projeto para melhorar as relações pessoais nos ambientes de trabalho, com mediações de conflitos. Cada escola tinha um responsável por ser esse mediador. Na escola onde eu estava, eu fui mediadora dos conflitos, porque a escola tinha muitos conflitos. Pensei, então, que, se era esse o caminho, eu iria propor algo para melhorar as relações no ambiente escolar, o que ocorreu sem sucesso.

Após essa tentativa frustrada de conciliação, eu segui no cargo extremamente desmotivada, mas nunca deixei isso respingar na equipe e tratava todos os professores muito bem e me orgulho disso. Mas foi uma experiência bem frustrante. Eu estava casada recentemente, estava me alimentando mal e não conseguia mais fazer exercícios físicos e dormir corretamente.

Um pouco depois, surgiu um novo concurso para professores do Ensino Fundamental e decidi fazer para tentar voltar para a sala de aula. Estudei muito para esse concurso e passei bem pontuada, sendo a primeira candidata a escolher uma sala, me exonerando do cargo de coordenadora pedagógica. Essa minha atitude gerou muita comoção das colegas, porque pareceu que eu estava desistindo. Por muitas vezes, elas me falavam: “*Ah, mas enfrenta.*” E eu fiquei pensando: “Se o que eu fiz não foi enfrentar, então não sei o que eu fiz.”

Tudo isso me marcou muito, e hoje penso que amadureci e parei de me expor em conflitos por qualquer coisa. Muitas vezes, eu comprava briga das professoras, e elas me deixavam sozinhas, porque elas tinham medo. E eu entendo porque elas têm medo, porque

realmente dá medo, pois, mesmo tendo a convicção de que estava cobrando algo correto, muitas vezes, fui desqualificada. Acho que essa é a parte mais obscura do meu lado profissional, porque depois as coisas melhoraram muito. Hoje eu consigo enxergar as coisas de uma forma muito diferente.

Acredito que a grande virada na minha constituição profissional foi que eu não quis mais ir para a Educação Infantil e me efetivei, desta vez, no Ensino Fundamental (já passei por três escolas), me descobrindo uma nova professora. Sinto que as gestões dos dois segmentos são completamente diferentes e eu ainda não consegui identificar o porquê, mas somos tratadas de forma diferente.

Hoje, penso que todas essas mudanças foram necessárias para que eu me encontrasse no Ensino Fundamental. A partir de 2018, quando voltei para a sala de aula, a minha qualidade de vida melhorou muito. Voltei a atender e estudar na minha outra área de trabalho como psicóloga e na área pedagógica, pois tive uma formação bem básica na faculdade, por ter cursado à distância.

No ano seguinte, ainda passei por uma gestão muito difícil também no Ensino Fundamental. Estava com sede em uma escola próxima à minha residência, mas onde a coordenação não exercia o papel de formadora, aliás, é difícil acharmos uma coordenação assim na rede.

Só um parêntese. Eu me lembro de quando estava na Educação Infantil, uma vez eu questionei a organização da coordenadora de pegar o semanário, ela não alinhava com os professores o dia de entrega, e estes não conseguiam se planejar. E ela me respondeu assim: *“Tem pior por aí, viu, Melissa?!”* Pois eu não aguentei, e respondi: *“Mas tem muito melhor por aí também.”* Porque penso que, se a gente não consegue nem planejar o dia de retirar o semanário, quer dizer que as coisas estão muito erradas.

Nessa minha escola-sede, quem me ajudou foram as colegas muito generosas que encontrei. As coisas que eu aprendi com professoras e que eu levo no meu coração são muito mais valiosas do que as coisas que eu aprendi em formações na rede. Eu não me lembro de ter sentado com uma coordenadora que me ensinasse, parece que elas sempre vêm com um viés de cobranças, e, quando questionamos algo, já somos vistas como aquela professora que está querendo tumultuar. Concluo que a gente aprende mesmo com os pares. Tive ótimas trocas de experiências com professores também na Educação Infantil, onde atuava anteriormente.

Já em 2020, ano do início da pandemia, me removi internamente (amparada pela lei) para trabalhar em outra escola e comecei a atuar em um quinto ano. Já estava mais segura, pois, no ano anterior, eu conversava bastante com os professores de outros anos para saber o

que eles estavam fazendo, como os alunos estavam, queria conhecer os materiais etc. Eu estava muito empolgada. E nesse quinto ano, o trabalho seria em módulos (eu ficaria com o de Língua Portuguesa).

Novamente no ano de 2021, me removi internamente para atuar em outra escola, desta vez rural, em uma sala de segundo ano. Tive, de novo, que repensar no trabalho pedagógico que estava na cabeça, do quinto ano anterior, somado com a pandemia que ainda estava muito presente. As salas de Alfabetização não são as minhas preferências, mas foi uma ótima experiência. Eu gosto mais de trabalhar com os maiores, porque a minha linguagem funciona melhor com os maiores, acredito que eu me relaciono melhor com eles.

Atuando nesta escola rural, com o segundo ano, assumi uma sala muito aquém do esperado, mas terminei com muitos avanços das crianças e com somente um semestre de aulas presenciais. A satisfação de chegar ao fim do ano e ver que a sala avançou, eu não consigo mensurar, muito mais do que no quarto ou no quinto ano, porque o conhecimento é mais fragmentado, as metas são mais fragmentadas. E, então, eu descobri a gravidez em outubro e tive que me afastar da sala, neste final do ano, com muita dor no coração.

Para o próximo ano, em 2022, mudei de escola-sede. Retornei para uma escola onde já tinha trabalhado e lecionarei para o quarto ano.

Concluo que todos esses anos, após o meu regresso como professora, foram muito produtivos e que consegui conciliar o atendimento da minha clínica psicológica dentro e fora da cidade, bem como a atuação na escola com os atendimentos *on-line* e depois com o retorno presencial. Já para o próximo ano, por conta da chegada do meu bebê, eu vou novamente recalcular a rota e diminuir um pouco o ritmo para conseguir ter tempo de curtir esse momento.

Eu sempre falo que eu não consigo trabalhar longe de gente. Quando era adolescente, eu estava sempre envolvida em projeto da igreja, trabalhei muito em movimentos de jovens e encontros de jovens. Eu acho que esse dinamismo também é uma coisa que eu experimento na escola. Eu gosto de ser professora, porque os alunos conseguem me dar esse *feedback*, a gente consegue construir reflexões com eles, entender o seu espaço, a comunidade em que eles estão inseridos e, assim, ajudá-los a expandir os seus olhares e sonhos.

Dentro das escolas, eu vejo professores que têm mais paciência, os mais tradicionais e aqueles que deixam as coisas um pouco mais livres. Eu acho que o tempo que você está lá com essa criança, você consegue dar a ela um modelo diferente.

Eu me sinto fazendo muito mais na sala de aula do que na coordenação. Embora me falassem “*Nossa, mas na coordenação você consegue orquestrar*”, não consegue. Eu não

consegui, e as colegas com as quais eu converso ainda têm as mãos muito amarradas pelos gestores. Eu sinto que eu consigo fazer muito mais dentro da minha sala com os projetos que eu crio, com as reflexões, com as discussões, com as parcerias e com as famílias do que eu conseguia fazer lá. Hoje eu me sinto muito mais feliz fazendo o que eu faço.

E fico muito revoltada quando converso com uma professora que fala mal da profissão. Eu falo assim: “*Troque. Tem muita coisa para você fazer por aí, muita coisa que vai te fazer mais feliz. Troque.*” Não, não estou falando que a gente tem o melhor salário, as melhores condições, a melhor valorização, nada disso, mas, se você não consegue minimamente ter uma rotina realizada dentro do que você escolheu, troque, pois amanhã pode ser tarde.

Eu vejo que esse tipo de relato não ajuda a sociedade a ter uma ideia diferente da nossa profissão, não ajuda os jovens que estão escolhendo a profissão a olhar para o Magistério de uma maneira atrativa. Não ajuda em nada. Eu, ao contrário, vejo muita vantagem, eu gosto muito do que eu faço, muito. Apesar de atuar em duas profissões diferentes, se você me perguntar qual delas eu prefiro, eu responderei que eu amo as duas, mas amo mais a dinâmica da escola.

Adoro o dinamismo da escola e a liberdade que eu tenho de fazer e de criar. É uma liberdade que a gente não tem em outros lugares. Quem já trabalhou em empresas sente muito a diferença. É um lugar onde consigo ser eu mesma. Então, eu penso nos professores que já cruzaram o meu caminho. Eu fico pensando em como eles eram, como eles falavam, como eles se vestiam. Eles eram eles, e todos tinham espaço dentro da escola, porque escola é diversidade.

A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos

Agora que passou um pouco é que conseguimos avaliar e dimensionar tudo e o reflexo na nossa profissão. No ano de 2020, início da pandemia, eu lecionava para o quinto ano e estava trabalhando em módulo. Fiquei com o de Língua Portuguesa, e a outra professora, com o de Matemática. Com o agravamento da pandemia, saiu uma resolução da Secretaria da Educação para ficarmos 15 dias em casa, com o pedido para prepararmos um conjunto de atividades para as crianças porque a escola iria fechar. E assim fizemos. Após esses 15 dias, veio também a antecipação de 15 dias de férias aos professores.

Eu estava numa escola nova, não conhecia os pais, eu ainda estava me adaptando à gestão, não conhecia todos os colegas professores. O período de férias terminou, e as aulas continuaram suspensas. Não tinha ideia de como os alunos estavam (e se estavam) fazendo as atividades desse primeiro conjunto enviado.

Decidi então, por conta própria, conseguir os números dos celulares desses alunos por meio de um estagiário que tinha trabalhado com eles no ano anterior e fiz um grupo no *WhatsApp* com as duas turmas (devido ao trabalho em módulos), bem antes de a escola exigir esse contato. Logo após, a Secretaria da Educação criou os blocos de atividades, e então foi uma loucura!

Eu não sei se foi só uma vivência minha ou de todos os professores, mas, no começo, eu achava que essa suspensão das aulas seria por pouco tempo, bem como o nosso esforço diário de pedir para o aluno fazer as atividades, assistir aos vídeos que a professora estava enviando e nos dar um retorno. Mas o tempo foi passando, os pais foram ficando exaustos, e a gente via cada escola se articulando de uma forma. Enquanto no meu quinto ano, eles assistiam aos vídeos à noite porque o celular ficava com os pais (que trabalhavam), tinha escola que estava com aulas ao vivo pelo *Google Meet*. Vimos muita disparidade. Somado a isso, ainda tínhamos muitas dúvidas quanto às notas que seriam atribuídas aos alunos.

A pouca participação dos alunos nos despertou para a criação de algo diferente para que essas crianças se vinculassem com os professores, mesmo pelo celular. E dentro das propostas para o quinto ano de Língua Portuguesa, tinha o trabalho com o sarau, que estava previsto para acontecer presencialmente na escola, não fosse a suspensão das aulas. Pensamos, então, em fazer um sarau à distância em que a proposta seria a seguinte: cada criança gravaria um vídeo, e nós faríamos a montagem, compartilhando com os pais. A ideia era de que, pelo menos, eles ficassem entretidos comigo um pouco, pois tinham alguns momentos que eu pensava que já não existia mais como professora, infelizmente.

Comecei a desenvolver a ideia do sarau com um colega professor da minha escola-sede, e lá eles também tinham começado a trabalhar por módulos, inclusive ele estava com meus ex-alunos do quarto ano. Então, fiz esse sarau na escola que eu estava, inclusive com apoio da gestão e envolvimento de toda a equipe, e o meu colega também fez com os alunos dele.

Mas, após esse trabalho, eu tive uma decepção muito grande com esse colega. Ele se apropriou da minha ideia e se inscreveu em um prêmio estadual de boas práticas durante a pandemia, ganhando o prêmio e notoriedade na rede, inclusive foi convidado a ser vice-diretor de uma escola por conta disso. E eu, ingênua, só fiquei sabendo disso depois de algum

tempo. Refleti sobre esse episódio e concluí que eu ainda continuo muito generosa, talvez, com pessoas que estejam fazendo uma disputa que não tem nada a ver.

Enfim, foi um ano muito bom nessa escola que eu estava, e terminei bem dentro do possível com aquele alunado, pois não conseguimos acessar todos os alunos. O problema era uma questão bem importante de uso da tecnologia. Dentro da comunidade em que eu estava, eles não tinham um celular próprio, e os pais não ajudavam. Mesmo no quinto ano, eles ainda não têm autonomia e precisam de um adulto orientando-os. Ficou faltando isso.

Com relação aos professores, terminamos o ano como se tivéssemos sido “atropelados por um caminhão”, porque a gente sempre ficava esperando uma nova resolução dos governantes sobre o retorno, ou não, das aulas presenciais e sobre o modo agir com relação a nossa rotina pedagógica. Ampliamos muito a atribuição do professor, e a escola entrou na nossa casa, porque tinha o uso do nosso celular particular. Arrumei também uma lousinha e tive que aprender a editar vídeos, com muita dificuldade.

Já neste ano de 2021, eu estava atuando numa escola rural com o segundo ano e, desde o início, eu criei um *WhatsApp* profissional. Os pais se comunicavam comigo somente por lá, dentro do meu horário de trabalho, por meio de outro *chip*. E fluiu bem melhor assim. Eu me senti muito mais preparada, apesar da apreensão inicial devido à idade dos alunos, eu consegui criar muitos vínculos com eles.

Iniciei enviando vídeos diários e já no segundo bimestre eu me sentia muito próxima das crianças, foi muito interessante! Conseguimos uma conexão totalmente diferente da vinculação de dentro da escola. E foi muito legal, porque, quando eles foram para a escola nos primeiros plantões presenciais, eles já me conheciam e sabiam o meu jeito. Era como se a gente se conhecesse há muito tempo, e as coisas foram fluindo.

Neste ano, eu senti que eu consegui fazer um excelente trabalho, seja no remoto, no híbrido ou no presencial. Mas isso só foi possível porque, no ano passado, a gente teve muitos erros e, então, a gente pôde fazer diferente. Fiquei muito orgulhosa do trabalho que eu consegui fazer, porque é uma comunidade muito difícil, eles também têm recursos muito limitados; mesmo assim, eu consegui mantê-los por perto, e eu acho que essa foi a chave da questão. Eu considero que isso é uma das coisas mais importantes que o professor tem que fazer na sala, sabe? Ser aquele sol que o girassol olha, ele tem que ser aquele negócio mágico, pois, quando o aluno perde esse interesse, ele perde a motivação e deixa de admirar esse professor, não aceitando mais nenhuma proposta e fará tudo de qualquer jeito.

Então, percebo que o nosso papel é muito importante. E neste ano eu consegui uma gestão que apoiou muito também. Apesar de não conhecer o meu trabalho, ela sempre me

acompanhava e me dava autonomia para fazer da forma como eu achava correto. É uma coordenação diferente e extremamente dinâmica que me ajudou muito na alfabetização, sempre buscando bons caminhos.

Com relação à minha rotina, quando começou a pandemia, ela ficou de cabeça para baixo, pois vínhamos de um ritmo muito acelerado e, de repente, estávamos em casa de pijama. Eu tenho a sorte de morar em um lugar bem sossegado e, assim, podia fazer caminhadas após o meu trabalho com as aulas no ensino remoto. Consegui, dessa forma, manter a minha saúde mental em dia. Penso que tivemos o privilégio de ficar em casa, porque foi um privilégio (que estou tendo novamente agora na gravidez) e que muitas pessoas não tiveram.

E as coisas foram voltando, fomos ficando mais confiantes, veio a vacinação e foi aquela luta para os professores terem prioridade, mas todos os professores foram rapidamente vacinados. Também veio a obrigatoriedade do uso da máscara e do *face shield*, que eu não conseguia usar, porque me dava falta de ar.

Acho que, agora, chegando a vacinação para as crianças, podemos já pensar em um retorno à normalidade ou algo mais próximo disso. No ano seguinte, eu escolhi me remover e ir para uma nova escola, pois lá as salas são bem grandes e arejadas, o que será primordial caso eu tenha que voltar a trabalhar gestante (hoje, ainda em trabalho remoto, amparada por lei federal).

Nesse viés, com relação às estruturas das escolas, eu acho que não só denunciou a desigualdade que a gente vê da escola privada para a pública, mas também dentro da rede pública, pois tem escolas na cidade que conseguiram manter a aula remota todos os dias. Já em outras escolas, eles não conseguiram manter o distanciamento, porque a estrutura não facilitou. Acredito que a pandemia só evidenciou que está faltando o básico do básico. E mesmo para o professor, em se tratando de formação de professores, por exemplo, se a gente não tem o básico de formação, como estará o restante?

O suporte pedagógico durante esse período e a importância das formações iniciais e continuadas de professores

No ano de 2020, nós não tivemos nenhum suporte e planejamento de como as coisas iriam acontecer. Eu entendo que foi uma situação bem atípica, mas eu acho que ficou faltando um pouquinho de prevenção ao professor do próximo passo, porque a gente não sabia muito o

que fazer. Penso que não tivemos nenhuma formação, que os professores que conseguiram fazer o trabalho acontecer foram aqueles que correram por conta própria.

Lembro-me de receber da gestão somente tutoriais sobre como instalar um aplicativo novo ou inovações para gravações de vídeos. Particularmente, não me fez tanta falta, porque eu corri atrás e deu certo, mas eu vi colegas que tiveram que envolver filhos e a família toda para ajudá-los. Os professores entre si se ajudaram muito também. Isso somente do ponto de vista tecnológico.

Se estava difícil uma formação tecnológica, que dirá as formações de conteúdos pedagógicos, de planejamento. Apesar de já ser recorrente a falta das formações iniciais e continuadas, continuamos não tendo e, neste ano de 2021, também não vi muita diferença. As formações de professores ainda não estão sendo um objetivo e um foco da rede municipal.

Eu não tive nenhuma formação externa neste ano de 2021 também, somente as formações internas em horários de HTPC/HTPE. Tive a sorte de estar nesta escola rural e de a gestão, então, trazer textos muito importantes que eu acho que me fizeram refletir e discutir muitos pontos para o retorno das aulas, principalmente com relação a como o professor iria se sentir e como o aluno e as famílias estavam se sentindo.

Acredito que uma boa formação de professores é aquela que serve para refletirmos sobre a nossa prática e, primeiramente, tem que ser mais sólida e executada por pessoas com um pouco mais de bagagem. Esse formato da Secretaria da Educação, de somente relocar professores para ir formar outros professores, está bem estagnado aqui, embora seja interessante alguém que conheça a nossa própria realidade.

As formações precisam ter começo, meio e fim, e o resultado surta efeito no desenvolvimento dos nossos alunos. Mas não sei se esse é o caminho. Eu estou falando só com as vivências que eu tenho nesses anos lecionando. Porque eu gosto de estudar nas fontes com quem sabe e está ali fazendo. Na verdade, também, eu gostaria muito que tivesse um programa de formação muito sólido de gestores e que exigisse resultados como é demandado dos professores.

A gente ainda vê cada escola... Eu brinco que cada escola é uma subprefeitura, e o diretor é o prefeito. E nós, professores, somos uma pequena cidadezinha que fica à mercê da vontade do prefeito. Parece que cada escola faz de um jeito e cada cabeça é uma sentença. E isso é complicado. Eu gosto mais de trabalhar no sentido de que todo mundo é igual e de que as regras valem para todos. A partir disso, a gente faz as coisas funcionarem e fica tudo muito mais claro.

Só vamos conseguir usufruir de uma formação de qualidade quando a formação vier de cima para baixo. Porque, se não, eles estão nos ensinando a agir de forma diferente, mas, quando tentamos algo diferente, os gestores não estão preparados para aquilo, e acabamos virando o “patinho feio”, pois estamos sempre querendo nos distanciar do senso comum.

Talvez a educação precisasse repensar um pouco essa concepção da função das supervisoras, de uma melhor instrução da equipe gestora, da questão de como os vice-diretores são escolhidos e de como está a autonomia do coordenador pedagógico para trabalhar. O coordenador pedagógico é muito importante dentro de uma escola, mas como que ele vai formar se ele está, também, sem formações para orientar os professores de uma maneira que os cative? Porque não dá para você só colocar defeito no professor e não ensinar a ele como trabalhar.

E tem a questão da formação inicial também. Como está essa formação inicial de professores com os inúmeros cursos de Ensino à Distância (EaD) postos? Como esse professor está chegando hoje à escola? Quem escolhe o Magistério hoje? Como é a vida de quem escolhe o Magistério? Porque eu não sei o quão atrativa está a nossa profissão. Eu acredito que não muito.

Identificando aprendizagens e/ou lacunas no ensino remoto e no retorno presencial dos alunos

No ano de 2020, eu acho que não houve uma aprendizagem adequada. Sabe quando você faz redução de danos? Poderia ter sido pior. Faltou muito do professor, faltou muito da escola, faltou muito das famílias, e os recursos foram um empecilho muito grande. Essa questão do vínculo com a escola ficou muito enfraquecido, porque, de fato, a gente não sabia quando iríamos voltar às aulas presenciais. Então, além desses projetos pontuais que a gente fez e em que eu senti as crianças envolvidas, eu acho que não atingimos as metas no ano passado. Diferente deste ano de 2021, que eu termino com um sentimento muito grande de missão cumprida. Soma-se a isso a característica de que neste ano eu trabalhei sozinha. No ano anterior, eu trabalhava com a outra professora em módulos, e a Matemática era algo com que eu não tinha tanto contato; então, ficaram lacunas, pois tínhamos didáticas diferentes para atingir todos os alunos das duas salas envolvidas.

Neste ano, lecionando sozinha, eu consegui fazer do meu jeito e achei que encontrei os pontos certos que eu tinha que priorizar. Termino com a sensação de dever cumprido e,

mesmo com os livros didáticos incompletos, eles conseguirão acompanhar o terceiro ano, no ano de 2022, tranquilamente.

As tecnologias utilizadas no ensino remoto e a aproximação com os alunos e as famílias

Com relação a este último ano, eu não tive a participação de todos os alunos no ensino remoto e, para os que não participavam, eu enviava um vídeo-resumo para o responsável, e ele me mandava o *feedback*. Dessa maneira, eu sabia que eles estavam acompanhando. Eu tive somente duas exceções, pois eles moravam realmente muito afastados, e as mães não tinham dados móveis; então, com esses, eu fui retomar tudo somente no plantão presencial.

Eu lecionava pelo *Google Meet*. Não todos os dias da semana, mas nos outros dias eu enviava vídeos de orientações do que eles tinham que fazer. E esses dois alunos ausentes, eu retomei só no plantão presencial, um deles é um aluno que precisa passar por processos de avaliação, pois talvez tenha alguma deficiência. Então, penso que esse aluno vai exigir uma atenção especial no próximo ano. O restante dos alunos, na oportunidade dos plantões presenciais, passou a frequentar. Eu tive um aluno com problema de saúde que continua *on-line*, mas a família é bastante presente, e ele está muito bem na aprendizagem.

Com todas essas experiências, eu acho que as tecnologias vieram para ficar, porque eu acho que, hoje, os alunos pedem isso e perdemos muito em não as oferecer. Vai ser uma coisa que, talvez, todas as famílias participarão. E, se não, será uma pena, eu sempre acho uma pena a gente nivelar por baixo. Então, se tem famílias que vão conseguir acompanhar, eu pretendo continuar oferecendo.

As aulas de cultura digital, por exemplo, seriam bem mais proveitosas, pois temos agora outro olhar. As crianças estão mais habituadas, pois antes elas não sabiam o básico. Imagina que, no quinto ano, eu pedia para eles pesquisarem no *Google* e eles não sabiam, então eles tiveram que correr atrás também.

Com isso, ampliamos a escola e favorecemos a participação dos pais. Acho muito importante os pais conhecerem os professores e a forma como lecionamos. Acabou aquela relação do contato com a família só no dia da reunião de pais. Durante a pandemia, eu estava lá na sala da casa deles todas as tardes por intermédio do celular ou computador, eu via a mãe (ao fundo) lavando louça etc. E essa família se vinculou muito mais com o professor. E, como é rico quando a escola consegue, com a família, mostrar àquela criança que ela tem um mundo para conhecer!

Acredito que deveria ser aproveitado esse momento de *boom* tecnológico e motivar os professores, não deixando isso se perder. É uma oportunidade única de fazer a escola diferente. A distância da escola particular, por exemplo, ou de algumas municipais que têm uma visão um pouco mais ampla nesse sentido, está enorme.

Como exemplo, na minha escola atual, eu tive a grata surpresa de conhecer um *App* de alfabetização muito interessante, sugerido pela gestão. A minha diretora correu atrás dos *tablets* para trabalharmos com as crianças e foi muito rico. Tem muita coisa boa para fazer com as crianças. Só que, às vezes, nos deparamos com uma visão mais conservadora da gestão ou com colegas não-parceiros, o que acaba nos desmotivando. Mas o que estiver ao meu alcance, eu vou continuar trabalhando com eles dentro e fora de sala, com certeza.

As superações pós-pandemia e a decisão de aumentar a família

Eu acho que todos nós passamos por uma reavaliação das coisas. Eu penso até que a decisão de aumentar a família, de ter um bebê, tem a ver com o que a gente viveu também. Porque eu tinha um sonho, mas não era uma coisa assim que eu queria agora, ia demorar mais um tempo. Eu estava com outros planos profissionais, estava focando em outras coisas. Mas a pandemia parece que trouxe para nós uma urgência de realizarmos o que temos vontade, agora.

Quando começou este ano, eu voltei a estudar e fui me aprimorar na área da Psicologia, começando também a atender novamente, porque o ano passado eu estava só com atendimentos *on-line*. E veio essa ideia sobre o bebê, que seria talvez para o próximo ano, mas que já aconteceu. Penso que a nossa vida é isso, a nossa casa é o lugar mais importante, e a nossa família são as pessoas mais importantes. Agora que eu estou grávida e tenho outra dimensão, eu penso que o trabalho sempre ocupou um espaço muito importante para mim, a minha identidade enquanto profissional sempre foi muito importante.

Mas penso, a partir de então, que se o próximo ano não for as mil maravilhas, se a escola não for boa, se a gestão não for aquelas coisas, paciência. O meu foco vai estar em outro lugar, no meu filho. Eu conheço a minha forma de trabalhar, não consigo ir e fazer de qualquer jeito, eu sei que eu farei da melhor maneira que eu conseguir, com as condições que eu tiver, mas eu vou fazer somente o que estiver ao meu alcance.

As coisas agora mudaram um pouco. A minha identidade, que eu vou descobrir enquanto mãe, dentro da minha família, vai ter outro peso, e isso vai influenciar, com certeza, na profissional que eu sou. Eu sempre amei a nossa profissão, principalmente porque tenho

tempo de me dedicar a outras coisas. Então, se eu consigo exercer a Psicologia, é porque eu trabalho meio período; se eu consigo cuidar da minha casa, cuidar da minha alimentação e praticar exercício físico, é porque eu optei por uma profissão que me dá esse privilégio.

Após quase dois anos da pandemia, vejo como as coisas mudaram de valor. Mas, no geral, eu penso que eu consegui passar bem por tudo isso. Eu vejo com esperança o futuro. Eu acho que ainda vão acontecer coisas boas e que eu tenho que continuar sendo generosa e sincera para que eu possa atrair pessoas assim também.

São tantas as pessoas que nos admiram e que nem conhecemos bem que só nos admiram porque tivemos determinada postura ou porque não fomos coniventes com alguma coisa errada. Porque, de alguma maneira, falamos o que aquela pessoa não fala porque tem medo, e, assim, vamos criando a nossa identidade profissional. Então, hoje, quando falam o nosso nome em algum lugar (na educação, é assim...), o nosso nome chega antes da gente.

Acredito que eu tenho um jeito de trabalhar e de pensar a educação diferente. Eu nunca precisei diminuir ou humilhar ninguém.

Professora Gisele: “O grande e efetivo trabalho docente nessa pandemia surgiu de estratégias criadas pelos próprios professores para que o ensino público, remoto, chegasse à maioria dos alunos”

Relatei minha trajetória no memorial, no início deste trabalho. Narro, agora, os desafios e ressignificações para exercer o trabalho docente diante da pandemia da Covid-19.

A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos

Em março de 2020, eu ingressava no cargo de professora do Ensino Fundamental na rede municipal e assumia uma sala de quarto ano em uma grande escola rural, a qual já conhecia e da qual gostava muito. Mas foram poucos dias de aula, tanto que eu ainda nem tinha gravado os nomes dos meus alunos; então, veio aquele desespero para o fechamento das escolas, pois a pandemia se disseminava pelo mundo e já chegava com força em nosso país.

A princípio, ninguém sabia qual seria o caminho que a rede municipal iria seguir. Lembro-me de que, na primeira semana, nosso contato era somente com as gestoras dessa escola e de que a preocupação com a doença predominava. Logo após, as nossas férias também foram antecipadas. Mas a pandemia tomava grandes proporções por aqui, e fomos obrigados a ficar isolados por muito tempo ainda.

A primeira grande decisão da Secretaria da Educação foi a criação de bancos de atividades para que os alunos não perdessem tantos conteúdos com o isolamento social, pois não havia livros didáticos para todos os alunos. Os bancos eram confeccionados por formadores de professores e enviados às escolas para serem retirados pelos pais com prazo para devolução. Nas devoluções, os professores eram convocados a irem às escolas para recebê-los, com os devidos protocolos sanitários, e entregar novos bancos. Foram feitos oito bancos de atividades durante o ano letivo de 2020.

Também foi sugerido que os professores criassem grupos de alunos pelo aplicativo *WhatsApp* e enviassem vídeos explicativos para a realização das tarefas propostas. Os bancos do quarto ano tinham bons conteúdos e seguiam uma lógica pedagógica; porém, eram muito extensos e os alunos, isolados, não conseguiam fazer todas as atividades no tempo solicitado. Além do curto prazo para entrega, muitos alunos não tinham acesso a um celular ou a um computador com internet para esse contato com os professores, tampouco às aulas pela TV —

que foi outra tentativa da rede, mas que também não atingia todos os alunos devido ao sinal ruim, pois a escola estava situada na zona rural da cidade.

Diante de tudo, a grande maioria dos alunos foi perdendo o interesse pela escola, e isso foi nos deixando muito preocupados, o que se somou a outras indagações: “Como farei para avaliar esses alunos? Como saber se eles estão aprendendo? Quem está fazendo as lições, os alunos ou os pais?” Foi tudo muito difícil, e eu senti que a minha identidade profissional de professora estava simplesmente se dissolvendo nesse caminho.

Nesse tempo, a gestora desta escola, muito engajada com a comunidade, decidiu propor aos professores alguns vídeos motivadores para serem enviados aos alunos e, assim, tentar, de alguma forma, resgatá-los para perto de nós. Fizemos vídeos criativos e muito afetuosos, o que surtiu efeito. Eu também propus a meus alunos atividades mais concretas, principalmente nas disciplinas de Matemática e Ciências, solicitando que eles enviassem fotos ao término. Depois, eu montava os murais e os compartilhava no aplicativo *Padlet* e, sendo assim, eles foram se envolvendo mais com o ensino remoto.

Ao final desse ano, infelizmente, eu tive que entrar em remoção obrigatória de ingressantes, e, assim, iniciei o ano de 2021 em outra escola, desta vez na zona urbana da cidade. Voltei para a alfabetização, que foi sempre a minha preferência nas atribuições de aulas. Assumi um segundo ano com os alunos que vieram de um ano de isolamento social difícil. A sala parecia mais um primeiro ano, ou melhor, estava multisseriada. Um desafio e tanto!

Iniciamos o ano nesta escola já organizando o grupo de *WhatsApp* com os alunos e engajando os pais a nos ajudarem com relação ao acesso às aulas remotas pelas crianças. Com a mudança de governo da cidade, os bancos de atividades foram extintos, e cada escola (e professor) foi responsável por decidir qual caminho seguir (livros didáticos ou bancos de atividades próprios), pautada no currículo municipal. Diante do novo governo, a equipe de formadores de professores também foi extinta e apenas uma supervisora passou a dar suporte à alfabetização. Foi muito bom, porque pudemos propor aos alunos os conteúdos intercalando livros e bancos específicos (mais enxutos) e pensando na realidade social dos estudantes. Assim, talvez conseguíssemos recuperar um pouco a defasagem do ano anterior.

Então, pensando no acesso limitado de meus alunos — a comunidade em que eu estava inserida é muitíssimo carente —, eu gravava vídeos curtos explicando todas as lições propostas diretamente no livro ou folhas específicas, usando uma mesa de vidro e o celular. Foi tudo de uma maneira muito simples, mas era o que dava mais resultado, constatado depois nos plantões presenciais e nas avaliações diagnósticas.

Tentei também as aulas *on-line* pelo *Google Meet*, mas os alunos não tinham os celulares disponíveis em meu horário de trabalho; então, pouquíssimos participavam. A isso se unia outra dificuldade, no ano anterior eu tive a experiência de lecionar remotamente para alunos maiores e já autônomos, e, neste ano, os alunos eram mais novos e dependiam dos pais para o acesso, além de viverem em condições sociais mais difíceis. Tive o relato de um aluno que me disse que, na casa dele, não tinha mesa e que ele fazia as lições sentado no sofá.

Na verdade, a pandemia foi assolando o país. E as coisas foram ficando mais difíceis para todos. Muitos pais perderam os empregos. E essa tensão era refletida nas crianças, que, por sua vez, já estavam há meses sem aulas presenciais e referências escolares.

Segui dessa forma durante o primeiro semestre. Enviava vídeos aos alunos diariamente e atendia nos plantões presenciais (sugeridos pela Secretaria da Educação). Os plantões foram um bom termômetro para a verificação das aprendizagens, consolidadas ou não, para o retorno total que aconteceu no segundo semestre.

Considero que o retorno presencial foi como uma retomada de nossa carreira, mas eu esperava mais consideração da sociedade em geral, visto as lacunas que ficaram nas aprendizagens dos alunos. Fomos muito cobrados pelas escolas e pelos pais e pouco valorizados pelo trabalho remoto e pela importância do professor presente na sala de aula. Isso me afetou e afetava também os colegas; era nítido o desânimo dos docentes diante da avalanche de adversidades com a volta presencial. Não tivemos nenhum apoio emocional efetivo.

Nesse retorno, os alunos se mostravam agitados e sem regras — o que era esperado, pois não tiveram o primeiro ano presencialmente. Além disso, muitas crianças estavam ansiosas e eram pressionadas pelos pais a aprender rapidamente o que ainda não sabiam. Tudo isso deixava os professores já aflitos também ansiosos, pensando nas lacunas que seguiriam por muitos anos ainda na escolarização dessas crianças.

Com minha sala, montei uma “força tarefa” para tentar ao máximo que os alunos chegassem à hipótese de escrita alfabética (esperada para o segundo ano), porém não consegui com todos, pois muitos não retornaram à escola pelos mais diversos motivos (crianças em grupos de risco, pais preocupados porque a pandemia ainda fazia vítimas, mudanças de endereços etc.). No ensino da Matemática, eles também chegaram com muitos déficits e sem conceitos matemáticos apropriados.

Percebendo isso, a rede decidiu enxugar o currículo e solicitou aos professores para enfocar somente a Alfabetização e a Matemática (numeração e resolução de problemas). Assim, tentava diminuir o impacto que seria o próximo ano de 2022.

Foi um final de ano bem trabalhoso e angustiante para todos: professores, alunos e famílias. Ainda tinha o agravante de que muitos colegas estavam afastados por serem gestantes ou estarem no grupo de risco. Enfim, considero que a volta foi absolutamente necessária, mas deixou todos os professores bem preocupados sobre o início do próximo ano devido às imensas lacunas verificadas nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o desnível que encontraremos em todas essas turmas nos próximos anos.

Avaliar em meio à pandemia: as aprendizagens consolidadas e as lacunas que ficaram com o ensino remoto

Lecionando para o quarto ano, em 2020, as avaliações eram feitas somente pelas entregas dos bancos de atividades e por nosso olhar sobre a consolidação das aprendizagens pelos alunos. Foi muito difícil, pois não sabíamos quem estava mesmo se esforçando em casa e fazendo as lições individualmente ou quem pedia para os familiares fazerem. O contato com as crianças diretamente era mínimo; somente durante o tira-dúvidas tínhamos parâmetros para avaliá-las.

Ainda assim, acredito que terminei o ano com as aprendizagens satisfatórias, pois lecionava para alunos que já estavam alfabetizados. Apenas dois ou três alunos não participavam das aulas e não faziam as atividades impressas; sendo assim, foram os únicos que seguiram para o quinto ano aquém dos outros, ou, pelo menos, “oficialmente” aquém.

Já em 2021, fui muito cobrada por avaliações. Acho que, durante essa minha trajetória na rede municipal, foi o ano em que mais fiz provas. Tiveram alguns meses em que os alunos tinham mais provas que conteúdos. Em se tratando de Alfabetização, em meio a uma pandemia, um equívoco enorme, muitas vezes questionado por mim. Então, acredito que temos que repensar essa questão de como tratar a avaliação na Alfabetização, inclusive com os gestores.

Ainda remotamente, no início do ano, fizemos uma avaliação pelo *Google Forms* que acabou sendo preenchida pelos pais. Não deu certo. Depois, com os plantões e retorno presencial, fazíamos provas mensais, bimestrais, além dos provões padronizados.

E assim, sobrava pouco tempo para a Alfabetização... Um agravante foi a não permissão para o letramento da sala de aula — importante suporte para a Alfabetização. Como professora-pesquisadora que vive a educação integralmente, não aceitava essa posição declaradamente, mas, para não criar atrito com os gestores, limitava-me a utilizar somente meus materiais e o quadro negro. Foi um ano bem atípico para mim e muito difícil

emocionalmente; gosto que me deixem trabalhar, porque sei o que é melhor para meus alunos. Essa pressão por avaliações o tempo todo me deixava muito mal, pois acredito que a Alfabetização é um processo e que cada criança tem seu tempo de desenvolvimento.

Contudo, olhando para as aprendizagens desses alunos quando eles iniciaram o ano — muito aquém para um segundo ano —, vejo que tive resultados positivos. Terminei o ano com 18 dos 22 alunos na escrita alfabética e considero que consegui seguir com os conteúdos que ficaram do ano anterior, mas concluo que fui derrotada em se tratando de oferecer um ensino mais humano e afeto a essas crianças, pois a pressão e a correria não me deixaram olhar para elas como deveria neste final de ano.

Ainda foi muito difícil constatar que a opinião dos professores com relação a isso tudo foi ignorada, e tivemos que continuar como se a pandemia não tivesse existido. Isso me frustrou e ainda frustra muito. Penso que o poder público precisa escutar os professores, pois são eles que enxergam a educação em sua plenitude.

O suporte pedagógico e tecnológico durante esse período e a importância das formações iniciais e continuadas de professores

Durante esses dois anos de pandemia, eu tive pouco auxílio pedagógico. Os professores, em sua maioria, tiveram que buscar sozinhos, ou com os outros docentes, estratégias pedagógicas para o ensino remoto.

Nesses anos, eu passei por duas gestões diferentes. A primeira, mais democrática, ouvia os professores e tomava algumas decisões baseadas em nossas opiniões, porém, como estávamos totalmente à distância, muitas coisas se perderam no caminho. Já a segunda, menos democrática, seguia com padrões impostos.

Além da pandemia, houve a troca de governo da cidade e o fim da equipe de formadores de professores. E, apesar de as formações já não estarem ocorrendo há algum tempo efetivamente, essas pessoas nos davam uma direção do trabalho para um melhor desempenho dentro da sala de aula e maior aprendizagem de nossos alunos.

Atualmente, estamos sem formações de professores, e considero isso muitíssimo prejudicial a nossa educação, pensando na rede em que estou inserida. Os coordenadores pedagógicos (que têm essa atribuição hoje) infelizmente não conseguem atender todos os professores em suas necessidades, pois há uma demanda de trabalho muito grande sob suas responsabilidades; há muitos docentes ingressantes sem saber o que fazer quando assumem uma sala de aula. Além disso, a rede possui escolas com padrões totalmente discrepantes,

tanto na estrutura quanto no trabalho pedagógico. Atribuo a isso a falta perene das formações, o que agrava ainda mais esse suporte aos professores. Daí a necessidade de a formação continuada ser constante.

Então, considero que as minhas trocas e lamentos nessa crise foram mais com os outros professores mesmo. Vejo-as, independentemente da pandemia, como primordiais a nossa constituição docente.

Quanto à manipulação de novas tecnologias impostas, tivemos apenas acesso a vídeos com tutoriais e vi colegas de todas as idades com muitas dificuldades nesse caminho. Ninguém estava acostumado com tantas novas tecnologias nas escolas públicas, evidenciando também muitas situações que já estavam postas, como falta de equipamentos e investimentos na área.

Também não houve qualquer ajuda financeira com relação a nossos aparelhos celulares, computadores e a internet para as aulas remotas diretas de nossas casas. Havia um bordão nas escolas: “*Se quiser, pode vir à escola usar a sala de informática para gravar as aulas.*”. Mas, por exemplo, na escola onde eu lecionava neste último ano, o professor de informática estava afastado por ser do grupo de risco, além de os computadores estarem desatualizados, sem câmeras ou internet apropriada para as transmissões das aulas.

Isso acarretou à maioria dos professores gastos não previstos, como a troca de aparelhos por outros com mais memória, pois as gravações consumiam muita memória. Ficávamos à disposição dos gestores o dia todo, além do nosso horário de trabalho, com cobranças inclusive burocráticas administrativas, como a “busca ativa” por alunos que abandonaram a escola durante a pandemia. Também tivemos a liberdade invadida com os contatos em nosso celular particular.

Por um lado, os contatos com os pais foram importantes e a proximidade com a grande maioria deles foi muito necessária nesse momento para que as crianças se sentissem mais acolhidas. Antes, esse contato era somente na reunião de pais.

Mas isso também evidenciou a disparidade na questão do acesso limitado à internet na maioria dos lares dos alunos das escolas públicas. Escutávamos o tempo todo que “*todas as pessoas têm um celular hoje em dia, só não acessa quem não quer.*” E não foi bem assim, todos podiam ter um aparelho celular, mas a maioria das crianças não tinha internet ilimitada para assistir a todas as aulas, algo muito triste, mas real.

As tecnologias estão postas, e tivemos muitos exemplos de como podemos aproveitá-las agora com o retorno ao ensino presencial e usá-las conjuntamente. Mas precisamos que o poder público modernize as escolas, dê acesso à internet a todos os alunos (nas escolas e nas

casas) e valorize os profissionais da Educação, oferecendo formações e inserção destes no mundo digital. A pandemia só mostrou que estamos muito aquém de uma “nova escola” e que a distância educacional entre as instituições públicas e privadas só aumentou.

Desafios e superações: o que ficou

Os desafios foram inúmeros, bem como a resiliência, as ressignificações e as transformações no trabalho dos professores. Acredito que fiz o melhor que pude para os meus alunos nesses dois anos, doando-me por inteiro na profissão e descobrindo outras formas de lecionar, nas quais eu nunca imaginaria estar imersa se não fosse o surgimento da pandemia da Covid-19.

O grande e efetivo trabalho docente nessa pandemia surgiu de estratégias criadas pelos próprios professores para que o ensino público remoto chegasse à maioria dos alunos. As superações foram muitas, quando me deparei pela primeira vez em frente ao computador para uma reunião *on-line* ou para a gravação dos primeiros vídeos para serem enviados aos alunos, indagava-me sempre: “Será que os alunos irão gostar das minhas explicações remotas? O que os pais acharão de minha didática?”

Muitas vezes desabei, porque, como já relatei neste texto, eu não me sentia professora atuando à distância. Outras vezes, não ser reconhecida pela sociedade diante dessa transformação que enfrentávamos em nosso trabalho e ter um aumento triplicado de tarefas de que tínhamos que dar conta, mesmo que de pijamas e dentro de nossas casas, derrubava-me.

Uma ressignificação importante, a meu ver, deu-se quando percebi que é preciso escolher com mais critério as atividades pedagógicas, aplicá-las com calma e explorar melhor a relação professor-aluno. Nesse momento que passamos, tivemos que escolher entre o que era urgente ou não, e isso mostrou que uma atividade bem trabalhada vale mais que uma grande quantidade somente imposta.

Outra transformação se deu quando parei para olhar mais o aluno em suas fragilidades individualmente, pois, nas aulas remotas, era isso que fazíamos. Eu conversava mais com as crianças, perguntava quais eram suas dúvidas (e não para a sala toda, como fazemos nas aulas presenciais). Então, isso foi um ganho enorme também, o ensino ficou mais humano.

E eu, como sou muitíssimo resiliente, enxerguei nesse período de isolamento a oportunidade de voltar aos estudos. Foi uma decisão corajosa, e acho que a maior da minha vida. Iniciei, assim, o mestrado em educação com uma pesquisa que investiga exatamente o que aconteceu com o trabalho docente em tempos de pandemia nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Como nada é por acaso, se não fosse esse período conturbado, talvez eu não estivesse aqui pesquisando a minha própria trajetória e narrando-pesquisando as histórias das outras cinco colegas professoras nem buscando, com isso, contribuir um pouco mais com a educação no que se refere às transformações nos trabalhos dos professores que ocorreram na maior crise sanitária deste século.

Considero que minha vida pessoal nesses tempos se misturou mais com a educação, com essa volta aos estudos, pois eu nunca me senti sozinha desde então. A oportunidade de iniciar essa trajetória de pesquisadora preencheu os meus dias, e não sobrou tempo de pensar em solidão ou qualquer coisa que me tirasse o chão. Nos estudos, realizo-me; e eles são hoje a grande prioridade em minha vida.

Concluo expressando minha tristeza pelas mais de 600 mil vidas ceifadas pela Covid-19 no Brasil.

NOSSAS HISTÓRIAS EM UM SÓ LUGAR

*Um novo tempo, apesar dos castigos
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer*

*No novo tempo, apesar dos perigos
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver
Pra que nossa esperança seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho que se deixa de herança*

*No novo tempo, apesar dos castigos
De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer*

Ivan Lins

(UM NOVO TEMPO, 1980)

Caro leitor, convido você a passar mais um *tempo* conosco e conhecer nossas histórias, agora entrecruzadas numa análise narrativa. Tentei traçar uma linha temporal com os dados textualizados e, novamente, textualizar essas histórias em uma narrativa singular, aproximando-a de uma *metanarrativa*, definida como um discurso narrativo que faz uma reflexão sobre o processo narrativo ou a construção da narração.

No exercício de metanarrar a narrativa já escrita, as autoras e os autores olham para os próprios textos com outra exotopia, de outros espaços e tempo e outra posição axiológica. Isso quer dizer que os valores dos outros ou de outros tempos, passam a constituir os próprios ou atuais, que são de certa maneira reavaliados dando também outra perspectiva estética e outros conhecimentos para cada um dos narradores e cada uma das narradoras com o narrado e o vivido. (PRADO; SERODIO; SIMAS, 2021, p. 31)

Foi um grande desafio, pois, na revisão de literatura para este trabalho, encontrei, em algumas leituras de teses e dissertações, análises narrativas escritas de forma mais canônica, ou seja, a utilização de excertos diretos das transcrições repetidamente no texto com a análise, com autores tomados como referências.

Porém, fui desafiada a ir além. Já nas textualizações tive que fazer um amplo movimento de autorreflexão para conseguir expressar, no texto construído, o que ouvi das depoentes, sem perder a essência e a espontaneidade com as quais elas me narraram. Além disso, procurei organizar os acontecimentos de uma forma mais harmoniosa e fluida, e partir direto das transcrições. Concluo que esse exercício de textualizar foi um grande passo para que, na análise narrativa que apresento, eu conseguisse narrar novamente as nossas histórias atravessando-as sem tanta formalidade, porém com responsabilidade e sustentação do referencial teórico adotado. Reconstruí-me nessa caminhada e ponderei, mais uma vez, que,

em uma pesquisa qualitativa não importam tanto as conclusões (ou comumente inconclusões) significadas, mas sim a construção desse percurso tão significativo, como foi para mim esse momento único que atravessamos com a pandemia da Covid-19. Visualizei, então, a necessidade de abordagens múltiplas nas reflexões narrativas e de transição em diferentes áreas de conhecimento, numa perspectiva mais ampla e socialmente possível.

Para Freitas (2009), a pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural tem duas características: a compreensão ativa da realidade pesquisada e um movimento visando a procedimentos de mudanças que podem incidir tanto nos sujeitos quanto no próprio pesquisador. Nacarato e Moura (2022, p. 17) afirmam:

Nossas histórias, nossas narrativas precisam ser compartilhadas, discutidas e ressignificadas. E podemos fazer isso com os nossos pares e os nossos amigos críticos. No entanto, defendemos que algo mais é necessário: o estudo compartilhado, as discussões, os consensos e dissensos, a construção de um modo de produzir pesquisas (com) narrativas de modo colaborativo. [...] Aprendemos e nos constituímos pelo outro e com ele.

Então, a seguir, na primeira parte de nossas histórias, vou narrar sobre como as nossas identidades profissionais foram construídas ao longo dos anos como professoras. Posteriormente, na segunda parte, narrarei os desafios do trabalho docente quando a pandemia se iniciou, trazendo até os dias de hoje e evidenciando os resquícios desse período conturbado na Educação. E, por fim, na terceira parte, apresentarei reflexões sobre o que esse período pandêmico nos deixou e os indícios de transformações em nossas identidades profissionais.

Que esse *novo tempo* nos proporcione reflexões acerca dos acontecimentos nesse período pandêmico, marco de nossa história, e que a Educação herde lições como as aqui narradas, debatidas e analisadas.

PARTE 1

COMO NOS CONSTITUÍMOS PROFESSORAS

Quem somos, nossas escolhas pelo curso de Pedagogia e o início das nossas carreiras

Histórias, nossas histórias... A partir de agora, nossas histórias contarão um pouco sobre a construção de nossas identidades profissionais, destacando a relevância da abordagem (auto)biográfica e da pesquisa narrativa. Compreendemos que o processo identitário docente é contínuo e que nossas vidas pessoal e profissional se entrecruzam nos contextos em que vivemos.

Assim, concordo com Bolívar (2006, p. 46) quando afirma que

a construção identitária é um processo relacional, ou seja, uma relação entre si e os outros, de identificação e diferenciação, que se constrói na experiência das relações com os outros. Joga, portanto, como o resultado das transações entre a identidade assumida pelo indivíduo e a atribuída pelas pessoas com as que se relaciona.

Narrar essas experiências é uma forma de dar sentido a nossa constituição e a nossa identidade. Nas histórias narradas, é possível identificar verossimilhanças com minha própria constituição profissional: minha formação na educação básica, na universidade e em minha prática profissional. Assim, a narrativa transmuta a pergunta “Quem sou eu” para a afirmação “Eis-me”. Ela me possibilita apresentar minha identidade no momento da narração (NACARATO, 2020, p. 147).

A narrativa permite ainda uma mudança de posicionamento, muitas vezes de estagnação, seja dentro da sala de aula ou nas formações de professores, para uma mais ativa, de mais risco. Esta última nos encoraja a falar e retratar a realidade honestamente, combinando nossas próprias intenções e necessidades profissionais.

É relevante também evidenciar que a constituição da identidade do professor e seu desenvolvimento profissional são processos longos, dinâmicos e complexos, que encadeiam múltiplos fatores e perpassam diversas relações estabelecidas, que vão desde sua experiência anterior à docência, passam pelo Ensino Superior e chegam até o tornar-se professor e estabelecer um movimento contínuo de formação. A cada retorno a esses movimentos, teremos novas interpretações de nossa identidade.

Ao iniciar o entrecruzamento de nossas histórias e conhecer o perfil das colegas professoras, além do conhecimento prévio que tinha de suas trajetórias, tive que mergulhar nas narrativas mais uma vez, nas quais busquei dados que apresentam as colegas e suas histórias, desde suas infâncias e escolarizações até as influências que as levaram a escolher o

curso de Pedagogia, mesmo não sendo essa uma opção segura (inicialmente) delas. São dados que revelam o início de nossas identidades profissionais. Nesse sentido, “não é o que o indivíduo é, *a priori*, o que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se.” (SMOLKA, 2000, p. 30).

Narrando nossas histórias, organizamos os acontecimentos vividos e conseguimos dar sentido a nossa trajetória, observando que os caminhos traçados, muitas vezes, desviam-se de um propósito, e outras vezes nos aproximam dele devido às contingências da vida. Assim, as histórias que contamos para nós mesmos possibilitam que atribuamos sentidos ao que somos; elas são construídas em relação com outras histórias imersas em práticas sociais (NACARATO, 2020, p. 145).

Minha história inicia-se há mais de 40 anos e ficou repleta de sentidos quando ouvi as colegas narrarem as suas, podendo observar que as vivências na infância aqui na cidade de Itatiba foram muito tranquilas, que as escolarizações foram pautadas no ensino mais tradicional e que as famílias sempre influenciaram a escolha da profissão docente, como relembramos em nossas narrativas. A maioria das colegas professoras estudou em escolas públicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Friso, ainda, a dedicação de nossos pais que, mesmo com poucas oportunidades de estudos e vivendo com simplicidade em uma cidade pequena e interiorana, queriam proporcionar um futuro melhor às filhas.

As crianças que estudavam aqui na cidade, principalmente na época de minha escolarização, não tinham muitas opções além da escola pública e só cursavam a escola particular as crianças que tinham uma situação financeira melhor, como é o caso, por exemplo, da professora Emily¹⁸, que, desde a pré-escola, cursou a rede privada, só frequentando a rede pública quando decidiu pelo curso de Magistério, já na adolescência, e da professora Melissa¹⁹, que conseguiu uma bolsa de estudos na rede privada, a partir do Ensino Fundamental, porque seu pai atuava como professor nessa instituição.

As escolas públicas municipais da cidade²⁰ sempre influenciaram muito nossos familiares. As famílias itatibenses nelas foram formadas contribuíram, assim, para os filhos também seguirem por esse caminho, pelo menos no início de suas escolarizações, só

¹⁸ Entrevista Narrativa de 6 de novembro de 2021.

¹⁹ Entrevista Narrativa de 13 de dezembro de 2021.

²⁰ A cidade de Itatiba possui 35 Centros Municipais de Educação Infantil, 27 escolas da Educação Básica e 6 escolas que abrigam salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O total é de 15.716 alunos (ITATIBA, 2021).

procurando a rede privada no Ensino Médio ou no Superior. E um dos motivos é que a rede municipal apresenta sempre bons Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb²¹).

Por isso, nossos laços familiares docentes provocaram (ainda que indiretamente) influências positivas com relação ao Magistério, que, posteriormente, todas nós viemos a seguir e no qual nos encontramos hoje. Em nossos relatos, podemos verificar que a escola estava presente no dia a dia de nossas famílias, seja com pais ou irmãos que trabalhavam em escolas, ou, ainda, o próprio “espelho” que tínhamos com relação aos professores. Era uma época de admiração e respeito pela profissão docente, que, com certeza, levou-nos a enxergar a docência com outros olhos.

Na narrativa da professora Carol²², é muito evidenciado esse afeto e essa admiração em relação a nossos professores dos anos iniciais e o impacto da escola na constituição dos sujeitos. Ela relembra com carinho de sua primeira professora e das marcas que ela deixou em sua vida, inclusive, constata a inspiração na escolha de sua carreira, anos mais tarde, pela admiração a essa professora.

Nesse sentido, a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais, etc.) do aluno, e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento. (REGO, 2002, p. 55-56)

As marcas positivas que nossos professores deixaram ainda se mantêm muito vivas, e me levam a constatar que a influência de bons professores em nossas vidas é o primeiro passo para a escolha da carreira docente. Quantas histórias eu relembrei ao escrever este trabalho e quanto eu devo a esses profissionais em minha trajetória escolar.

Além da aprendizagem, há duas ou três décadas, o acesso a informações e novas experiências era amplamente precário. Os alunos não possuíam telefones e internet, como hoje, e então todas as dúvidas, conselhos, conversas e desabafos eram com os professores mais próximos. As famílias, geralmente, eram fechadas, as mães um pouco rígidas e os pais ausentes por trabalharem muito. A escola era o ambiente social mais acolhedor que existia. E ainda é.

²¹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para saber mais, acesse: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

²² Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

Dessa forma, “a sala de aula precisa ser espaço de formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, o desenvolvimento do ser humano.” (SARMENTO, 2010, p. 14). As manifestações mais prazerosas que já senti como aluna e como professora partiram dos afetos oferecidos e recebidos durante todos esses anos aprendendo e lecionando, momentos também narrados pelas colegas professoras.

Assim, nossas trajetórias foram sendo construídas nas interações com as famílias, amigos e professores inspiradores, que foram surgindo em nossos caminhos, além do convívio social tão importante no ambiente escolar. E é no ato de narrar que as histórias de vida tomam formas e se engrandecem, produzindo mundos sociais dos quais ele participa. Concordo com Delory-Momberger (2014, p. 137) quando afirma que “essa atividade biográfica permite, simultânea e antissocialmente, que os indivíduos se construam como seres singulares e se produzam como seres sociais.”

As primeiras decisões profissionais não foram fáceis. Nem sempre o professor-pedagogo nasce com esse ofício, pois, mesmo com tantas referências profissionais em nossas vidas, todas nós tivemos resistência à Pedagogia como uma opção segura para a primeira graduação, buscando outros caminhos *a priori*. Isso pode ter decorrido de outros desejos profissionais, da falta de opções de cursos na cidade ou, ainda, da resistência de lecionar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Conhecendo um pouco mais as colegas professoras, penso que a Pedagogia sempre foi uma opção, mas a vontade de fazer algo diferente somado à desvalorização de nossa profissão, a que assistimos conforme fomos crescendo, levou-nos a procurar por outros caminhos.

No relato da professora Emily²³, constato que ela iniciou a carreira docente com o curso médio de Magistério e, a partir de algumas adversidades com relação ao assistencialismo exacerbado (de que trataremos ainda mais à frente, nesta primeira unidade) presenciado em uma escola de Educação Infantil da rede privada em que ela trabalhava, sentiu-se desmotivada e desistiu de lecionar, passando a trabalhar e buscar uma graduação em outra área. Fica claro, também na narrativa da professora Clara²⁴, no encontro do grupo de discussão-reflexão, sua decepção inicial por cursar Pedagogia depois de não conseguir o curso desejado, de Agronomia: “*Como eu entrei na Pedagogia a contragosto, eu falei: ‘Eu vou começar a vivenciar, qualquer coisa eu desisto’.*” Um pouco dessa descrença com relação ao

²³ Entrevista Narrativa de 6 de novembro de 2021.

²⁴ Reunião do grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

curso de Pedagogia evidencia-se pela falta de políticas públicas que valorizem os profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental com melhores salários e igualdade com os professores especialistas, o que não acontece na rede da qual nós falamos.

O tratamento pessoal ao se dirigir às professoras dos anos iniciais também revela isso. Somos tratadas muitas vezes como “tias” da “escolinha”. Ainda entendo que é costume nos anos iniciais que os professores estreitem relações com as crianças com um olhar cuidadoso, amoroso, carinhoso, porém não podemos perder de vista nosso compromisso com a educação. Eu mesma já estive nessa posição quando trabalhava em uma escola privada em que os alunos tinham esse costume “enraizado” de chamar os professores de “tios” e “tias”; e eu gostava! Sentia-me muito próxima a eles por isso.

Todavia, concordo com Freire (1997b, p. 9, grifos do autor), em seu livro *Professora sim, tia não*, quando diz que

recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

A pedagoga é ainda pouco valorizada em seu saber e em sua identidade, misturando-se, muitas vezes, a auxiliares e estagiários diante de uma formação inicial deficitária que recebe nas redes municipais.

É importante ressaltar também que há uma grande quantidade de professores universitários com dificuldades em articular suas práticas docentes, conhecimentos plenos dos conteúdos e saberes relacionados à docência. Isso se verifica, principalmente, em se tratando, por exemplo, da formação da professora que ensina Matemática, com foco na Pedagogia EaD. Inclusive, esta tem crescido muito no país nos últimos anos e, em especial, nesse período pandêmico, em decorrência do isolamento social, quando houve a necessidade da implantação das aulas *on-line*, autorizada pelo MEC por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, com o uso massivo das tecnologias de informações em plataformas educacionais.

Contudo, o aumento dos cursos de graduação EaD não é recente. Nos últimos 10 anos, verifica-se que o número de alunos nessa modalidade de ensino quadruplicou (aumentou 474%), segundo dados do Censo de Educação Escolar divulgado no ano de 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). No ano de 2019, pela primeira vez na história, a modalidade recebeu mais alunos do que a presencial, no caso das instituições privadas de ensino. Isso tem levado muitos pesquisadores a investigarem

essas mudanças com as transformações profissionais, tanto dos docentes quanto dos alunos do Ensino Superior, bem como o movimento da relação ensino-aprendizado na formação de novos professores.

Então, a partir de leituras e convívio com professores de Matemática em grupos de estudos, percebo que essa distância entre as teorias e práticas do professor que ensina Matemática e da efetiva falta que a apropriação da prática ocasiona. Silva, Utsumi e Fanizzi (2022, p. 2) afirmam:

Os formatos curriculares dos cursos, muitas vezes, evidenciam a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores: o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, refletindo na prática profissional docente, é a crença de que o conhecimento disciplinar está desvinculado do conhecimento pedagógico, num entendimento de que os procedimentos de ensino podem ser compreendidos sem uma relação próxima com o conteúdo.

Apesar dessas constatações, as histórias têm momentos felizes e decisivos que nos levaram a seguir em busca da graduação em Pedagogia. Todas relataram nas EN como foi essa decisão e as vivências com o curso. Mais uma vez, nossos caminhos se cruzaram, agora em busca de uma mesma profissão e aspirações formativas docentes, o que acarretou nosso posterior encontro na rede municipal.

O processo de compreensão das narrativas biográficas, com foco na formação docente, ainda nos permite uma viagem em busca desse “encontro”,

começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que a viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2004, p. 58)

As narrativas evidenciam que a decisão de cursar a Pedagogia foi assertiva em nossas constituições profissionais na rede pública, constatando que a procura pelo curso foi quase “emergencial” para seguir o magistério definitivamente, a partir das carreiras que já estavam postas ou seguindo a contingência docente. Destaco que cinco, das seis colegas professoras desta pesquisa, cursaram a Pedagogia na modalidade EaD semipresencial. Apenas a professora Clara fez o curso presencialmente na USF durante quatro anos, formando-se no ano de 2014, ainda hesitante se iria gostar da escolha. Também destaco que duas das seis

colegas já possuíam o Magistério em nível médio, inclusive atuando na rede municipal alguns anos antes do ingresso no curso de Pedagogia.

Nesse momento, as verossimilhanças com as trajetórias iniciais das colegas professoras, o que também abarca o curso semipresencial que eu cursava, causaram-me certo alívio quando me coloquei à escuta das demais colegas durante as entrevistas. Lembro-me de que, quando cursei o Ensino Superior, entre os anos de 2006 e 2009, havia muito preconceito com os cursos EaD, porém, ouvindo as colegas, acredito que a formação inicial em quaisquer universidades não consegue definir, de imediato, se seremos boas professoras ou não.

Tenho convicção de que nossa identidade profissional se inicia na escolha da graduação, mas ela é construída a partir das relações com as pessoas, com a união entre os pares, reflexão sobre a prática e determinada pelo envolvimento com a carreira.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13)

No relato da professora Emily²⁵, também há indícios de quando sua constituição profissional começou a fazer sentido, mesmo tendo cursado o Magistério e a Pedagogia pela renomada Unicamp:

do magistério eu não lembro muito das disciplinas, mas não que tenha tido impacto na minha formação [...]. Na Pedagogia, muitas coisas também foram discutidas, importantes, mas, assim, não sei se o que eu estava vivenciando fazia sentido [...]. A gente ouve, mas a gente não tem nem noção, a gente ouve sobre o desenvolvimento da criança, mas, naquele momento, não vê sentido.

E continua: “No momento em que você está na sala de aula, que você precisa, você sente necessidade, então, eu acho que as coisas fazem mais sentido, os cursos, formações, tudo isso faz mais sentido.” Esse movimento de resistência-entrega ao curso de Pedagogia não se trata de uma questão de ter cursado uma universidade pública ou privada, de o curso ser presencial ou semipresencial, e sim têm a ver com a *situação social do desenvolvimento*, como argumenta Vigotsky (1996), ou seja, com a forma como o sujeito se relaciona com o meio em que está inserido naquele momento, dentro de uma situação social. Nossa profissão é construída, (des)construída e (re)construída diariamente, e esse processo de formação é dinâmico.

²⁵ Entrevista Narrativa de 6 de novembro de 2021.

Dominicé (1985 *apud* PRADO; SERODIO; SIMAS, 2021, p. 95) afirma, nesse sentido, sobre a formação que “ela depende da multiplicidade das interações que existem entre o ator individual ou coletivo e o ambiente educativo”, da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências. E, nessas interações, estamos nos constituindo como pessoas, mulheres (como é o caso das colegas professoras desta pesquisa) e profissionais. E, ainda, diante de tantas histórias entrecruzadas em nossas trajetórias, vamos descobrindo *como nos tornamos professoras* (FONTANA, 2000).

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em construção nosso “ser profissional”. (FONTANA, 2000, p. 182)

Iniciando nossa jornada e constituição na rede municipal em que lecionamos hoje, é relevante discutir a importância dos estágios em nossa formação inicial. Os estágios, seja na rede pública ou privada, inserem-nos na realidade educacional e na prática docente efetiva, e foi primordial para nossa continuidade na profissão.

As professoras Carol²⁶ e Clara²⁷ narram com satisfação a importância deles em suas carreiras. Carol conta que se dedicou exclusivamente aos estágios, pois sabia que estagiando aprenderia a lecionar e conhecer diferentes segmentos da educação, perpassando em diversas escolas nesse período. A professora Clara afirma que os estágios foram definitivos na escolha e no envolvimento com a Pedagogia, pois, por meio deles, tomou consciência de que a docência seria a profissão que seguiria, apesar de sua pouca idade na época e de aquela ser sua primeira experiência profissional.

Considero que o estágio na própria rede municipal em que, mais tarde, todas estariam estabilizadas profissionalmente, foi muito positivo, pois a cidade possui escolas diversas e socialmente muito diferentes com relação aos discentes, assim como também diferentes segmentos de gestões. A partir de então, inicia-se nosso envolvimento com a educação pública na prática e nas relações que vamos estabelecendo nesse caminho, percebendo que é preciso ouvir as histórias de vida das colegas professoras em seu desenvolvimento de formação inicial e conseguir compreender esse processo relacional.

²⁶ Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

²⁷ Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

Mesmo porque me aproprio das palavras de Dominicé (2010, p. 89) quando assevera que

a história de vida se constrói num campo relacional e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso de vida, para a resolução de conflitos ou de tensões relacionais que se prendem com dificuldade de conduzir a própria vida, encontrando uma distância adequada daqueles que nos estão mais próximos.

Considero também, em se tratando desta pesquisa específica, que o curso de Magistério teve a mesma importância dos estágios para a professora Beatriz²⁸, proporcionando muitas lembranças positivas e agregadoras desse tempo em seus primeiros relatos. Ela narra com orgulho a importância dessa passagem em sua constituição, pois as primeiras experiências lecionando foram com o curso de Magistério.

O início de nossa caminhada para o desenvolvimento da profissão na rede municipal foi bem distinto a cada colega professora participante da pesquisa. Foi a primeira experiência profissional da professora Clara²⁹; a troca de profissões tardia e já estabelecidas por mim e pela professora Carol³⁰; a união de duas profissões, Psicologia e Pedagogia, pela professora Melissa³¹; e, ainda, a adesão à profissão, desde bem jovens, pelas professoras Beatriz³² e Emily³³, essas que também tiveram experiências correlatas à docência como formadoras de docentes nessa mesma rede de ensino.

Constato em nossas histórias de constituições profissionais que a relação inicial estabelecida nesse caminho, seja na coletividade com outros professores, nas formações de professores ou ainda no contato com os próprios alunos, foram nos preenchendo de experiências muito além de somente uma prática diferente, por exemplo. E isso é diferente do que Tardif (2005) expõe quando diz que há distinção entre formação e experiência, afirmando que a formação acontece somente nos espaços formais e reservados para esse fim e a experiência, então, se verifica na representação sobre prática a qual o professor interpreta. Porém, concordo com Larrosa (2002, p. 27) quando afirma que o saber está relacionado com a elaboração do sentido ou não do que nos acontece e associa o saber da experiência ao

modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e [...]ao] modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos

²⁸ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

²⁹ Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

³⁰ Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

³¹ Entrevista Narrativa de 13 de dezembro de 2021.

³² Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

³³ Entrevista Narrativa de 06 de novembro de 2021.

acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

A partir das narrativas, é percebido que as ajudas entre os pares, as formações internas e externas de professores, e a importância da parceria com os gestores — principalmente da coordenação pedagógica — foram determinantes nessa trajetória na rede municipal em que lecionamos, mesmo diante das dificuldades e da falta de valorização por parte do poder público. Isso ocasiona um olhar mais egoísta dos professores hoje, diante de tantos obstáculos que enfrentamos diária e, na maioria das vezes, solitariamente.

Quando narro sobre a importância das formações internas (e, em meu caso, principalmente, das externas) e da ajuda mútua entre os pares que tive em minha formação dentro da rede municipal, observo que o saber dessas experiências fica mais evidente quando entrecruzado com as histórias das demais colegas, pois, quando trocamos nossas vivências, observamos os acontecimentos por outros pontos de vista. Também constato que essas experiências somente têm sentido se compartilhadas narrativamente, como é o caso desta pesquisa.

Nas narrativas das professoras Beatriz³⁴ e Emily³⁵, tornam-se ainda mais evidentes esses pontos de vista. Além de elas atuarem na rede como professoras do Ensino Fundamental efetivas, já atuaram como formadoras designadas de professores, ou seja, nesse tempo, foram as minhas formadoras bem como das professoras Melissa e Clara, colegas desta pesquisa.

Identificamos perfeitamente esse movimento nas narrativas, pois elas falam ora como professoras atuantes no chão da escola, ora como formadoras das colegas professoras. Na segunda unidade de análise, avanço mais na questão da falta de continuidade desses trabalhos de formação durante a pandemia.

Notam-se então os movimentos de (re)significação entre nós. O saber das experiências toma formas mais dinâmicas nessa troca, e, nela, a compreensão dos sentidos ou dos sem-sentido fica mais aparente, como enfatiza a professora Melissa³⁶, na reunião do grupo de discussão-reflexão: *“Mas é interessante, porque as vivências das formadoras têm praticamente as mesmas dificuldades que um professor vivencia na sala de aula, só que em escalas diferentes.”*

Há indícios de que esse comentário da professora Melissa tenha a ver com sua passagem e experiências na coordenação escolar, um período pouco prazeroso que ela

³⁴ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

³⁵ Entrevista Narrativa de 06 de novembro de 2021.

³⁶ Reunião do grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

vivenciou quando assumiu esse cargo e os inúmeros desgastes que teve com relação à gestão da escola onde lhe foi atribuído o cargo. Ela narra sua dificuldade de trabalhar em conjunto com a gestora da escola e, inclusive, denuncia instâncias maiores por não a ouvir. Ao final, ela conclui que lecionar, apesar dos percalços diários, ainda é mais prazeroso para ela e que o convívio com os alunos dentro da sala de aula a faz mais feliz. E foi o que a fez prestar outro concurso para professora e voltar para a sala de aula, anos depois, e unir a docência a sua primeira escolha profissional, a Psicologia.

Isso também me fez refletir sobre minha passagem pela Educação Infantil, atuando alguns anos na primeiríssima infância. O desgaste com uma gestora pouco preparada e a não valorização de meu trabalho me remetem diretamente à história da colega Melissa, pois sofremos com tensões parecidas e, sobretudo, enxergamos a necessidade de os gestores se colocarem à escuta dos professores.

Nessa rede de ensino, as formações de professores externas e coletivas foram interrompidas há alguns anos, ora por troca de governos, ora pelo não consenso em saber qual o melhor tipo de formação para a efetiva aceitação dos profissionais. Considero essa situação, dentre outras apresentadas nas narrativas, o que ocasiona essa distância e desgaste dos professores para com os gestores, um problema muito recorrente e preocupante nas escolas municipais.

Acredito ainda que — apesar de importantes formações coletivas muito citadas nas narrativas, como o Profa, as formações em parceria com a USF, bem como as ausências destas hoje — a coordenação pedagógica poderia, então, exercer esse papel de articular as formações dentro do ambiente escolar. Além disso, poderia engajar os professores e responsabilizar-se pela formação centrada na escola, como defende Canário (1998). Porém, esse movimento ocorre em pouquíssimas escolas, como relatado nas entrevistas. A situação é ainda mais complexa e preocupante quando pensamos nas formações iniciais para professores ingressantes e contratados.

As insuficiências da formação inicial bem como a sua “desatualização” exigem, periodicamente, o regresso a situações concebidas à imagem da formação inicial. É assim que a formação contínua é encarada como uma simples extensão e complemento da formação inicial. A ideia de “reciclagem” articula-se, de forma coerente, com uma organização da formação baseada nos diagnósticos das “carências” das pessoas a formar. É esta maneira de ver que justifica a ênfase do “levantamento de necessidades”, ou seja, das lacunas a preencher, através da formação. (CANÁRIO, 1998, p. 12)

Há de se destacar que a formação de professores, seja inicial ou continuada, hoje, é indissociável das questões formativas e das questões identitárias. Sua centralidade está na escola com cultura colaborativa, pois as acumulações de qualificações não podem se sobrepor à produção de competências desempenhadas dentro de instituições com organizações subjetivas. A escola é onde gestores e professores se socializam profissionalmente e aprendem “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Apesar disso, o trabalho docente faz cada vez menos sentido se pensarmos no valor que é dado hoje a diplomas e qualificações, o que se estende aos alunos que frequentam as escolas. Isso é um paradoxo, tendo em vista a quantidade de pessoas desempregadas no país. A escola nunca foi tão necessária, e “precisamos, sem dúvida, de professores e educadores que sejam cultos. Mas a minha convicção, que aqui faço questão de reafirmar, é que, mais do que de professores e educadores cultos, precisamos, sobretudo, de professores e educadores que saibam e que queiram ser artistas.” (CANÁRIO, 2006, p. 23).

A professora Carol³⁷ narra sobre a falta que as formações externas fizeram em sua recente trajetória iniciada no ano de 2019. Apesar disso, ela relata também que as colegas de trabalho e a coordenadora pedagógica da primeira escola na qual ela ingressou fizeram toda a diferença nesse processo, ajudando-a sempre prontamente em todas as suas dificuldades de professora ingressante. Nesse momento, concordo com Nóvoa (2001, p. 04), que diz que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação”, e, no caso da professora Carol, foi e ainda é, pois, desde seu ingresso, não participou de outro tipo de formação coletiva.

Esse episódio também é relatado pela professora Melissa³⁸, que, em seu retorno ao cargo de professora do Ensino Fundamental, teve uma experiência muito positiva trabalhando em conjunto com a coordenação pedagógica em uma escola rural, à qual dedicou elogios, pois além do dinamismo relatado na relação, a parceria com a coordenação a fez refletir sobre sua prática. Com isso, ela constata que uma boa formação de professores é aquela que permite esses momentos de troca.

E no antessentido, a ausência atual de formações de professores (internas e externas) é motivo de muitas discussões, principalmente na reunião do grupo ocorrida em abril de 2022. Abordarei essa temática mais adiante, na segunda parte das análises, com o efetivo trabalho docente em tempos de pandemia e a falta que esse processo formativo importante ocasionou nos quase dois anos de ensino remoto e, conseqüentemente, na vida escolar dos alunos.

³⁷ Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

³⁸ Entrevista Narrativa de 13 de dezembro de 2021.

Com essa metamorfose vivida nas instituições escolares nos últimos anos, concordo com Nóvoa (2019, p. 6) quando afirma:

Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.).

Norte para o desenvolvimento de um trabalho com sentido em sala de aula, as formações de professores têm o papel que esta pesquisa tentou apontar, o de trocas importantes entre os profissionais e de pesquisa do próprio trabalho. É nas formações — inicial e continuada — que muitas de nossas dúvidas são sanadas; é também nelas que nos encorajamos a seguir da melhor forma o proposto pelas redes de ensino; e, ainda, é nelas que podemos nos expressar mais livremente, visto que os profissionais da Educação estão a cada dia mais sem vozes nos espaços escolares, seja pela recorrente falta das formações, por receio do poder público ou por questões políticas locais e nacionais.

Nossas conversas também renderam reflexões acerca das diferentes experiências iniciais em nossas formações, comparando os trabalhos nas redes de ensino pública e privada. Com exceção das professoras Melissa e Carol, tivemos experiências em escolas privadas e narramos as diferentes concepções de ensino que nos foram propostas; entre elas, a falta de liberdade para lecionar nessas redes. Comparamos, inclusive, em vários momentos, a liberdade que a escola pública oferece, a estabilidade do emprego e um lugar maior nas cadeiras docentes. Destacamos, ainda, na rede pública o desvio do assistencialismo, ainda comum nas instituições particulares que, muitas vezes, desmotiva a prática docente.

O assistencialismo, atrelado seja ao calendário eleitoral, seja à oferta de um modelo pedagógico que impede o aprofundamento crítico e a construção da autonomia de professores e alunos, conforme afirma Freire (1977, p. 80), tem um efeito político perverso no percurso escolar:

Ambas as formas assistencialistas que no fundo se implicam – a material como a intelectual – impedem que os “assistidos” vejam, clara e criticamente, a realidade. Que a desvelem, que a desnudem, que a apreendam como está sendo. Impedem que os “assistidos” se vejam a si mesmos como “assistidos”.

Além de exercer a profissão sem tantas amarras, a escola pública proporciona um maior contato com instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, que, além de proporcionar, muitas vezes, parcerias nas formações iniciais e continuadas, remetem-nos à

procura de mais qualificação no serviço público. As universidades marcam, assim, nossas trajetórias, ainda diante deste trabalho específica e culturalmente pela presença de uma renomada universidade na cidade, onde esta pesquisa foi executada.

Nesse sentido, observo que a USF teve um papel essencial em nossas trajetórias, pois todas nós tivemos algum contato com essa instituição em algum momento desse percurso, seja com um curso de nível superior — a Pedagogia ou outro diferente à Pedagogia — com formações de professores da rede municipal em parceria com a universidade (ocorridas por muitos anos) ou, ainda, com pós-graduações em nível de Mestrado como a que estou cursando, também já cursada pela professora Emily³⁹ há alguns anos. A estima pelos professores da universidade também é destacada e marcante em nossas constituições, trazendo muita bagagem pedagógica para a segunda parte desta análise.

Finalizando esta primeira parte, concordo com Nacarato (2020, p. 147), que enfatiza a importância da identidade narrativa de que me apropriei nesta dissertação: “podemos ainda elaborar interpretações diferentes, a cada texto que produzimos sobre nossa história, mas há um fio condutor que mantém essa unidade. Nossas histórias não mudam, mas mudam as interpretações que fazemos do vivido.” Destaco a importância deste roteiro-eixo inicial para o restante do trabalho, pois ele norteará a próxima unidade, que tratará do trabalho docente em tempos de pandemia. Aqui, identificamo-nos com você, leitor, enquanto profissionais e parte desta pesquisa e apresentamos o compromisso ético profissional que todas as professoras têm nas carreiras postas, que se mantém, mesmo com tantos desafios que a pandemia produziu (e ainda deixou).

³⁹ Entrevista Narrativa de 6 de novembro de 2021.

PARTE 2

Ninguém solta a mão de ninguém

O trabalho docente em tempos de pandemia e os problemas enfrentados pelos professores e alunos nesse período

No período mais crítico que a Educação, sem dúvida, já passou neste século, ninguém tinha todas as respostas... A realidade é que, desde o dia 30 de janeiro de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou mundialmente o surto em decorrência da Covid-19, doença provocada pelo coronavírus, a vida escolar de alunos e professores se transformou radicalmente.

Nesta segunda parte do processo analítico, exploro como se deu nosso trabalho docente na rede municipal de ensino, bem como todos os problemas e conflitos significados por nós e, conseqüentemente, pelos alunos. Também discorro sobre a pressão para atender as demandas do ensino remoto imposto pela rede municipal e as expectativas de um trabalho docente à distância que surtisse efeito imediato nas aprendizagens dos alunos devido ao isolamento social. Além disso, abordo a sobrecarga de atividades e falta de suporte (instrumental e pedagógico) para nos ajudar em nossas casas nessa difícil tarefa, que, ainda hoje, requer muita resiliência, dedicação e saúde física e mental de todos os envolvidos.

É assentido que a escola é um bem público e comum bem como tem a responsabilidade fundamental no processo educacional dos sujeitos, principalmente em se tratando deste contexto de ensino remoto emergencial devido à pandemia. As perguntas “E agora?” e “Quanto tempo isso vai durar?” foram recorrentes nesta rede de ensino, nas entrevistas e conversas que originaram narrativas riquíssimas, aproximando-nos ainda mais nessa discussão.

Da noite para o dia, vimo-nos sozinhas, desamparadas, sem suportes ou planejamento, tendo que criar alternativas ou mesmo improvisar ações para que o ensino remoto chegasse a todos os alunos, independentemente da reinvenção (ou continuidade) do currículo. Além disso, havia o movimento tempo-espço e as condições laborais que enfrentávamos, pois, como declarou recentemente a Organização das Nações Unidas para a Educação (2021), as plataformas de ensino causam confusão e frustração pela pouca habilidade que os professores e alunos têm em relação a sua utilização.

A situação causada pela pandemia revelou que os problemas já existentes nas escolas foram notabilizados, com destaque para a ausência do estado e a falta de políticas públicas

destinadas à educação em emergências, como essas enfrentadas. Ferreira e Barbosa (2020, p. 3) analisam esse contexto:

Percebemos que a situação vivida, escancara a tensão presente há tempos na escola, que transita entre demandas de lógica gerencial (orientadas por encaminhamentos e determinações do poder público e também expressas na pressão exercida pelo empresariado, seus órgãos de representatividade e regulação) e o compromisso com as próprias bases e valores (assumindo a responsabilidade com a formação contextualizada, processual, democrática e emancipatória).

Vislumbramos, então, que os problemas evidenciados pela pandemia na esfera educacional são um problema estrutural no país e que, diante da soma de outros tantos fatores que perpassam desde a não valorização dos professores — inclusive com a retirada de direitos trabalhistas nos últimos anos —, os baixos salários e chegam à falta de estruturas e tecnologias nas escolas, principalmente nas públicas.

No ensino remoto, surgiram ainda outros conceitos contemporâneos criados diante do contexto atual, entre eles a “uberização” do ensino. Este termo, na definição de Barbosa, Ferreira e Kato (2020 *apud* NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021, p. 8), alude à conjuntura atual de que ao professor ou a qualquer outro trabalhador cabe o encargo de prover todas as suas ferramentas de trabalho.

Este trabalho mostrou que, na rede em que estamos inseridas, também faltaram investimentos e planejamentos para ações mais efetivas durante a pandemia, o que ainda se estende aos dias de hoje. Tivemos que correr contra o tempo. Inicialmente selecionamos conteúdos e atividades, mudamos o foco e o olhar para que essas atividades realmente fizessem sentido aos alunos e, após os dois primeiros meses, precisamos dar conta de atividades prescritas e enviadas pela Secretaria da Educação (bancos de atividades) sem a participação dos professores na confecção e sem saber como esses bancos seriam geridos na mediação à distância a partir das aulas *on-line* via aplicativo de videoconferência *Google Meet* ou, ainda, por meio de videoaulas gravadas para envio aos alunos pelo aplicativo *WhatsApp*. Ademais, a rede municipal ofereceu aulas pela TV, porém com baixa adesão dos alunos por ser em uma TV local que não era transmitida em diversos bairros e residências, os quais possuem somente TV por assinatura.

A angústia dos professores era visível, pois, além de estarmos diante de uma pandemia sem precedentes no país e no mundo e de termos o medo iminente de contrairmos a doença (estendido a nossos familiares), ainda sentíamos essa pressão de repassar aos alunos os conteúdos prescritos e adaptar as atividades o tempo todo, pois muitas “*ficaram*

desconectadas” por serem padronizadas, como narra a professora Beatriz⁴⁰. Ainda torcíamos diariamente para que os alunos acessassem as aulas *on-line* ou videoaulas e interagissem com elas. E isso foi muito problemático, pois o acesso às tecnologias era restrito ou ausente em muitos lares, o que veremos mais à frente ainda nesta parte do trabalho.

Começamos, então, a sentir que nossa identidade profissional se desfazia nesse movimento impactante do ensino remoto em nosso cotidiano, pois nossa vida pessoal começou a se misturar com o trabalho excessivo (e complexo) imposto por gestores, que também eram cobrados pela Secretaria da Educação. A difícil tarefa de sair da sala de aula e montar uma sala de aula dentro de nossas casas, mantendo-nos ativas e criativas, impactava diretamente nossas identidades e carreiras postas, inclusive questionávamos nossa própria capacidade. “Os professores, em sua maioria, tiveram que buscar sozinhos, ou com outros professores, estratégias pedagógicas para o ensino remoto.” (Gisele)⁴¹.

Por isso, inicio as discussões nesta parte do trabalho interpretando que, mesmo diante de tantas dificuldades, os professores se mostraram muito resilientes em todo esse processo.

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

E foi o que aconteceu. Uma verdadeira batalha foi travada, metaforicamente falando. E vivíamos uma corrida contra o tempo, no tempo que não cessava em nos mostrar que nossa profissão era transformada nessa (re)construção que nos foi imposta com o ensino remoto emergencial.

Além disso, como relata a professora Clara⁴² em sua EN, após esse início conturbado, sentíamos-nos atuando como “secretárias”. Tínhamos que ser capazes de administrar os grupos de *WhatsApp* durante todo o dia para não perdermos os vínculos com os alunos. E precisávamos dar conta das muitas cobranças burocráticas administrativas impostas pelos gestores, como a “busca ativa” por alunos desaparecidos, além de termos nossa liberdade invadida com o uso de nossos celulares pessoais para esses contatos.

Mas a realidade apresentada neste trabalho é que foi muito difícil manter o contato com os alunos à distância durante todos esses meses. Logo, as formas pelas quais as escolas têm optado (optaram) por conduzir a educação nessa época de isolamento social não poderia,

⁴⁰ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

⁴¹ Excerto da textualização que consta neste trabalho.

⁴² Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

em qualquer hipótese, ser equivalente ao que é realizado na educação escolar presencialmente (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

As aulas não atingiram todas as crianças, e isso foi frustrante para nós, profissionais empenhadas no efetivo exercício da docência. Era quase impossível aplicar uma sequência didática ou mesmo um simples plano de aula nas condições em que estávamos, e isso ser efetivamente realizado pelos alunos em suas casas. O currículo era deslocado, e isso nos preocupava, pois estávamos muito próximos a uma desorganização nos processos de ensino e de aprendizagem e da suspensão das promoções sociais, que sabemos serem apostas curriculares contemporâneas. A angústia de como as aulas chegariam aos alunos se sobrepôs à real aprendizagem que esses alunos significavam.

Assim, concordo com Tardif e Lessard (2005, p. 112) quando alegam:

a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos.

Seguramente, a docência é, acima de tudo, um trabalho afetivo. E foi muito impactada pela falta do contato presencial com as crianças pequenas. Também sofreram esse choque os reais conteúdos significados (ou não) por eles e se ampliaram nossas preocupações, que vão muito além das cinco ou seis horas diárias em sala de aula e mexeram muito conosco. O ensino é uma ocupação cada vez mais complexa, que remete a uma diversidade de outras esferas além das aulas em classe (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 133). Além disso, concordo com a ideia de que a prática da docência deve sempre permanecer centrada nos alunos, em torno dos alunos e para os alunos.

A partir dessas considerações e das narrativas apresentadas, expresso ainda que o ensino remoto ampliou as desigualdades sociais, em especial nas escolas públicas, pois a escola é também um lugar de refúgio e acolhimento para muitos alunos em situações de vulnerabilidade e violência familiar. E esses conceitos foram potencializados pelo convívio familiar imposto pelo isolamento social.

Considerando que houve pouco acesso à internet nos domicílios dos alunos, essa falta de recursos também foi motivo de desestabilização do trabalho docente e das aprendizagens pelos alunos. Sentíamos-nos, muitas vezes, impotentes diante da falta de contato com as crianças e de parcerias com as famílias. Neste caso, compreendo que a realidade social, devido ao isolamento, piorava dia a dia com empresas e indústrias fechando;

consequentemente, as pessoas (e muitos pais de alunos) perdiam seus empregos, o que também interferia nessa parceria, causando tensões (principalmente econômicas) nas famílias. Diante de tanta precarização e incertezas, os alunos que mais precisavam de atenção especial — seja pela dificuldade na aprendizagem, seja pela própria situação social que viviam — foram os mais prejudicados.

A professora Carol⁴³ narra algumas situações que condizem com o exposto acima. Ela teve relatos tanto de um pai justificando a falta de Internet em casa porque teve que escolher se alimentava a filha ou comprava um plano de Internet para ela participar das aulas quanto de uma aluna que disse a ela, durante uma videochamada, que não tinha mesa para fazer as lições em casa e sentia falta da carteira na escola. Eram situações que se distanciavam de nossa realidade e que faziam com que nos sentíssemos inertes perante elas.

Assim também, comungo com esta fala de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1644):

Os(as) professores(as) ainda são instados a saber lidar, não só com as emoções dos(as) discentes e de suas famílias, mas igualmente com as próprias emoções, angústias e ansiedade. E, nesse intento, continuam praticamente sozinhos. A eles é tributada a responsabilidade de cuidar, de motivar, mas quem cuida do cuidador?

Porém, o reconhecimento dos professores, em suas subjetividades e carências, foi uma realidade ignorada. Ouvimos, nesse tempo, muitos lamentos dos profissionais da Educação no sentido de que é preciso que alguém cuide de nós, de que a Educação seja mais humanizada.

Segundo estudos de Vigotsky (2010), as emoções permeiam o ambiente escolar e devem ser consideradas e não somente nomeadas como uma modificação fisiológica, que ainda, muitas vezes, é tratada como uma fragilidade do indivíduo e dissociada dos processos cognitivos. O autor ressalta que “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.” (VIGOTSKY, 2010, p. 139).

Diante desse distanciamento experimentado, em um período tão difícil em que a relação afeto-intelecto foi desconsiderada, ainda considero que ensinar significa não apenas disponibilizar conteúdos ou enviar uma videoaula pelo celular. Estar na escola, hoje, diante de tantas dificuldades econômicas em que o país se encontra, é também assegurar ao menos uma alimentação diária aos alunos e garantir que estes sejam acolhidos pelos professores. Esse movimento, emotivo, é permeado de afeto e importante para ambos.

⁴³ Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

Além disso, essa nova metodologia que sublinha o conflito do ensino remoto com as aprendizagens vislumbradas nas escolas públicas causou desconforto, tanto nos professores quanto nos alunos. Isso porque as crianças dos anos iniciais precisam de mediações e intervenções mais próximas, de comandos pessoais, suportes visuais e materiais concretos para a significação plena dos conteúdos alfabetizadores.

Quanto ao uso das tecnologias pelos professores, considero que foi algo momentâneo, desafiante, limitado e adaptado, porém não menos exigente do que o trabalho presencial. Experimentamos um aumento considerável em nosso trabalho, pois perdemos a noção do tempo nesse período em nossas casas. Nosso cotidiano foi muito impactado, principalmente com relação à ausência de equipamentos modernos para a utilização nas aulas remotas com os alunos, acrescido da ausência de capacitações para os empregar. Uma pesquisa recente de Rezera e D’Alexandre (2021) aponta que 79% dos professores da rede pública do país não possuíam formação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Ainda assim, as pessoas, inclusive gestores públicos, cogitaram que a tecnologia estava posta e que todos tinham pleno acesso a ela durante a pandemia, mas não foi bem isso que ocorreu. A realidade foi que observamos alunos e professores com computadores e/ou aparelhos celulares obsoletos e/ou com acesso limitado, e até restrito, à Internet.

Tal constatação remete-me à análise de Pino (2003, p. 284):

Apesar das barreiras, por vezes intransponíveis, que as condições materiais de existência (econômicas, sociais, educacionais etc.) impõem à maioria dos usuários potenciais ao acesso a essas tecnologias, o computador e o universo virtual a que ele dá acesso tornaram-se já objetos familiares para a maioria da população. É notório, porém, que a adequação a essas tecnologias não acabou com as constantes surpresas que produzem as constantes inovações que se operam nelas.

Além das dificuldades com as novas tecnologias impostas, outro ponto destacado foi a falta de controle com o uso de imagens, tanto dos professores quanto dos alunos, pois tínhamos como princípio ético dentro das instituições escolares que nossa imagem e, principalmente, as dos alunos deveriam ser sempre preservadas. Porém, diante dessa situação emergencial imposta pelo ensino remoto, tivemos que transmutar esse processo e passar a interagir intensamente pelas plataformas digitais e pelos grupos de alunos, com uma superexposição, para motivá-los a esse novo modelo de aprendizagem.

Considero que isso provocou um receio em nós, pois não sabíamos como as aulas eram recebidas pelos alunos, pais e responsáveis. Também tínhamos o medo iminente de

censura em nossas aulas diante de tanta tensão e *fake news*⁴⁴ disseminadas por apoiadores do Governo Federal nesse período bem como de críticas inverídicas sobre nossa forma de ensinar.

O ataque à autonomia docente é uma realidade que busca se justificar em um discurso sobre a função formativa da escola. De acordo com Oliveira (2020, p. 8),

com o propósito de atacar a autonomia docente, enfraquecer a capacidade dos professores de pensar e de refletir criticamente, essas políticas apostam na (des)intelectualização do trabalho docente. As campanhas para que os estudantes filmem as aulas dos seus professores e os denunciem, sempre que julgarem que estão escapando dos temas e dos conteúdos técnicos que ensinam para fazer a defesa de alguma posição considerada políticoideológica ou que abordem assuntos concernentes a gênero e sexualidade, funcionam como instrumentos de intimidação que podem promover alterações substantivas na cultura escolar.

Os professores, principalmente os da escola pública, ainda são intimidados e pouco confiados pelos responsáveis dos alunos. Muitas vezes, as famílias veem nos servidores aqueles que desperdiçam recursos públicos, sendo dependentes deles para receber seus salários.

A professora Clara⁴⁵ relata nesse sentido que, no começo das aulas *on-line*, os pais ficaram apreensivos em deixar os filhos sozinhos com ela e ficavam com eles nessa hora. Porém, depois de algum tempo, eles acabaram se acostumando com essa nova forma de trabalho, então passando a confiar mais nela e deixando os filhos a sós durante as aulas, o que Clara considerou uma grande motivação para seguir no ensino remoto fazendo o que ela sabe fazer de melhor, que é lecionar, sem viés político.

Com os meses se passando, as vacinas enfim começaram a ser desenvolvidas e disponibilizadas no Brasil em janeiro de 2021. Porém, o ensino continuava remoto no ano letivo que se iniciava, pois as doses seriam disponibilizadas inicialmente ao público preferencial (profissionais da saúde e idosos) antes de serem fornecidas aos profissionais da educação, como foi o que ocorreu. Diante das experiências do ano anterior, considero que o ano de 2021 foi de mais “normalidade” diante do caos instaurado no ano anterior e, também, de mais cuidado dos professores em se tratando das aulas remotas e do manuseio dos instrumentos tecnológicos.

⁴⁴ *Fake news* (“notícia falsa”, em português) é um termo novo, ou neologismo, usado para se referir a notícias fabricadas. O termo *fake news* originou-se nos meios tradicionais de comunicação, mas já se espalhou para a mídia *on-line*. Esse tipo de notícia, encontrada em meios tradicionais, mídias sociais ou *sites* de notícias falsas, não tem nenhuma base na realidade, mas é apresentado como sendo factualmente correto.

⁴⁵ Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

Fomos pesquisar outros aplicativos que não carregassem tanto os celulares, além de muitos de nós optarmos pela troca de aparelhos (com recursos próprios) para oferecer uma aula melhor aos alunos — ou simplesmente para não nos envergonharmos perante pais, alunos e colegas — como relata a professora Clara⁴⁶. Também tivemos mais trocas entre os pares, que nos fortaleceram, bem como com alguns gestores e/ou a ausência deles — trataremos sobre isso mais adiante.

O tempo em casa passou a ser mais bem gerenciado, as aulas pelo *Google Meet* tornaram-se mais frequentes a pedido de muitos pais, pois, devido ao tempo que estava se passando, eles começaram a comparar o ensino público com as escolas privadas, que tinham aulas *on-line* diárias, e com professoras agrupando os alunos por hipóteses silábicas para um melhor aproveitamento, no caso da Alfabetização. Ademais, iniciaram-se os plantões presenciais⁴⁷, pois a pandemia estabilizou-se no início desse ano. Porém, dois meses depois, os casos graves da Covid-19 voltaram a castigar nosso país; e, novamente, retornamos ao ensino remoto total.

Contudo, nossas maiores dúvidas com relação à significação das aprendizagens pelos alunos seguiam: será que nossas aulas remotas estão surtindo efeito? Será que os alunos que foram aprovados no ano anterior estão prontos para seguir? Nossa aflição e a dos pais só aumentava. Eles nos relatavam a angústia deles e dos filhos, de 8 ou 9 anos, que ainda não sabiam ler e escrever, além da dificuldade gigantesca que os filhos tiveram no ano anterior para realizar as atividades propostas pela Secretaria da Educação — pois eram em excesso — e acessar as aulas remotas.

Com isso, nossa insatisfação e até o desencanto com a profissão nos desmotivavam às vezes; entretanto, em outros momentos, eram combustíveis para nos superarmos nesse período difícil, sabendo que cada um de nós significa suas emoções de maneiras diferentes, pois estamos em contínuo desenvolvimento, como observado no processo dialético e complexo pelo qual passamos. Para Vigotsky (1997 *apud* MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 651), as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, “culturalizadas” e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano.

⁴⁶ Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

⁴⁷ Os plantões presenciais, em número reduzido de crianças, foram determinados pela Secretaria de Educação (SE) do município para amparar principalmente os alunos que não tinham recursos tecnológicos em casa, convocados via Decreto Municipal. Os alunos assistiam às aulas com todos os protocolos sanitários e distanciamento social em sala de aula.

Do mesmo modo, as avaliações também foram polêmicas nesse processo, pois avaliar o aluno nesse contexto foi muito complicado e contraditório. Nos três primeiros anos da Alfabetização, as avaliações diagnósticas foram realizadas via chamadas no *WhatsApp*, porém os alunos se dispersavam facilmente e os pais, geralmente, interferiam. Já no quarto e no quinto ano, as avaliações eram realizadas, em sua maioria, pelo *Google Forms*⁴⁸, porém sem controle de como e quem estaria fazendo a prova, a nota somava-se a um conceito dado pela entrega de cada banco de atividades (foram oito bancos de atividades durante o ano letivo de 2020).

A professora Beatriz⁴⁹ relata uma experiência positiva lecionando para o quarto ano, em que avaliou seus alunos pelo *Google Forms* contando com a sinceridade deles para as respostas; nelas, os discentes apresentaram resultados condizentes com suas avaliações no percurso por meio da participação dos alunos em suas aulas remotas. A rede de ensino em que estamos inseridas ofereceu soluções individualizadas para cada realidade escolar, reiterando discursos negligenciados e já observados, também antes da pandemia, no ensino presencial.

Além disso, algumas avaliações externas também aconteceram, porém sem muito propósito na visão das professoras (na qual eu também me incluo). Tivemos uma Avaliação de Fluência Leitora⁵⁰ para alunos do segundo ano que retornavam do isolamento e que, em sua maioria, ainda não sabiam ler nem palavras isoladas em um texto, cujos resultados não foram divulgados aos professores até o momento. Tivemos também a Prova Brasil⁵¹ e a do Saresp para o quinto ano, o que ocasionou, no caso desta rede de ensino, na queda do índice do Ideb do município, conforme constatado nos resultados nacionais publicados em setembro de 2022. O índice dos anos iniciais do Ensino Fundamental passou de 7,5 (verificado em 2019) para 6,8.

Podemos, assim, ponderar que, com ou sem pandemia, a avaliação é um desafio que se apresenta aos educadores. O professor Luckesi (2011, p. 76-80) analisa a questão da avaliação:

⁴⁸ O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

⁴⁹ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

⁵⁰ A avaliação de Fluência Leitora objetiva analisar o desempenho individual na leitura e compreensão de textos escritos para diagnosticar eventuais lacunas no processo de alfabetização durante o período de pandemia (SÃO PAULO, 2021).

⁵¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2018).

A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. O autoritarismo é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária [...]. A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social [...]. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

No primeiro ano da pandemia, os gestores tiveram um maior controle de nosso trabalho, porém, no segundo ano de ensino remoto que se adentrava, eles deixaram tudo em nossas mãos, inclusive a preparação das aulas com o uso de livros didáticos em vez de bancos de atividades já prontos, fornecidos pela SE, como no ano anterior. Também houve transição de governo da cidade do ano de 2020 para o de 2021, por isso as mudanças foram ainda mais acentuadas.

A partir de tantas transformações, adversidades e aflições nesse impasse das significações ou não das aprendizagens pelos alunos e das avaliações serem ou não adequadas ao aluno que queremos formar, adentramos mais um ano, e as lacunas nas aprendizagens se sobressaíram; foram muitas e gigantescas. A Alfabetização — nos três anos iniciais do Ensino Fundamental — realmente tinha sido muito impactada, e o trabalho realizado, somado aos outros tantos que não foram contabilizados e, ainda, aos que não conseguimos realizar nesse período, foi evidenciado.

Nesse tempo de ensino remoto, tanto os professores quanto os alunos se movimentaram mais na questão de tempo-espço. Então, exigiu-se um maior tempo para cumprir nossas tarefas idealizadas para colocá-las em prática, ou seja, para discernir o trabalho realizado do não realizado.

Como enfatiza o psicólogo, estudioso e representante da Clínica da Atividade⁵², Yves Clot (2007), desenvolvemo-nos psicologicamente por meio do trabalho; e a atividade não é apenas o que é feito na prática, mas também o que ainda não foi feito. Para o autor, o sonho é parte da atividade, inclui o que eu fiz e o que eu não fiz.

E é justamente essa atividade, às vezes impedida, que nos adoce no trabalho, ou seja, eu quero trabalhar, mas não consigo. O que aconteceu com os professores nessa pandemia tem as mesmas características que esses estudos mostram: a perda de significado do trabalho diante das aulas remotas, o silenciamento das professoras diante das prescrições pela

⁵² A Clínica da Atividade é uma proposta teórico-metodológico que ultrapassa as perspectivas tradicionais de análise do trabalho e que traz em seu repertório aspectos da teoria ergonômica e da psicopatologia do trabalho.

Secretaria da Educação e gestores, a obrigação de realizar tarefas e avaliações desconexas, a falta de recursos para administrarmos o ensino remoto, o isolamento de ideias e de grupos. Em síntese, notamos que tudo isso não fazia sentido a nós e passamos, em alguns momentos, a não nos reconhecer mais em nosso trabalho e em nossa profissão.

o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (CLOT, 2010, p. 103-104)

Ainda nesse sentido, quando analisamos nosso trabalho, costumamos realçar somente o que foi consumado efetivamente. Porém, as atividades ocultas de nosso trabalho, em especial das professoras, envolvem muito mais que isso, envolvem sentimentos como afetos e sonhos, geralmente idealizados com seus alunos. Então, eles foram também partes importantes de nosso trabalho desenvolvido nesse período, mesmo à distância. Esses fatos nortearam a reunião do grupo de discussão-reflexão no início de 2022 e permeiam até os dias de hoje nos corredores escolares. Concluímos que fizemos o melhor para os nossos alunos; e esse melhor incluiu não deixar que seus sonhos se perdessem. O passado, nesse caso, vem afugentar o medo do presente, mas ainda traz muitas marcas e lacunas desse período conturbado que passamos.

Esses sentimentos ainda nos remetem às reflexões de Nóvoa (2002, p. 24): “os professores vivem num espaço carregado de afectos, sentimentos e conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver... mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho.” Com relação a isso, a professora Beatriz⁵³ se pergunta de maneira enfática em sua narrativa: “*O que é primordial para essas crianças aprenderem sem sofrimento?*” O sofrimento dos alunos é o sofrimento dela também. E ela continua narrando que começou a investir em leituras que tratavam da questão afetiva com seus alunos, não no sentido da afetividade, mas só o que era possível no momento: no carinho, na troca de olhares, nos sorrisos recuperados, na autoavaliação, concluindo que está colhendo bons resultados hoje.

Vemos também, com esse relato, que a professora, a cada vez que expressa suas emoções, atribui sentidos aos momentos vivenciados e internalizados nas relações, seja com alunos, pais de alunos ou colegas professores, nesse período difícil pelo qual passamos. “O homem, em seu aspecto emocional, precisa ser compreendido como síntese das relações

⁵³ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

sociais, e neste sentido, as emoções são datadas historicamente e são construídas a partir das condições materiais de produção.” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 656).

Além do medo real de contrair o quadro mais grave da Covid-19, da demanda de trabalho excessiva e exaustiva praticada pela rede de ensino em que atuamos, e ainda da adequação de novas e emergentes práticas docentes — mesmo cheias de incertezas —, vejo que uma situação muito preocupante foi o aumento dos adoecimentos dos professores com o surgimento das doenças do trabalho, de um modo mais explícito, principalmente o de estafa mental e de crises de ansiedade. Pelas situações trazidas pelas colegas professoras, aprofundadas na reunião do grupo e somadas a minhas experiências, tanto na escola pública quanto na universidade onde desenvolvo esta pesquisa, reflito que, devido a essas patologias mentais que experimentamos, reproduzimos frustrações em nossos comportamentos com essa situação social relacional vivida. Essas alterações de comportamento se processam em nossa personalidade, constituída na dialética com a sociedade da qual participamos.

Nesse sentido, Martins (2007, p. 87) atesta que

a personalidade resulta da atividade do indivíduo condicionada por condições objetivas. Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva, mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas, sim, resultado da atividade social, e em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.

Algumas narrativas das colegas professoras evidenciaram o exposto, as quais retomei neste ponto da análise. Foi como me colocar no lugar das colegas, e vice-versa, diante de tantas angústias subjetivas, mas que, experimentadas nas relações com os outros, afetaram-nos como um todo. Uma vez que

fomos muito cobrados pelas escolas e pelos pais e pouco valorizados pelo trabalho remoto e pela importância do professor presente na sala de aula. Isso me afetou, e afetava bastante também os colegas; era nítido o desânimo dos professores diante da avalanche de adversidades com a volta presencial. Não tivemos nenhum apoio emocional efetivo. (Gisele)⁵⁴

Só nós, professores, sabemos como está sendo difícil profissionalmente, e as cobranças nos sufocando. (Carol)⁵⁵

Estamos estressados, cansados, e precisamos ser enxergados mais de perto nas nossas realidades; enfim, acho que eu preciso trabalhar essa frustração dentro de mim. (Emily)⁵⁶

⁵⁴ Excerto da textualização que consta neste trabalho.

⁵⁵ Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

Identificamos nesses excertos indícios de que as doenças do trabalho absolutamente surgem quando queremos trabalhar e não conseguimos, ao menos como gostaríamos. São situações que retratam um sofrimento muito além do trabalho realizado, como: cobranças pessoais, adversidades, falta de apoio emocional, carências etc.; ou seja, “todas as coisas que manifestam o sofrimento no trabalho nunca são o efeito direto do trabalho.” (CLOT, 2007, p. 57).

Ricouer (1990 *apud* CLOT, 2010, p. 116) enfatiza que o sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas sim pela “diminuição – e, até mesmo, destruição – da capacidade de agir, do ser-capaz-de-fazer, experimentadas como ataque à integridade de si.” Nesse sentido, as narrativas entrecruzadas neste trabalho tiveram um papel essencial de recuperar experiências nesse cenário pandêmico sufocante e permitir nossa (re)construção para enfrentarmos as adversidades postas, tentando, assim, recuperar a nossa estima e a capacidade de resiliência, isso devido ao apoio mútuo e importantíssimo que tivemos nessa caminhada incerta de nossas vidas e carreiras, tirando ainda proveitos diante disso tudo.

Assim, “na nossa tentativa de fazer ‘falar o ofício’ graças à restauração dos ‘debates entre escolas’, das controvérsias e dos diálogos entre profissionais, temos conseguido, às vezes, transformar a experiência mal vivida em meio de viver outras experiências.” (CLOT, 2010, p. 116, grifos do autor). Considero que o apoio entre os próprios professores e as trocas de experiências docentes foram primordiais diante das realidades sociais que vivemos. Elejo um elemento-chave para isso: nosso envolvimento e aproximação enquanto professoras-pesquisadoras, indo direto aos pontos específicos e comuns entre as colegas professoras, sem amarras ou desconhecimento da realidade vivida, pois conhecemos muito os trabalhos umas das outras.

Não fosse essa aproximação, poderíamos facilmente analisar que nossas vivências, a partir de nossas particularidades, permitiram somente um olhar mais egoísta para nós mesmas, pois foi um período de muitas dificuldades pessoais que enfrentamos, relacionadas à falta de suporte, às formações e à valorização docente. Porém, considero que o trabalho coletivo se sobressaiu, e essa nossa parceria trouxe muito aprendizado ao real significado do que é ser professora em um período de tanta tensão como o vivido nos últimos meses.

É curioso também como uma das colegas, Melissa⁵⁷, relata seu trabalho “sozinha” naturalmente, ainda refletindo, dessa forma, que ela teve a sensação de dever cumprido no segundo ano da pandemia que se encerrava: “*Neste ano lecionando sozinha, eu consegui fazer*

⁵⁶ Entrevista Narrativa de 6 de novembro de 2021.

⁵⁷ Entrevista Narrativa de 13 de dezembro de 2021.

do meu jeito e achei que encontrei os pontos certos que eu tinha que priorizar.” Isso mostrou o quão forte foi esse olhar para nós mesmos e a superação individual de cada uma. Porém, ela estava apenas cumprindo as prescrições que lhe foram impostas.

No relato dessa professora, constatamos que ela só se deu conta dessa individualidade quando narrou e refletiu sobre suas experiências e, no entrecruzamento das histórias semelhantes, passou a entender que nossa identidade profissional nesse período se desintegrou, mas que, em sua (re)construção, tivemos que dar nossas mãos, considerando que ninguém aprende nada sozinho. Assim, sobressai-se o protagonismo da coletividade, como relata Bragança (2008, p.75): “As narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teóricas e práticas.”

Ademais, a marca do efetivo trabalho docente em tempos de pandemia nesta rede de ensino foi, sem dúvida, seu caráter relacional-formativo. As parcerias com outros professores da escola, a ajuda do monitor de informática com os novos instrumentos tecnológicos de trabalho e a reinvenção de uma nova forma de lecionar foram marcantes nos trabalhos das colegas professoras. *“Minha sorte é que eu sempre encontrei boas parceiras para trabalhar.”* (Carol)⁵⁸.

Os apontamentos quanto à ausência de gestores nesse período conturbado também foram muito evidenciados nas narrativas, antes mesmo da experiência durante a pandemia. Foram alguns relatos revoltos e, mais uma vez, emocionados dessa difícil relação que essa rede de ensino enfrenta. Ficou visível a distância dos gestores com os professores, principalmente em se tratando de professoras ativas e preocupadas com o rumo da educação, como as desta pesquisa, que expuseram críticas e argumentos sempre contundentes para o melhor desenvolvimento de sua prática em sala de aula.

As narrativas citaram mais cobranças quanto às coordenadoras pedagógicas, pois as professoras julgavam ser atribuição delas o amparo pedagógico que faltou durante todos esses meses de ensino remoto emergencial. Isso porque as formações externas de professores estavam suspensas por motivos óbvios, apesar de não ocorrerem há alguns anos como deveriam, conforme relata a professora Clara⁵⁹, que leciona para o primeiro ano.

Porém, o que vemos são coordenadoras pedagógicas sobrecarregadas de trabalhos e uma demanda muito grande sob sua responsabilidade, inclusive em substituição à direção escolar e, muitas vezes, sem autonomia para organizar melhor os processos de aprendizagem

⁵⁸ Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

⁵⁹ Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

dos alunos e professores, proporcionando, assim, uma escola pública mais democrática. Nesta rede de ensino, o ingresso à direção escolar e à coordenação pedagógica é somente via concurso público, sendo que os vice-diretores são cargos escolhidos pelo secretário municipal da educação ou até mesmo direto pelo chefe do executivo.

Com relação à atuação do coordenador pedagógico e ao processo de democratização das escolas públicas, concordo com Vilas Boas (2022, p. 22) quando diz:

é necessário lutar por uma gestão democrática na escola pública e que, de fato, a forma de acesso implica no trabalho realizado. É preciso buscar formas que minimizem tais implicações e, ao assumir a função, a luta deve ser pela democracia, em prol da comunidade em que a escola está inserida.

Destaco ainda que, diante disso, vemos muitos embates e discrepâncias entre escolas e gestores, pois há falta de competência técnica necessária em muitos gestores concursados, bem como nos cargos por indicações (muitas vezes, nomeados somente por trocas políticas). Nesta rede, os professores ainda estão muito distantes de opinar nesse sentido e o que vemos são situações como apresentadas nas narrativas desta pesquisa, um desgaste gigantesco entre gestores e professores, em todos os segmentos e tempos.

Com tantas dificuldades nessa aproximação entre o professor e os gestores durante a pandemia, um relato da professora Carol⁶⁰ chama a atenção. Um ano antes da pandemia, ela atuava em uma escola periférica, onde a luta por um ensino de qualidade era um dos lemas, e a coordenadora assumia os momentos de formação interna com os professores (nada comum em outras escolas da mesma rede, em que esse horário é utilizado somente para cumprir burocracias escolares como: fazer semanários, preencher planilhas etc.), e ajudava a professora, em início de carreira, a melhorar seu desempenho, inclusive envolto de afetos.

O desempenho profissional impecável dessa coordenadora específica, também relatado pela professora Clara em sua narrativa⁶¹ (ela também leciona na mesma escola), destaca-se; porém, esse deveria ser simplesmente algo usual para uma função tão importante dentro das escolas: o coração da escola é a coordenação pedagógica. O tocante a essa função, sobrecarregada de demandas que não condizem com o cargo, é tão traumática nesta rede de ensino que é comum ouvir nos espaços escolares que a coordenação é um lugar que poucos professores almejam.

Logo, as formações continuadas — e as formações humanas — precisariam estar presentes nesses momentos para que fossem criadas estratégias para amenizar os desafios

⁶⁰ Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

⁶¹ Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

escolares durante o agravamento da pandemia. A falta delas, ainda, acarretou muitos trabalhos pedagógicos sem direção — “direção” no amplo sentido. Estávamos, digo, uma grande maioria, sem direção (de gestão) e sem direcionamento (sem saber a quem recorrer e para onde ir).

E, então, diante desse trabalho solitário, os professores se uniram, e os resultados foram emergindo, bem como nossa ressignificação como docentes, da qual trataremos na terceira parte deste capítulo. Nomeei, não à toa, essa segunda parte como “Ninguém solta a mão de ninguém”. Foram “*professoras colegas, que, assim, pegaram na minha mão e me ajudaram*” (Melissa)⁶², faço aqui, da narrativa de Melissa, nossa, narrativa essa que releva uma contradição quanto a sua satisfação de trabalhar “sozinha” no ano de 2021, apontada anteriormente.

As narrativas autobiográficas, somadas às emoções contidas nelas, foram instrumentos potentes. As colegas professoras e a professora-pesquisadora se apropriaram das narrativas umas das outras como objetos de formação e reflexões acerca do vivido durante nosso percurso escolar e período pandêmico, pois “as pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade.” (PASSEGGI, 2010, p. 122).

A força do coletivo e da união entre os professores nos fez encararmos os desafios mais de perto, mapeando com os colegas como era desenvolvido o trabalho deles, os meios de comunicação que surtiam efeitos, os conteúdos mais necessários, já que o currículo estava deslocado, e ainda os avanços ou não das aprendizagens. Essa triagem também foi relatada pelas professoras Beatriz⁶³ e Emily⁶⁴, que, no ano de 2020 — início da pandemia —, atuavam como formadoras de professores e se viram na função de dar o máximo de suporte às professoras que estavam em isolamento em suas casas. Apesar das tentativas e erros, pois a situação da pandemia era inédita para todos, elas concluíram naquele momento que as estratégias que a Secretaria da Educação elaborou (bancos de atividades, aulas pela TV, software de apoio à aprendizagem etc.) geraram uma “superaprendizagem” (Emily) a todos.

Muitas vezes, o trabalho realizado pelos gestores que atuam na SE não é percebido da mesma forma pelos professores das escolas, ou as condições de trabalho dos professores são pouco conhecidas pelos gestores da SE. Isso se explicita na narrativa da professora Emily; quando, no ano de 2021, ela conta que retornou para a sala de aula como professora e se

⁶² Reunião Grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2021.

⁶³ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

⁶⁴ Entrevista Narrativa de 6 de novembro de 2021.

assustou, pois “*não sabia como tinha sido esse trabalho remoto, o que tinha dado certo ou não, quais tecnologias elas tinham utilizado etc. Aliás, eu não conseguia me imaginar dando aula pelo aplicativo*”, concluiu. Ainda narra que a ajuda da equipe de professores “da escola” foi fundamental nesse momento e, assim, demonstra o *drama* vivido nesse período entre a função de professora e de formadora de professores.

Observo nesse exemplo como a identidade narrativa é construída na interpretação da professora consigo mesma a partir de uma intriga — em um movimento constante de concordâncias e discordâncias —, instruída e educada pela cultura a partir das histórias dela e de outras pessoas com as quais se relaciona, nascendo, assim, uma personagem, no sentido figurado. Correia (2000) comenta sobre a delimitação da noção de identidade narrativa de Paul Ricoeur, e afirma:

É, pois, em primeiro lugar, na intriga que é necessário procurar a mediação entre permanência e mudança, antes de poder aplicá-la à personagem. A vantagem deste desvio pela intriga é que ela fornece o modelo de concordância discordante sobre a qual é possível construir a identidade narrativa da personagem. A identidade narrativa da personagem só poderá ser correlativa da concordância discordante da própria história. (CORREIA, 2000, p. 5)

Ainda a esse respeito, desenvolverei melhor a concepção de identidade narrativa na próxima parte deste texto.

Essa situação dramática vivida pela professora-formadora nesse impasse de formar, autoformar-se e autoavaliar-se (em seu retorno à sala de aula), se pensarmos de acordo com Vigotsky (2000, p. 27), tem a ver com um choque de sistemas nessa dialética com a sociedade: “o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de drama.”

Portanto, mediante tantos desafios com a ausência de formações e as ressignificações verificadas em nosso trabalho, que veremos logo mais, ficou claro que a falta de uma sólida formação de professores na rede municipal, nos últimos anos, é um aspecto muito preocupante para a educação municipal que encontramos hoje. A formação continuada é direito do professor e dever do estado. “*Ainda porque chegamos num ponto muito positivo na educação municipal com a reorganização do nosso currículo, tão consolidado e abraçado pelas professoras parceiras da USF.*” (Emily)⁶⁵.

⁶⁵ Entrevista Narrativa de 6 de novembro de 2021.

Emily refere-se ao currículo municipal do Ensino Fundamental, construído a muitas mãos, mas, em especial, com a contribuição das professoras Adair Mendes Nacarato (minha orientadora nesta pesquisa) e Luzia Bueno, das áreas de Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente, professoras da USF, *campus* Itatiba. São nomes fortes, como eu também relato neste trabalho, com muita bagagem e experiências positivas em nossa rede, com trabalhos bem próximos e conectados a nossa realidade e inserção social.

Além disso, as formações de professores chegaram a um patamar no qual os docentes se sentiam cansados com o mesmo formato, mas elas eram muito potentes em se tratando de atualização docente. Com esse momento de derrocada verificado principalmente nesse período da pandemia com o ensino remoto, a falta que elas fizeram foi enorme, e isso interferiu diretamente na docência e aprendizado das crianças.

A professora Beatriz⁶⁶ narra o que passou em se tratando do ensino da Matemática nesses tempos difíceis, sem formações continuadas. Exprime que se *“formou uma vez e ponto.”* Ela acrescenta que somente o material didático à disposição não é suficiente e que o momento de pensarmos no desenvolvimento do raciocínio lógico, no caso da Matemática, ocorre em momentos de formação, senão isso se perde. *“Vejo hoje alguns professores voltando no problema ‘de mais’ e ‘de menos’, e as crianças estão chegando e falando isso para nós!”*⁶⁷

Defendo a necessidade e importância de políticas formativas que insiram e mantenham um processo de formação sólido e contínuo, com efeitos no trabalho docente e na importância do papel do outro no desenvolvimento profissional. Este trabalho, portanto, pretende aproximar essas discussões diretamente do poder público.

Antes de passar para a próxima parte das análises com as reflexões e indícios de transformações em nosso trabalho e identidades profissionais, verifico nos desabafos das colegas de pesquisa suas paixões por ensinar em tempos tão difíceis e relatos positivos por estarem colhendo os frutos agora, com o retorno das aulas presenciais. Vemos que as emoções realmente nos transformaram e reafirmam o quanto nós, professoras, somos importantes na vida de uma criança. *“Concluo que tive um ganho, enquanto profissional, e hoje a minha turma teve um ganho estupendo no avanço, enquanto ser humano.”* (Beatriz)⁶⁸. Finalizo esta parte acreditando que, apesar de todas as adversidades enfrentadas por nós, do chão da escola para o chão de nossa casa, saímos mais humanos dessa fase.

⁶⁶ Reunião Grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

⁶⁷ Aqui a professora está se referindo ao modo equivocado de ensinar problemas de adição e subtração.

⁶⁸ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

PARTE 3

TEMPO DE (SOBRE)VIVÊNCIAS E (TRANS)FORMAÇÕES

Indícios de transformações e ressignificações na constituição identitária docente

Nesta última parte da análise narrativa, procurei explicitar o que mais nos tocou com esta pesquisa que, apesar de estar diretamente ligada ao trabalho docente durante a pandemia, fala de gente! Será que tudo o que vivemos foi realmente (re)significado em nossa profissão e somado a nossa identidade, ou logo não lembraremos mais desse período? O que aconteceu, além da demanda do ensino remoto, com nossas vidas profissionais e pessoais dentro e fora da escola? Será que esse “repensar” cheio de emoções, dramas, indignações e superações valeu a pena? O que vemos hoje nas escolas com relação ao trabalho docente pós-pandemia e às aprendizagens, mesmo com a Covid 19 ainda em nossas vidas?

Com as indagações acima, busquei trazer reflexões mais emotivas, pois não quis, com este trabalho, buscar respostas concretas e/ou resultados objetivos de nada. Eu procurava (e com certeza encontrei) boas conversas, muito acolhimento e, modestamente, acho que consegui também acolher as colegas — e, nesse movimento, todas nós nos acolhemos, umas às outras.

Ser professora-pesquisadora nesse momento foi um grande e prazeroso desafio. Passava muitos dias lendo, escrevendo, textualizando as narrativas. E, em muitos outros, simplesmente pensava no que escrevia, com isso enriquecendo o meu si a partir do outro, que é constituído de si, surgindo assim a questão da identidade narrativa, na concepção de Paul Ricouer. O autor analisa a questão das narrativas objetivando encontrar uma identificação para marcar a identidade pessoal, na qual a intriga aparece (como observado na segunda parte desta pesquisa no texto e na teoria posta) e que faz esse papel “teatral” de concordar entre duas ou mais situações discordantes. “Não basta que o si narre a si mesmo para constituir sua identidade, mas é preciso que aprenda narrativas históricas ou fictícias onde a humanidade narra a si mesma em outras épocas e em outros lugares, de modo que ele próprio seja concernido por tais narrativas.” (CESAR, 1998, p. 24)

As personagens, no caso eu e as professoras desta pesquisa, narramos nossas histórias por meio de intrigas, essas que já começaram muito antes do dia e da hora marcados para as entrevistas e conversas como parte da metodologia deste trabalho. Nessa dialética de concordâncias e discordâncias, passado e presente, constituímos uma unidade plural. “A história não é mais a narrativa do que foi feito, mas do que estamos em via de fazer.” (CESAR, 1998, p. 21-22).

Nas (re)significações do que vivemos, que agora são plurais, conseguimos expressar em diversos momentos de nossos encontros, as mudanças na forma de trabalhar e saberes dos professores com o ensino remoto, “quando parei para olhar mais o aluno em suas fragilidades individualmente, pois nas aulas remotas era isso que fazíamos. [...] Então, isso foi um ganho enorme também, o ensino ficou mais humano.” (Gisele)⁶⁹.

Percebemos que “uma andorinha sozinha não faz verão” e constatamos a importância de nossa união e processo relacional mais constante, o que nos leva à translação de que fomos andorinhas também do verbo *andar*. Andamos muito e, quem diria, dentro das nossas casas, mexendo em nossos celulares, pedindo ajuda às colegas! Com isso, concluímos que trabalhamos mais lá, ou, talvez, isso seja só uma metáfora pandêmica diante das histórias narradas pelas colegas professoras, afinal narramos o momento vivido dentro de um contexto social específico.

Além do quê, estávamos protegidas em nossas casas, assim como nossos alunos, um privilégio que muitas profissões e pessoas não tiveram. A colega Melissa⁷⁰ narra que, trabalhando em casa, saía para caminhar no lugar sossegado em que mora e, com isso, conseguiu manter sua saúde mental em dia, tanto que o milagre de uma nova vida surgiu nesse período. Ela engravidou, e seu bebê nasceu em julho de 2022. Uma alegria!

Com nosso trabalho se transformando e nos transformando em pessoas que “têm mais tempo” devido ao isolamento, aprendemos que escolher com mais critério as atividades pedagógicas, ao invés de só pensar na quantidade exagerada (costume enraizado em nosso cotidiano), é um caminho sem volta e que podemos aplicá-las com mais calma e explorar melhor a relação aluno-professor, ainda que com muito planejamento para atender ao currículo municipal que temos que cumprir. Com esse movimento, os alunos conseguiram olhar mais para si mesmos e, agora com o retorno às escolas, faz-se necessário que os professores revejam essa estratégia, pois é visível que os alunos se sentem muito mais acolhidos quando suas bagagens de vida são incorporadas às tarefas escolares progressivas na construção dos saberes e quando podem pensar coletivamente com mais calma e logicidade, assim, significando melhor as aprendizagens para compartilhar com outros.

Delory-Momberger (2014, p. 113) trata dessa questão:

Os professores não ensinam uma matéria nem transmitem conhecimentos; eles transmitem signos organizados em discursos, que provém de registros científicos e didáticos, e que, por serem constituídos de conhecimentos, devem ser objeto de uma interpretação e de uma integração nos sistemas de

⁶⁹ Excerto da textualização que consta neste trabalho.

⁷⁰ Entrevista Narrativa de 13 de dezembro de 2021.

conhecimentos anteriores dos alunos (que não são idênticos entre si, que são diferentes dos do professor e que não reproduzem o sistema objetivado e formalizado do domínio de saber referido).

Inversamente, há uma ideia interpretativa equivocada que os alunos fazem da escola quando entendem que o sucesso na escolaridade só é possível na passagem de um nível para o outro seguindo instruções, estas, muitas vezes, provêm de currículos pesados, minimizando, assim, o processo somente no que “é pra fazer” e o que “deve ser feito”, sem a apropriação dos saberes e extensão cognitiva para a vida adulta. Além de tudo, hoje, o mundo social em que vivem as crianças e jovens é muito mais complexo em vários aspectos — familiares, religiosos, geográficos —, necessitando sempre de uma revisão biográfica para a busca de equilíbrio. “Aprendizagens de saberes na escola e aprendizagens biográficas estão em uma relação de complementaridade e reciprocidade.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 136).

Esse cuidado nos remeteu, também, aos alunos com deficiência; e conseguimos sentir um pouco como eles se sentem quando, em sala de aula, não possuem atendimento especializado. Muitos professores não deram conta de produzir boas aulas *on-line* ou atender mais individualmente seus alunos, seja pela própria dificuldade com os instrumentos tecnológicos, seja pela falta de recursos dos alunos, o que se agrava consideravelmente quando pensamos nesses alunos com deficiência.

Devido à situação emergencial que surgiu inesperadamente, a maioria dos pais e responsáveis não estava preparada para ajudar os filhos em casa utilizando computadores e celulares. Isso acarretou preocupação dos professores para as questões psicológicas que causavam muita insegurança nos envolvidos, como relatou a professora Beatriz⁷¹.

Apesar disso, observamos que os recursos tecnológicos ampliaram a necessidade de uma continuidade com o retorno das aulas, pois muitos alunos avançaram com o alongado manuseio desses instrumentos e pesquisas no ensino remoto. “*Seria muito bom e proveitoso se todos tivessem esse acesso ao mundo virtual e tecnológico.*” (Carol)⁷². Talvez, com isso, a distância das aprendizagens nas escolas privadas (que foi intensificada com a pandemia), fosse menos discrepante e mais inclusiva para os alunos da rede pública.

Um dos momentos que mais me marcou na escuta das histórias das colegas professoras com o retorno das aulas presenciais foi quando a professora Clara⁷³, que atua no primeiro ano do Ensino Fundamental, teve a impressão de que os alunos entravam na escola pela primeira vez. Eles não haviam vivenciado a Educação Infantil devido ao isolamento e

⁷¹ Entrevista Narrativa de 29 de outubro de 2021.

⁷² Entrevista Narrativa de 17 de novembro de 2021.

⁷³ Entrevista Narrativa de 20 de agosto de 2021.

nunca tinham visto uma pessoa escrever, assim, chegando ao Ensino Fundamental sem o mínimo de coordenação motora para a idade.

Porém, esse relato da professora Clara me remeteu diretamente ao filme *O enigma de Kaspar Hauser* (1983), ao qual assisti durante o curso na disciplina de Psicologia Histórico-Cultural – Aspectos Teóricos e Metodológicos. Ele mostra uma criança privada (encarcerada) de tudo até os 16 anos, sem nenhum contato social e verbal. Estabeleci relações com as ideias vigotskianas, pois, após a socialização de Kaspar em uma comunidade alemã e a interação com outras pessoas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem emergiram. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski tem como presunção que o desenvolvimento cognitivo das pessoas acontece por meio da interação social, trocando experiências e desenvolvendo, assim, novos conhecimentos e aprendizagens. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa.” (VIGOTSKY, 2007, p. 20).

E, então, com o retorno de nossos alunos pós-pandemia, sentimo-nos como o professor que ajudou Kaspar, tendo que retomar o convívio social: socialização, oralidade, experimentos cotidianos, bem como o acesso das crianças a outros instrumentos técnico-semióticos para conseguirmos ter sucesso no exercício da docência, e os alunos em suas aprendizagens (principalmente na Alfabetização), tão afetadas com as aulas suspensas e o isolamento social obrigatório. Para Pino (1995, p. 33), “quanto ao ato de conhecer, ele resulta da combinação da ação do sujeito e das condições sociais e culturais que tornam possível esta ação”, ou seja,

conhecer é apropriar-se do conhecimento produzido pelos homens e conservado nas obras culturais e nas práticas sociais dos povos. Portanto, o conhecimento não é nem simples produção do sujeito em interação com o objeto, nem, muito menos uma reprodução mimética do real, mas a apropriação de forma *singular* de um objeto, por ser uma produção dos homens, veicula uma significação social. Em outros termos, é a ressignificação pelo sujeito de algo já significado socialmente, o que pressupõe uma atividade semiótica específica a cada sujeito. (PINO, 1995, p. 3, grifos do autor)

A escola é o espaço privilegiado para que a criança alcance práticas sociais que privilegiam o acesso ao mundo cultural, aos signos e aos processos de significação. Isso é possível por meio da mediação semiótica. Para Pino (2000, p. 58), “na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma ‘forma nova’) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação.” Isso garante o

encontro do aluno com o objeto e aqueles que asseguram a orientação da atenção. Como afirmam Schneuwly e Martin (2022, p. 5),

o ensino consiste em transformar modos de pensar, falar e fazer com a ajuda de ferramentas semióticas. Tem a mesma estrutura que qualquer outro trabalho. Tem um objeto: modos de pensar, falar e fazer; tem uma ferramenta: signos ou sistemas semióticos; e tem um produto: modos transformados.

Porém, apesar do retorno às aulas presenciais, refletimos se essa significação está acontecendo, ainda com mais empenho, ou se os professores estão apenas cumprindo o currículo “instrumentalmente”, que ficou deslocado com o ensino remoto, somado a muitas atividades repetidas, tornando o ensino quantitativo (como aconteceu nesta rede de ensino no início da pandemia) e deixando, assim, a aprendizagem dos anos iniciais sem a qualidade que sempre defendemos, pois essa requer a consciência do professor de que o ensino do ler e escrever é o que dá origem a seu processo de desenvolvimento. Com isso, aumenta seu compromisso e a necessidade de enriquecer suas aulas com metodologias de sua profissão, tornando o trabalho do professor não comprometido apenas com a função de cumprir atividades burocráticas, como observado nos relatos narrativos das colegas professoras.

Os docentes precisam reavaliar sua identidade profissional diante das condições atuais concretas, (re)construindo seus afazeres e promovendo uma boa comunicação com os seus alunos, ampliando leituras, por exemplo, que envolvam todos os alunos e que tratem das questões afetivas tão importantes após esse período difícil que passamos. Para isso, devem ser usadas as mediações técnicas e semióticas disponíveis e precisa ser promovida a consolidação da leitura e escrita — princípios primordiais para o prosseguimento dos estudos nos anos finais do Ensino Fundamental. Além do mais, a profissão docente é uma profissão de interações humanas, portanto é na sala de aula presencial que essas interações precisam ser concretizadas por completo.

Nesta configuração, o trabalho do professor desempenha um papel central, orientado pelas *formas ideais* constituídas pelos saberes organizados nas disciplinas escolares e pelas ferramentas de atuação sobre os alunos que estas disciplinas disponibilizam. Estas ferramentas são aquelas que permitem a formação de uma zona de desenvolvimento próximo, por meio da qual o aluno pode (ou não) se desenvolver, um espaço de liberdade para o aluno para a sua própria transformação. (SCHNEUWLY; MARTIN, 2022, p. 17, grifos dos autores)

Ainda, os professores precisam de autonomia e tratamentos político-sociais para conseguirem desempenhar bem seu papel nas escolas. Da Silva e Peloso (2021, p. 425) afirmam que

os professores “almejam que a profissão docente seja valorizada como deve ser: uma profissão responsável pela formação de pessoas, que seus profissionais consigam realizar suas práticas de forma mais livre, que os espaços escolares possam ser redefinidos e que os momentos de formação docente não sejam somente dedicados a como transmitir os conteúdos, mas que a formação consiga conectá-los com os contextos sociais e políticos vigentes, promotores de aprendizagens”.

Além das dificuldades incalculáveis dos alunos que chegavam ao primeiro ano após a pandemia, eu também tive experiências no segundo e terceiro ano, assumindo salas praticamente multisseriadas com alunos nas mais variadas hipóteses silábicas, o que demandou planejamentos individuais para cada caso. As dificuldades nas produções escritas e ortográficas seguiam nos terceiros anos, como se encontram hoje. O ano de 2022 nesta rede municipal terminou com lacunas enormes e muitas reprovações, pois os alunos não conseguiram chegar à hipótese alfabética, por mais esforços que os professores fizessem. “A diferença de aprendizagem está enorme. [...] Está de 8 a 80, se a gente comparar”, diz a professora Beatriz⁷⁴ se referindo a como ela analisa os alunos no geral, devido a sua vasta experiência e trabalhos com formações de professores.

Nesse sentido, observamos que não houve políticas públicas e investimentos em formações pontuais para as recuperações dos alunos com um arranjo curricular mais adequado e emergencial para tentar suprir conceitos que não foram assimilados no ensino remoto. Também houve uma lacuna no apoio ao docente em sala de aula, por exemplo, um professor adjunto ou uma estagiária que ajudasse o docente nessa logística de muitas hipóteses silábicas na mesma sala. Ademais, faltou simplesmente enxergar que a situação não era de normalidade com a volta às aulas, mas que as condições concretas que temos hoje devem ser abraçadas por toda a comunidade escolar para que os efeitos negativos desse período sejam minimizados o máximo possível.

O conservadorismo ainda é muito comum na maioria das instituições escolares mediante, também, as mudanças políticas no Brasil e na América Latina nos últimos anos, inclusive com ataques fortes à democracia. Ele soma-se a outros inúmeros impasses na

⁷⁴ Reunião Grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

educação, o que cessa um pouco, em nós, professoras, essa esperança de uma escola mais livre, democrática e acessível.

A educação tem sido alvo das políticas conservadoras recentes, quer no propósito de coibir a ampliação do acesso a setores tradicionalmente marginais da sociedade, quer no sentido de redirecionar o financiamento público para a formação de elites meritocráticas. Essas políticas encontraram um ambiente fragilizado pela moral neoliberal e por procedimentos pragmáticos que reduziram a função da escola à produção de eficiência, baseada em princípios de mercado. Esses valores, difundidos por meio de uma agenda da educação que se impõe sobre o mundo como verdade, promovendo uma cultura meritocrática dirigida à competição individual, têm provocado o esmaecimento dos princípios de igualdade e bem comum. (OLIVEIRA, 2020, p. 14)

Com relação aos comportamentos dos alunos, as narrativas mostram que eles voltaram mais agitados, depressivos e, ainda, no geral, sem regras de convivência, o que acreditamos ser o mínimo que se precisa para conseguirmos seguir com os conteúdos pedagógicos. Porém, devido a nosso sentimento desde o isolamento, no qual tivemos a impressão de que não sabíamos mais lecionar, qualquer avanço dos alunos com o retorno nos trazia/traz felicidade. Temos sentimentos dialéticos o tempo todo, até os dias de hoje. Porém, preocupa-nos muito alguns comportamentos infantilizados demais, o que concluímos que se deu devido à falta de contato social com outras crianças pequenas decorrente do isolamento; hoje, impacientes e ansiosos, alguns alunos transformam qualquer situação corriqueira em tumulto, demandando muito de nosso tempo (que já é escasso) para apaziguar os conflitos. O imediatismo de tudo está generalizado, estendido também a nós, professores.

Alguns professores sentiram mais, outros menos, mas todos são unânimes em dizer que a pandemia sacudiu a educação como um todo. Uma das colegas professoras, que passou de formadora para professora neste tempo, precisou tirar uma licença em seu retorno devido a todas essas modificações; eu também me afastei devido à demanda exacerbada na Alfabetização e por não conseguir mais me dedicar como gostaria a sala de aula, o que se somou à demanda para finalização desta pesquisa de Mestrado. Essas situações, talvez, antes da pandemia, dificilmente aconteceriam.

Não que a educação pública antes da pandemia estivesse satisfatória, mas o agravamento diante do ensino remoto e essa desestabilização emocional mexeram muito conosco. Considero as situações acima decepcionantes para nós, pois nos constituímos professoras para estarmos no chão da escola com nossos alunos, porém as questões pessoais, de bem-estar e saúde nos moveram a deixar a sala provisoriamente. São contingências da vida

que também fazem e farão parte de nossa identidade profissional, constituída no exercício da atividade docente.

Nessa atividade investe o professor toda a sua personalidade, o que justifica os elevadíssimos níveis de stress que acompanham esta profissão, na medida em que os insucessos profissionais não podem deixar de ser sentidos, também, como insucessos pessoais. A consequência do facto de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza da sua atividade se define tanto por aquilo que sabe, como por aquilo que ele é. (CANÁRIO, 1998, p. 21)

Sofremos muito com o sofrimento de nossos alunos, que se sentiam órfãos sem a escola, sem nosso apoio presencial diário e sem a vivência do ambiente escolar como um todo, inclusive sentindo falta do mobiliário da escola para fazer suas atividades, como relatado pela professora Carol⁷⁵ e comentado na segunda parte deste capítulo. As crianças queriam vivenciar as experiências escolares, aprender a ler e escrever como seus irmãos ou colegas mais velhos. Temos, hoje, alunos muito defasados nas aprendizagens, porque não tiveram apoio, alunos à espera de diagnósticos médicos e excluídos, alunos ansiosos e depressivos etc. A difícil realidade educacional na escola pública foi a florada ainda mais com a pandemia.

Todas as estratégias, por mais difíceis e desafiadoras, foram utilizadas para tentarmos manter os alunos no ensino remoto e, após o retorno, nas salas de aula. No entanto, acredito que, além da recuperação das aprendizagens, precisamos da recuperação das estimas das crianças e de nossas próprias.

Nas narrativas das professoras, constato que os alunos voltaram para a escola sem saber o que era uma escola, sem saber o que era uma prova... Mas os professores também não sabiam mais o que era ser professor presencialmente. Muitos, até hoje, estranham estar na escola por cinco horas diárias, não desenvolvem um bom planejamento como antes ou mesmo não socializam com os colegas. São resquícios de um tempo que só conseguimos passar graças a nossa união, mas, na contramão, hoje nos sentimos sozinhos e sem apoio algum, também enquanto seres humanos. As formações continuadas de professores retornaram, porém em outro formato e com outro grupo de trabalho, e foram pouco aceitas entre os profissionais.

Entre as “dores e delícias” de ser professora, concordo com Canário (2006, p. 22, grifos do autor):

⁷⁵ Entrevista narrativa de 17 de novembro de 2021.

Entre a retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que o critica e culpabiliza, o exercício da profissão de professor é atravessando por uma ambiguidade que o faz oscilar entre a visão da “mais bela profissão do mundo” e a realidade de uma profissão “desgastante, esgotante ou mesmo perigosa”, para utilizar os termos da socióloga francesa Lise Demailly (1977).

Com tudo isso, quando nos propusemos a participar deste trabalho coletivo, passamos a entender melhor o forte impacto que as narrativas e as investigações (auto)biográficas podem provocar nas vivências desse período pandêmico, na elaboração de novos conceitos ou, ainda, na identificação de fatos relevantes e repulsa às políticas públicas. É possível verificar, mediante o entrecruzamento das histórias, situações que antes não conseguimos enxergar em nosso dia a dia, tão conturbado como foi, mas que trazem indícios de transformações em nossas identidades profissionais, como vemos no título desta parte do trabalho.

Tudo porque

a narrativa pode ser compreendida como um instrumento técnico-semiótico, na medida em que narrar é uma atividade tipicamente humana, que não é dada a priori, mas constituída pelo sujeito ao longo de sua vida, nas interações que estabelece com os outros, em diferentes práticas sociais. Narrar é uma atividade de linguagem, sónica, que incide sobre o sujeito que narra e regula seu pensamento. De modo que funciona como atividade mediada e mediadora, permitindo (trans)formações no indivíduo, mas também, como narrar implica um interlocutor – narro para alguém –, a narrativa pode afetar e provocar transformações no outro. (FREITAS, 2019, p. 49)

As narrativas desta pesquisa foram utilizadas como fonte para elaboração, apropriação e transmissão de conhecimentos, pois, fundamentado nas teorias da “perspectiva histórico-cultural, o método investigativo leva em conta como os sujeitos se apropriam da história social, tornando-a história pessoal.” (FREITAS, 2019, p. 47).

Nas histórias narradas pelas colegas professoras, pude observar como as vivências implícitas vão provocando transformações coletivas em nossas constituições profissionais e na comunidade em que estamos inseridas, trazendo novas experiências biográficas permeadas de concordâncias e discordâncias. Nesse processo, elas moldam e modificam nossas identidades.

Delory-Momberger (2014, p. 130-131) também afirma que

é preciso encontrar a forma de inscrição biográfica de novas experiências que modificam a configuração anterior e levam a uma transformação da percepção do mundo, dos outros e de si mesmo [...]. Um choque biográfico pode levar, em pouco tempo, a uma modificação radical das manifestações

exteriores da personalidade, dando lugar a uma reconfiguração do projeto de si.

Exemplifico algumas situações que aclaram algumas (trans)formações que a pesquisa narrativa/autobiográfica nos proporciona. Uma delas ocorreu quando a professora Beatriz⁷⁶, ao narrar, toma consciência de seu sofrimento ao retorno das aulas presenciais, pois ela voltou à escola como antes da pandemia, conversando coletivamente com seus alunos, diferentemente de como fazia na maioria das aulas remotas — com um cuidado mais individual — ou de como as crianças eram acolhidas em suas casas, “*porque eles estavam acostumados a ter uma só pessoa em casa, que era o pai ou a mãe dando atenção e, quando teve que dividir com a professora, gerou uma frustração muito grande.*”. Ela remete isso diretamente ao sofrimento deles e dela, repensando, assim, seu modo de trabalhar, que hoje é de mais calma, e apostando em ações psicopedagógicas que envolvam os alunos em suas singularidades, de modo a provocar um equilíbrio para auxiliar seus alunos a suprir mais rapidamente as perdas nas aprendizagens durante o isolamento e ensino remoto ineficiente durante a pandemia. Nesse trecho de sua narrativa, é possível verificar que novos sentidos são atribuídos à situação, pois ela percebe que precisa dar uma atenção mais individual hoje aos alunos na sala de aula para suprir essa carência construída durante o período que eles estiveram em casa com seus familiares.

Esse também foi o caso da professora Clara⁷⁷ que relata a sua vontade de voltar à sala de aula com um ambiente propício pós-pandemia e que precisou criar muitas estratégias nesse sentido, sabendo que precisava retomar os conteúdos não assimilados no ensino remoto e trabalhar muito a oralidade, pois seus alunos não passaram pela Educação Infantil. Com isso, vem colhendo bons resultados, encerrando a discussão com uma frase que diz “*é um eterno plantar e colher*”. Aqui observo que ela cria possibilidades de trabalho com novos recursos e estratégias — mediante o pouco apoio político que recebemos, bem como diante do ensino massivo e padronizado desse período, da falta de formações etc. — e, com isso, transforma-se na profissão. Isso se explicita na frase citada em que o “*plantar*”, penso, vem da elaboração dos conhecimentos além dos quais estava acostumada para auxiliar seus alunos, e o “*colher*” é a própria transformação em sua forma de lecionar, que é significada pelas crianças nesse processo, que ela considera frutífero.

Entre tantos dados que emergiram de narrativas, também retomo a questão relacional, muito marcante entre os professores durante esse período conturbado que vivemos. No relato

⁷⁶ Reunião do grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

⁷⁷ Reunião do grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

da colega Emily⁷⁸ na reunião do grupo de discussão, ocorrida no início de 2022, ela sublinha a importância das trocas com outras professoras para encontrar uma reorganização para seu retorno à sala de aula, pois tinha se afastado há muitos anos para trabalhar como formadora de professores na Secretaria da Educação: “*Eu falava muito isso para elas, que elas foram fundamentais no momento do meu retorno em meio a esse caos e que elas me estruturaram e me ajudaram de forma excepcional.*” A professora, em seu discurso, deixa indícios que significou esse processo relacional como se nunca tivesse pisado na escola, pois só com a ajuda das colegas conseguiu se envolver novamente na profissão de origem, ressignificando a importância da docência principalmente nos anos iniciais, nos quais atua.

Assim como a professora Emily, eu também senti que me reinventei na profissão com as trocas entre as colegas no chão da escola, pois, antes da pandemia, elas eram mais distantes e, atuando como professora-pesquisadora neste trabalho, fui me reconstruindo como professora e pessoa, conseguindo entender, por exemplo, esse interessante deslocamento narrado anteriormente — ora a professora está no chão da escola, ora atua como formadora — e, nesse acúmulo de funções, produz diferentes sentidos a seu papel, conforme se movimenta nos diferentes locais de fala. Aqui, refleti muito sobre a necessidade de pesquisas futuras que investiguem esse movimento, no caso desta rede municipal, pois ele é muito conflitante e desconexo.

A professora Melissa⁷⁹ também reflete e deixa indícios de internalização de novas significações para sua identidade com essa questão, enxergando a necessidade de formações inicial e continuada de gestores em nossa rede municipal — ainda mais urgente que as formações continuadas de professores —, conclusão essa a que chegou durante nosso compartilhamento de narrativas na reunião do grupo de discussão-reflexão. Esse assunto rendeu boas conversas e uma linearidade singular dos fatos narrados com cinco das seis “personagens” envolvidas nessa “história”, o que gerou um roteiro completo da *intriga* provocada por minha pesquisa.

Também percebo a tomada de consciência da professora ao narrar, quando a colega Beatriz⁸⁰, depois de um grande desabafo com relação às políticas públicas e falta de práticas de formação desde antes da pandemia, conclui que “*em algum momento, vamos começar a ver a queda do Ideb, estamos bem perto deste ponto*”, o que realmente aconteceu com a queda dos índices apresentados em setembro de 2022 e informados neste trabalho. Esse é um

⁷⁸ Reunião do grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

⁷⁹ Reunião do grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

⁸⁰ Reunião do grupo de discussão-reflexão de 13 de abril de 2022.

exemplo prático e claro desse *signo* que afeta mediante o movimento narrativo posto, evidenciando e até antecipando fatos que venham a ocorrer.

Então, mediante a extensão deste trabalho, há de se reconhecer que a multiplicidade de matrizes teóricas utilizadas que envolve a pesquisa narrativa-autobiográfica é importante e necessária à Educação. Ela abre a “possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas...” (NÓVOA, 1995 *apud* FREITAS, 2019, p. 44, grifo do autor).

Ainda, acreditamos que o poder público possa criar estratégias emergentes para nos ajudar a superar isso e, principalmente, amparar as crianças com mais dificuldades. Além disso, há uma promessa do novo Governo Federal, eleito em 2022: a recuperação das aprendizagens dos alunos da Educação Básica pós-pandemia.

Então, parto do princípio de que os alunos são frutos das investigações do trabalho docente que desenvolvi aqui durante mais de dois anos; eu e as colegas professoras nos doamos a eles e conseguimos entregar narrativas em forma de uma *herança pedagógica* mesmo, como define Hannah Arendt (1972). Ou melhor, elas se transformaram em um “testamento” dos anos iniciais com parte de nossas identidades constituídas ao longo de muitos anos e das mais variadas formas, com o único propósito de contribuir com a melhora da educação pública em que estamos inseridas.

Arendt (1961, 1963 *apud* CESAR, 1998, p. 15, grifos do autor) dignifica o papel das narrativas e afirma:

Esse papel da narrativa para a manutenção do que é digno de memória: enquanto o trabalho é perecível, consumindo o trabalhador que produz o consumível, e a obra é durável, persistindo como monumento no espaço, só a ação é *memorável*, confiando-se precisamente à narrativa para se dar a imortalidade que ela merece – a glória – e que por isso mesmo o tempo não lhe dá.

É difícil prever o que virá ou ter ilusões futuristas, mas, diante de tantas histórias aqui contadas por colegas generosas, elas me fizeram enxergar que somos o fruto de nossa união, no amor, nas dores e alegrias. Ser professora foi, é e sempre será uma tarefa que nos une aos alunos, aos pais e responsáveis dos alunos, à sociedade, muito além dos muros escolares. Vejo a necessidade, enquanto cidadã e professora, de uma força-tarefa para conseguirmos reerguer a escola pública pós-pandemia. Assim, com uma escola fortalecida, os alunos poderão estar mais inseridos na sociedade e lutar por seus direitos, participando democraticamente de todas as decisões que os envolvam, seja na educação, seja em outro ambiente social.

Precisamos ainda expandir os espaços escolares colaborativamente, acompanhando o mundo que está se transformando e se virtualizando rápido demais. Precisamos de investimentos, de pesquisas e de inovação, e, principalmente, de políticas que nos acompanhem. Hoje vejo o professor muito mais conectado ao mundo do que chefes e gestores com práticas escolares ultrapassadas e até mesmo exclusivas.

Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 29, grifos do autor) alerta:

Isto tudo implica uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc.; e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa.

Assim, precisamos de uma pedagogia que nos ajude em tudo que está por vir e de pessoas boas a nosso lado, como tive com esta pesquisa. Considero que as professoras Beatriz, Carol, Clara, Emily e Melissa me transformaram e, transformando-me, eu mudei meu olhar e a forma de ver a docência, repassando isso intrinsecamente a dezenas de outros professores com os quais convivo. E esse processo vai se estendendo numa construção e (re)construção constante.

A pesquisa na educação é instigante e viciante e o que esperamos é que esse período pandêmico seja só mais um capítulo, na educação e na vida, e que tenhamos *paciência* para compreendê-lo melhor por meio de outras tantas pesquisas que estão se desenvolvendo com essa pauta no meio acadêmico.

*E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não.
Lenine
(PACIÊNCIA, 1999)*

A HORA DO ENCONTRO É TAMBÉM DESPEDIDA...

*Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais*

*Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir*

Fernando Brant e Milton Nascimento (2014)

Ao iniciar esta etapa final de meu trabalho, mentiria se dissesse que “nunca imaginei chegar até aqui”. Eu sempre achei que conseguiria, porque sempre quis muito continuar os estudos, mesmo com tantos percalços no caminho, não com relação ao Mestrado, mas ao restante das demandas e responsabilidades que tenho em minha vida e, principalmente, com o trabalho na escola pública, que toma grande parte de meu dia, pois não consigo dar aula “de qualquer maneira”, sou perfeccionista e extremamente crítica comigo mesma. Aliás, tenho convicção de que esta pesquisa me deixou mais leve com relação a isso, pois percebi que não preciso estar certa o tempo todo nem querer que as outras pessoas, com as quais me relaciono nos espaços escolares não errem e não façam o que eu acho correto. Tudo porque a educação emoldura minha vida, e meu dia a dia é sustentado pelas relações sociais com as pessoas com as quais convivo.

Quando decidi investigar os desafios docentes no período pandêmico, sabia que seria uma tarefa prazerosa, ainda mais porque estou inserida na pesquisa com as colegas professoras, que pensam a educação de maneira muito parecida com a minha. Mas, ao mesmo tempo, sabia que seria uma tarefa trabalhosa, pois a rede em que atuamos é instável — talvez “volúvel” seja a palavra mais ideal —, porque ela muda facilmente de identidade mediante os atores que nela perpassam, o que foi agravado ainda mais com o ensino remoto posto em decorrência da pandemia e todos os reflexos que ainda vemos, hoje, nas salas de aula.

A tarefa mostrou-se mais trabalhosa ainda, pois, ao final da pesquisa de campo, estava com muitos dados, e nossas histórias foram se entrecruzando e gerando novas histórias. Como organizar tudo isso com coerência e consistência?

Apresentei a você, leitor, uma compreensão possível para os dados da pesquisa. Evidentemente, ela é atravessada por minhas lentes teóricas, pelas ideias e conceitos de que consegui me apropriar nesses dois anos de estudos.

Para finalizar o texto, apresento, na sequência, os principais achados da pesquisa. Sinalizo novas possibilidades de investigação e complemento meu memorial com as reflexões sobre o processo vivido com a pesquisa.

Os achados da pesquisa

Desde o início, minha intenção de pesquisa era o trabalho docente no contexto da pandemia; e esse foi o anteprojeto que submeti ao processo seletivo para o mestrado em 2021. Ao iniciar o curso, com as conversas com a orientadora, a participação nas disciplinas e nos grupos de pesquisa, fui me aproximando das narrativas e delineando uma possibilidade de pesquisa com o tema pretendido.

Minha orientadora foi, nesse momento, minha grande incentivadora apresentando a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) e me instigando a utilizá-la como abordagem metodológica na perspectiva autobiográfica. Ela sempre me mostrava que a prática do professor dentro da sala de aula naturalmente rende excelentes histórias, pois somos contadores de histórias natos, e essas histórias, quando narradas, potencializam novas compreensões de fatos que geralmente passariam despercebidos em nossa correria cotidiana dentro das escolas públicas onde estamos inseridas.

Observo nesse percurso também a contribuição do grupo de pesquisa *Hifopem*, absolutamente necessária a minha pesquisa, pois, iniciando minha participação no grupo, passei a compreender e a me conectar melhor com minha constituição profissional. Além disso, verifiquei a importância da pesquisa narrativa por meio das interações dos participantes, que se entrecruzavam nas mais diferentes trajetórias profissionais e, quando vividas juntas, mobilizavam-nos coletivamente a compreender melhor as investigações centradas nas narrativas autobiográficas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015). Soma-se a tudo isso o aporte teórico disponibilizado nesses mais de dois anos, que me inseriu na pesquisa de fato e me proporcionou maturidade para concluir analiticamente o trabalho proposto.

A partir da quantidade de dados que emergiram com as entrevistas narrativas e a reunião do grupo de discussão-reflexão com as colegas professoras, tive que fazer muitas escolhas, porém acredito que tentei suscitar, mesmo que brevemente, todos os tópicos destacados e produzir primeiro as textualizações para organizar o trabalho e, depois, na discussão analítica com os autores tomados como referências, entrecruzá-los com os objetivos elencados no trabalho. Essa parte demandou muitos estudos e leituras, além das disciplinas que cursei e de uma orientação pontual da professora Adair, devido a muitas questões que

surgiram e discussões pertinentes que perpassaram diversas matrizes teóricas, também com o desafio de *metanarrar* as análises. Tudo isso também se deve a ainda estarmos vivendo a pandemia e os efeitos dela e à importância da pesquisa para a USF e para o Programa de Pós-Graduação no qual estou matriculada, além da rede municipal em que eu e as demais colegas atuamos como servidoras de carreira.

Destaco as contribuições das professoras Inês Ferreira de Souza Bragança, Cidinéia da Costa Luvison e Ana Paula de Freitas, em minha banca de Qualificação. Elas foram fundamentais para a reorganização do texto e a reescrita de algumas partes dele bem como para a tentativa de adotar um gênero mais narrativo.

Ainda destaco que foi muito especial ouvir as colegas professoras, que se disponibilizaram prontamente ao serem convidadas, e a importância que a pesquisa teve na vida delas, conforme me relataram, para conseguir compreender o processo relacional que estabelecemos (DOMINICÉ, 2010). Essa constatação evidencia que o coleguismo e as relações que estabelecemos são necessários na educação, pois ninguém consegue êxito na sala de aula sem compartilhar suas práticas, alegrias e angústias. E isso propicia, certamente, nosso crescimento profissional.

As análises buscaram atingir os objetivos gerais e específicos e responder às questões de investigações: “Quais foram os dispositivos pedagógicos adotados pelas professoras para diminuir os impactos negativos em tempos de isolamento social?” e “Como o trabalho em tempos de isolamento impactou a constituição da identidade docente?” Acredito que consegui responder às questões e ir além pelos sentidos produzidos pelas narrativas, pois elas não são somente figurativas ou um conjunto de dados sem relevância no processo, elas representam as vozes das professoras com histórias compartilhadas e, muitas delas, de uma mesma rede de ensino. Busquei evidenciar isso na análise narrativa, entrecruzando nossas histórias.

Com o primeiro objetivo específico, “compreender o papel do outro nos processos formativos e de constituição profissional das professoras”, busquei entender como ocorre a constituição profissional das professoras com base em suas narrativas e em minha própria trajetória a partir das entrevistas narrativas, de meu diário de campo e da reunião do grupo de discussão-reflexão (responsáveis pelos textos de campo produzidos para a pesquisa). Esse objetivo já tinha um propósito, evidenciar na pesquisa uma parte importante que daria sustentação e identificação às *personagens* de minha narrativa, daí a criação da primeira parte analítica do trabalho: “Como nos constituímos professoras: quem somos, as escolhas pelo curso de Pedagogia e o início da carreira”.

No ato de narrar, constatei que nossas histórias se engrandeceram (DELORY-MOMBERGER, 2014) e evidenciaram que nossa constituição é marcada por muitos encontros e desencontros com a profissão, perpassando histórias familiares, culturais, financeiras e (inclusive) geográficas, até chegar ao ingresso no Magistério. Além disso, as inspirações para a profissão vêm ainda da admiração de professores que marcaram nossa vida e iniciaram, então, um processo relacional, um ponto importante no trabalho, pois as histórias narradas organizaram os acontecimentos vividos (NACARATO, 2020), tornando visível a grande relevância desse processo, desde antes da pandemia, no ambiente escolar de onde falamos. Também revelou como essas interações permeiam e moldam toda a nossa identidade profissional (BOLÍVAR, 2006), o que aconteceu em uma escala ainda maior durante o ensino remoto, no qual não tínhamos o suporte presencial da escola.

Ainda destaco a importância do curso de Pedagogia e das universidades contempladas no trabalho e o amadurecimento das professoras, verificados no decorrer dos anos lecionando na escola pública, alternando e renovando os saberes, seja por meio de outras qualificações, da importância das formações iniciais e continuadas ou de própria visão de realidade do chão da escola que participam diariamente. Isso também nos levou a entender a associação do saber à experiência e o sentido ou não que essas experiências nos proporcionam (LARROSA, 2002).

O segundo e terceiro objetivos buscavam respostas com relação a outro ponto importante do trabalho: como o trabalho docente foi realizado durante a pandemia. São eles: “identificar as estratégias utilizadas pelas professoras e os dispositivos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação” e “reconhecer os problemas enfrentados durante o ensino remoto no período pandêmico e na volta às aulas presenciais.”. Refletirei sobre eles em conjunto, pois estão interligados na segunda parte analítica elencada “O trabalho docente em tempos de pandemia e os problemas enfrentados pelos professores e alunos nesse período”.

Nesta parte das análises, constatei que a pandemia evidenciou problemas enfrentados nas escolas públicas já recorrentes antes dela e acrescentou uma série de outros por conta de uma situação nunca vivenciada ao longo da educação contemporânea. O ensino remoto produziu muitas dificuldades aos alunos e professores, em grande parte, devido à falta de instrumentos tecnológicos e Internet (PINO, 2003) para o preparo e envio de boas aulas. O processo foi doloroso para que as aulas dos professores chegassem até as crianças. Também tivemos a falta de planejamento e de estrutura por parte do poder público, o que poderia ter amenizado o prejuízo na aprendizagem dos alunos que estavam longe da escola e de seus professores.

As avaliações também foram muito polêmicas durante a pandemia devido ao isolamento social, pois os professores não tinham o controle de como elas eram realizadas pelos alunos, com destaque para as avaliações externas. Estas não se modificaram durante esse período, levando-nos a uma dialética em que, de um lado, havia professores muito preocupados com a humanização do ensino e o tratamento com as crianças, e, de outro, havia as redes municipais, mais focadas nos índices, mesmo que estes fossem utópicos nesse momento.

Tudo isso causou muita tensão nos envolvidos e mexeu com nossas emoções, desregulando a organização de nosso comportamento (VIGOTSKY, 1997, 2010), desmotivando-nos e até nos frustrando na profissão. Isso ocasionou, ainda, a desestabilização do trabalho docente e doenças do trabalho, pois o “fracasso” sentido com o ensino remoto — pela incapacidade de fazer e de agir — além do distanciamento dos alunos foi um gatilho para não nos reconhecermos mais na docência (CLOT, 2007, 2010).

Nesse momento, evidenciou-se a notoriedade das professoras ao darem as mãos (e não as soltarem), como sugere o título da segunda parte do trabalho, e do protagonismo da coletividade, pois foram elas que realmente fizeram a diferença durante esse período pandêmico. Também se destacou a não coletividade, em se tratando de instâncias maiores, com a ausência de formações e de gestores preparados para nos ajudar e, com isso, automaticamente ajudar os alunos.

Narrando, as professoras conseguiram identificar e refletir sobre todo esse processo e a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar para nossa constituição e identidade profissional, pois as narrativas potencializaram esses movimentos (BRAGANÇA, 2008) e, com isso, fortalecem-nos novamente. Ainda, defendo a importância das narrativas autobiográficas e as emoções contidas nelas, conforme ocorreu neste trabalho, em que fica evidente o sentido que as pessoas dão ao vivido e à tomada de consciência de sua própria história (PASSEGGI, 2010).

Para o quarto objetivo, que trata de “buscar por indícios e transformações nas identidades profissionais das professoras”, produzi a última parte analítica do trabalho, intitulada “Indícios de transformações e ressignificações na constituição identitária docente”. Ela, obviamente, procura mostrar vestígios de transformações em nossa forma de trabalhar quando a escola foi transportada para dentro de nossas casas.

Concordamos que, a partir do dia que foi definido o início do ensino remoto nesta rede municipal, em março de 2020, tudo se transformou, inclusive nós, professoras, enquanto profissionais e pessoas, seja na forma de trabalhar, seja na maneira mais íntima de enxergar a

docência hoje, ainda com os resquícios desse tempo. E nossas relações pessoais se modificaram muito diante de tantas tensões e preocupações que nos afligiram intensamente por quase dois anos.

Repensamos o modo de lecionar, com relação ao tempo gasto nas atividades e no propósito da educação, que vai muito além dos conteúdos, nas dificuldades dos alunos (sociais e educacionais) e em nossas próprias, que, muitas vezes, eram camufladas antes da pandemia, devido à quantidade exacerbada de conteúdos que não deixa nem os professores nem os alunos assimilarem o processo como deveria ser. Temos aqui um alerta que imediatamente pode ser tomado pelas professoras como ponto de partida para um ensino mais humanizado e qualitativo.

Com o retorno às aulas presenciais, nossos sentimentos ainda foram mais aflorados, pois vimos que a maioria dos alunos não se apropriou dos conteúdos propostos pelo ensino remoto e retornou à escola com uma urgência de atenção e de correr atrás desse tempo “perdido”, levando consigo marcas pessoais e psicológicas muito preocupantes que os acompanharão ainda por longos anos — é o que pensamos. Naturalmente, a alfabetização foi muito afetada e isso ficou evidente em todas as narrativas e é preocupante em larga escala, pois ela é a base para a sequência da vida dessas crianças e ingresso futuro no Ensino Superior e mercado de trabalho, portanto ela deve ser proporcionada com muito cuidado, agora ainda mais, com os alunos em déficit de aprendizagem como nunca visto.

Segundo os últimos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados em setembro de 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pela avaliação, de 2019 para 2021, subiu de 15 para 34% o número de alunos no segundo ano do Ensino Fundamental nos 3 menores níveis de aprendizado em Língua Portuguesa. Além disso, no quinto ano, subiu de 30 para quase 40% o total de estudantes que não são capazes de reconhecer, por exemplo, um triângulo ou um quadrado, conceitos básicos matemáticos. Tudo isso devido à falta de políticas públicas nesse período e de iniciativas muito conservadoras (OLIVEIRA, 2020), não possibilitando que se ampliasse o acesso das crianças e se sustentasse um ensino remoto de qualidade durante a pandemia.

Aos professores, nesse momento, cabe o fortalecimento dos laços e interações humanas (SCHNEUWLY; MARTIN, 2022) e a reconstrução de seus afazeres diante das condições atuais concretas, no qual lhes cabe um papel central: transformar a triste realidade dos alunos pós-pandemia ajudando-os a superar essa fase, ainda que, diante dos elevados níveis de estresse que os cercam (e os cercarão) nessa missão. Sabemos que a docência nos

coloca sempre nessa dialética de “melhor profissão do mundo” *versus* ofício mais “desgastante” que existe (CANÁRIO, 1998, 2006).

Ainda, por meio das narrativas produzidas e fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, conseguimos identificar como as professoras se apropriaram das histórias umas das outras, tornando-as suas próprias histórias (FREITAS, 2019) e as transformando, afetando e modificando suas identidades profissionais. São indícios que aponte na parte final das análises, momento em que também delinee como isso foi significado pelas professoras de uma maneira que elas não conseguiriam ter consciência, se não houvesse um compartilhamento das histórias narradas e entrecruzadas com a multiplicidade de matrizes teóricas utilizadas. Percebo que isso ainda gerou um “testamento” dos anos iniciais, mediante tanta riqueza de dados encontrados nas histórias, sugerindo a imortalidade ao trabalho posto (ARENDETT, 1972, 1961).

Assim, mediante os objetivos traçados para a pesquisa, constatou-se que os professores foram os grandes protagonistas nesse período, ressignificando seu trabalho e atuando de maneira eficaz e dinâmica, com muita resiliência; conseguiram “dar conta do recado”, na medida do possível e com o que tinham à disposição. Atuaram de forma colaborativa e mantiveram vínculos com seus alunos, mobilizando-os para aprendizagens (NÓVOA, 2022).

Podemos concluir que faltaram políticas públicas que ajudassem as professoras e os alunos a passarem por esse período de uma maneira mais harmônica e menos impactante, como exemplos: um suporte tecnológico maior, além de uma reorganização curricular pontual para ajudar os alunos com lacunas nas aprendizagens, tanto durante quanto depois do ensino remoto; um cuidado afetivo maior com as professoras, o que diminuiria a chance das doenças do trabalho se instalarem, como aconteceu com muitos docentes; e, ainda, a falta de apoio formativo a elas para fortalecer esse processo relacional, que foi tão evidenciado com a pandemia e determinante para a continuidade do ensino, mesmo com tantos imprevistos.

Outras possibilidades de pesquisas futuras

Considero que, durante toda a pesquisa, autoformei-me nessa posição de professora-pesquisadora, e isso trouxe contribuições riquíssimas a meu próprio trabalho, revendo práticas e uma atuação mais sagaz dentro da sala de aula. Também passei a focar a necessidade de um cuidado maior e singular no tratamento com as crianças e suas emoções. Com todas essas transformações observadas com esta pesquisa, tenho certeza de que teria dados para mais uma pesquisa, mediante tantas adversidades narradas com relação ao trabalho docente durante a

pandemia e alguns pontos pouco explorados na análise. Acho que a continuidade de uma investigação nos anos iniciais, especialmente na Alfabetização, é um desses pontos, pois alfabetizar uma criança na idade certa pós-pandemia tem se mostrado um desafio muito maior do que imaginamos; assim, acredito que as discussões não se encerrariam e as ressignificações que meu trabalho despertou seriam destacadas ainda mais.

Também considero um tema relevante para investigação essa mudança de postura profissional dos gestores quando passam de professores para a posição de gestão, no caso específico desta rede municipal, e o impacto que isso causa dentro das escolas — assunto já mencionado em outra ocasião neste trabalho. Também acredito que, em pouco tempo, se fizer outra revisão de literatura, conseguirei identificar muitos outros trabalhos relevantes que estão sendo defendidos e publicados e que, somados a este, possam ser motivos de outras investigações interessantes e importantes para a educação, que nunca mais será a mesma depois desse período pandêmico e transformador pelo qual passamos.

Reflexões produzidas pela pesquisadora e ressignificações de sua trajetória

Finalizo complementando meu memorial, apresentado no início deste trabalho, “encerrado” logo que iniciei à escrituração do texto da dissertação. Neste tempo que se passou, desde então, apropriei-me mais da escrita e me preparei para o exame de qualificação, ocorrido com êxito no mês de agosto de 2022, o qual considero como um marco para meu aprofundamento dos dados, pois, apesar de perceber que estava no caminho correto, eu precisava “costurar” a grande quantidade de dados para, então, ir mais confortavelmente para o processo analítico. Confesso que esse processo, no início, assustou-me um pouco.

Os últimos seis meses foram intensos e com foco no término do texto, ocorrido em janeiro de 2023, para a arguição final, que foi agendada para fevereiro do mesmo ano, o que provocou a necessidade de mais concentração e organização pessoal e profissional, com muitas abdições. Porém, tudo com o único propósito de entregar um bom trabalho, um texto à altura desta universidade e de minha orientadora, professora experiente e generosa, à qual devo toda a minha gratidão nesta trajetória e parceria que estabelecemos. Em nenhum momento, senti-me desmotivada a seguir firmemente com este trabalho; como já comentei anteriormente, gosto de estudar, e isso me faz feliz e me leva a ter prazer em todos os meus outros propósitos de vida.

Como pesquisadora, minha história passou a ser mais analisada na perspectiva da pesquisa e na forma de me enxergar em minha trajetória e identidade construída nesse percurso, formando-me e me transformando nesse movimento profissional sociocultural,

ainda mais porque decidi pela profissão docente somente após os 30 anos, a partir de outras experiências profissionais. Isso tornou este trabalho ainda mais especial. Espero que ele possa contribuir para que outras pessoas também analisem que é possível nos reinventarmos profissionalmente, além de pensar na pesquisa acadêmica como uma oportunidade de melhorar nosso próprio trabalho, assim aprofundando estudos sobre um tema específico e, também, levando-nos a nos conhecermos melhor como pessoas e profissionais.

O que eu pretendo depois da defesa? Continuar os estudos, agora em nível de Doutorado, e me aprofundar definitivamente no mundo acadêmico. Por fim, valeu muito a pena a iniciativa e toda a dedicação de investigar *os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia* com narrativas de minhas colegas e grandes parceiras nesta empreitada de vida, de escola pública, e agora de estudo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Encontros e despedidas. *In: LETRAS*. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47425/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FARPEJ, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas *In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia V. (org.). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. p. 65-81.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil: apresentação*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 21/10/2022.

CAMINHO SUAVE. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminho_Suave. Acesso em: 30 dez. 2021.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTRO, Marcelo Lonzetti. *Organização e reorganização escolar e as práticas docentes em tempos de pandemia: um estudo de caso*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

CESAR, Constança Marcondes. *Paul Ricouer: ensaios*. São Paulo: Paulus, 1998.

CLANDININ, D. Jean ; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Catálogo de teses e dissertações. 2019. Disponível em:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: jun. 2022.

CORREIA, João Carlos. A Identidade Narrativa e o Problema da Identidade Pessoal.

Tradução comentada de <L'identité narrative> de Paul Ricouer, *Arquipélago*, Açores, v. 7, p. 177-194, 2000.

DA SILVA, Eliane Paganini; PELOSO, Franciele Clara. Escola e profissão docente: uma

reflexão em tempos de covid-19. *Devir Educação*, Lavras, ed. esp., p. 409-429, 2021.

Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/465/236>.

Acesso em: 15/12/2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*.

Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In:*

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal:

EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FERREIRA, Luciana; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da

atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto

Alegre: Artmed, 2009b.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* 2. ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREITAS, Ana Paula. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de

conhecimento de alunas de pedagogia no contexto de Educação Inclusiva. *In:* BERNARDES,

Maria Eliza Mattosinho (org.). *Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação*.

São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-65.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>. Acesso em: 27 dez. 2022.

HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. In: OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira de; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (org.). *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas e educação matemática*. Brasília, DF: SBEM/ANPED, 2018. p. 90-112.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Ensino a distância cresce 474% em uma década*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 29 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Saeb: resultados*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ITATIBA. *Escolas*. Itatiba: Prefeitura, 2021. Disponível em: <http://www.itatiba.sp.gov.br/Educacao/escolas.html>. Acesso em: 10/10/2022.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.

JULIANO, Katia Renata Quinteiro. *A percepção das educadoras do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a pandemia de 2020: um estudo de caso*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

LOURENÇO, Taiara Davis Mota. *Estratégias do estado de Rondônia para o fazer docente em tempo de pandemia*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Leticia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MELO, Sandra Cristina de Melo. *Na ausência do calor do encontro: as significações sobre a prática pedagógica e a participação das crianças no contexto da pandemia por Covid-19*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: disposição de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, p. 15-30, jan./abr. 2017.

NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. *Bolema*, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 8, p. 448-467, 2015.

NACARATO, Adair Mendes. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In: PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina C. T. (org.). *Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.

NACARATO, Adair Mendes; MOURA, Jónata Ferreira de. *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 25, p. 1-18, 2021.

NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António(org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 15 out. 2022.

- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. (org.) *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto editora, 2000. p. 11-30.
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02/01/2023.
- ORAÇÃO AO TEMPO. [Compositor e intérprete]: Caetano Veloso. *In*: CINEMA TRANSCENDENTAL. [S. l.]: Philips, 1989.
- PACIÊNCIA. [Compositor e intérprete]: Lenine. *In*: NA PRESSÃO. [S. l.]: BMG Brasil, 1999.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3061383-reflexividade-narrativa-e-poder-autotransformador. Acesso em: 10 out. 2022.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.
- PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, São Paulo, n. 2, p. 31-40, 1995.
- PINO, Angel. Técnica e semiótica na era da informática. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França. *Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- QUINTANA, Mário. *Esconderijo do tempo*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. *In*: OLIVEIRA, Martha Kohl. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.
- REZERA, Danielle do Nascimento; D’ALEXANDRE, Raquel Gomes. A educação de crianças e jovens durante a pandemia da Covid-19: “Tem alguém aí, ou vamos apenas cumprir tarefas?”. *Saber & Educar*, Porto, n. 29, p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/396/458>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020.

SÃO PAULO. *Educação de São Paulo irá oferecer avaliação de fluência leitora para municípios de São Paulo*. São Paulo: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-ira-oferecer-avaliacao-de-fluencia-leitora-para-municipios-de-sao-paulo/>. Acesso em: 01/12/2022.

SÃO PAULO. *Saresp*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp>. Acesso em: 20/11/2022.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. *Afetividade e aprendizagem*. 2010. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; MARTIN, Irène Leopoldoff. Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116630>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, Denise Knorst da; UTSUMI, Luciana Miyuki Sado; FANIZZU, Sueli . O “lugar” da matemática nos cursos de licenciatura em pedagogia EAD. *Revista doCentes*, Fortaleza, v. 7, n. 17, p. 1-11,2022.

SMOLKA, Ana Luiza B. O (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12/12/2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEMPO PERDIDO. [Compositor e intérprete]: Legião Urbana. In: DOIS. [Compositor e intérprete]: Legião Urbana. [S. l.]: Emi-Odeon, 1986.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Consequências adversas do fechamento das escolas*. Brasília, DF: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 12 nov. 2022.

UM NOVO TEMPO. [Compositor e intérprete]: Ivan Lins. In: NOVO TEMPO. [S. l.]: EMI, 1980.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSKY, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILAS BOAS, Selma Nascimento. “*Sou feita de retalhos*”: narrativas das experiências de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil. 2022. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.