



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rejuany Nora Klein da Silva

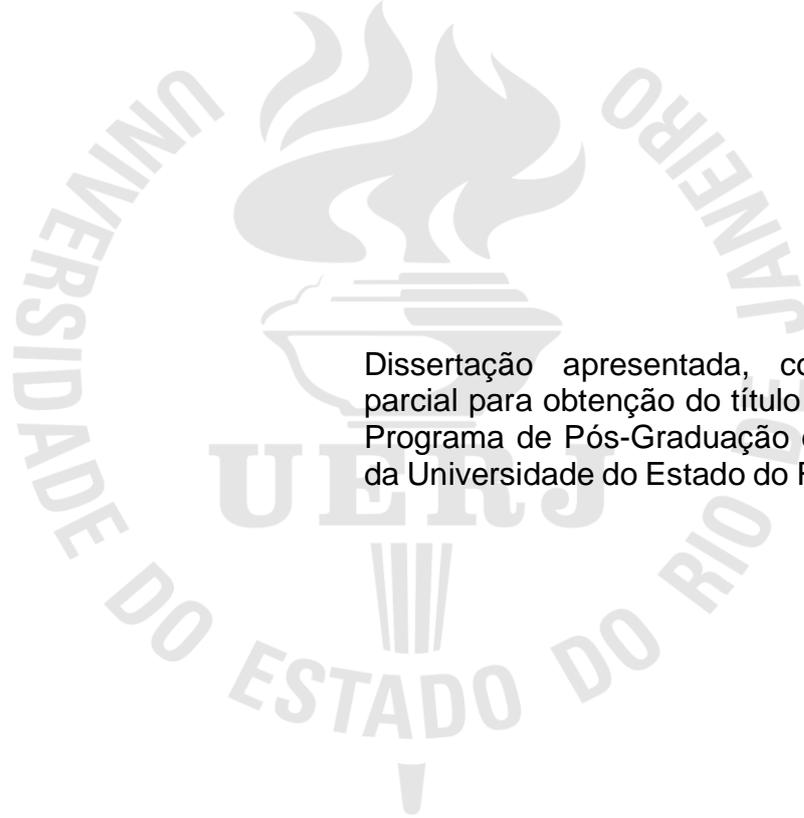
(Re)existir nos *espaçotempos* cotidianos: práticas docentes no contexto da pandemia da covid-19 nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Saquarema

Rio de Janeiro

2024

Rejuany Nora Klein da Silva

(Re)existir nos *espaçostempos* cotidianos: práticas docentes no contexto da pandemia da covid-19 nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Saquarema



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Alexandra Garcia

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Rejuany Nora Klein da.
(Re)existir nos espaçostempos cotidianos: práticas docentes no contexto da pandemia da covid-19 nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Saquarema / Rejuany Nora Klein da Silva. – 2024
120 f.

Orientador: Alexandra Garcia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Práticas docentes – Teses. 3. Covid -19 – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 020:378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Rejuany Nora Klein da Silva

(Re)existir nos *espaçotempos* cotidianos: práticas docentes no contexto da pandemia da covid-19 nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Saquarema

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Alexandra Garcia (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Allan de Carvalho Rodrigues
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2024

A pandemia, apesar de toda dor que nos trouxe, desestabilizou a compreensão do que é escola, currículo e docência, levando a novas aprendizagens sobre o fazer pedagógico, a relação com os estudantes e do que significa a escola. [...] somos todos uma rede de sujeitos, repletos de afetos e sonhos e o que fazemos na escola é muito mais que ensinar e aprender, na escola criamos e recriamos a nós e a nossos mundos.

Graça Regina Franco da Silva Reis

Marina Santos Nunes de Campos

Ilana Maria Martins

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por me possibilitar a conclusão deste mestrado.

Ao meu marido Juscelino e ao meu filho Christian, por estarem ao meu lado em todos os momentos e compreenderem as ausências que se fizeram necessárias para que fosse possível concluir este curso.

Aos meus pais, Juarez e Regina, e meu irmão José Paulo, por me darem o apoio necessário, ajudando-me nos momentos que mais precisei.

A Alexandra Garcia, por ter me dado a oportunidade de realizar o mestrado e por suas orientações, as quais foram imprescindíveis, no decorrer da tessitura desta pesquisa.

Aos amigos do grupo de pesquisa, que se fizeram fundamentais no meu crescimento acadêmico. As trocas de experiências e afetos foram essenciais. Obrigada!

A todos(as) os(as) professores(as) que participaram da pesquisa, sem vocês este trabalho não seria possível.

A Vanessa Oliveira, por todo o apoio desde antes de eu ingressar no mestrado até a reta final.

A todos aqueles que de algum modo contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

SILVA, Rejuany Nora Klein da. *(Re)existir nos espaçostempos cotidianos: práticas docentes no contexto da pandemia da covid-19 nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Saquarema*. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta dissertação busca interrogar como se deu a produção curricular articulada aos saberes produzidos nas práticas docentes no contexto do trabalho realizado entre os anos de 2020 e 2021 em uma escola da rede municipal de ensino de Saquarema/RJ. Como objetivo geral, visa compreender os saberes docentes e os currículos produzidos no contexto da pandemia da covid-19 em tal escola, pensando os processos de existência cotidiana como atos de resistência, (re)existir (Garcia, 2019) nos *espaçostempos* cotidianos. Especificamente, objetiva perceber como os professores produziram e operaram os seus saberes no que se refere aos artefatos tecnológicos para fins pedagógicos e curriculares; discutir a implicação dos afetos no *sentirfazerpensar* docente; e evidenciar tanto as aprendizagens quanto as problematizações no que se refere aos saberes docentes e curriculares mobilizados e produzidos no contexto pandêmico. Como opção teórico-metodológica e posição político-epistemológica, este estudo se inscreve na vertente das pesquisas com os cotidianos (Alves, 2008) articuladas às contribuições das pesquisas narrativas (Clandinin; Conelly, 2011), compreendendo como as histórias de vida podem ser narradas levando a diferentes interpretações das dimensões que compõem as práticas docentes. Dialoga, entre outros autores, com as contribuições de Spinoza (2009), considerando os afetos na produção dos conhecimentos, Alves (2008, 2010, 2015), no que se referem às pesquisas com os cotidianos e à formação de professores, Certeau (2013), a respeito das táticas de praticantes, Garcia (2015, 2019), ao tecer considerações quanto ao conceito de (re)existir e ao currículo como produção, e Santos (2019), no que diz respeito à incompletude dos saberes. Desse modo, a pesquisa mostra que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no contexto pandêmico, os(as) professores(as) conseguiram realizar suas práticas docentes utilizando a criatividade e as táticas possíveis durante aquele período. Destaca ainda os estudos quanto à contribuição das múltiplas redes educativas (Alves, 2014) e conhecimentos com os quais aprendemos para perceber e compreender os processos de produção dos saberes e práticas docentes mobilizados nos cotidianos das escolas durante a pandemia.

Palavras-chave: formação de professores; práticas docentes; covid-19.

ABSTRACT

SILVA, Rejuany Nora Klein da. *(Re)exist in everyday spacetimes: teaching practices in the context of the covid-19 pandemic in the final years of elementary school in a public school in the municipality of Saquarema*. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This dissertation seeks to interrogate how the curricular production was articulated with the knowledge produced in teaching practices in the context of the work carried out between the years 2020 and 2021 in a school in the municipal education network of Saquarema/RJ. As a general objective, it aims to understand teaching knowledge and curriculum produced in the context of the covid-19 pandemic in such a school, thinking about the processes of everyday existence as acts of resistance, (re)existing (Garcia, 2019) in everyday *spacetimes*. Specifically, it aims to understand how teachers produced and operated their knowledge with regard to technological artifacts for pedagogical and curricular purposes; discuss the implication of affections in teaching *feelingdoingthinking*; and highlight both learning and problematizations regarding teaching and curricular knowledge mobilized and produced in the pandemic context. As a theoretical-methodological option and political-epistemological position, this study is part of the research on everyday life (Alves, 2008) linked to the contributions of narrative research (Clandinin; Conelly, 2011), understanding how life stories can be narrated leading to different interpretations of the dimensions that make up teaching practices. It dialogues, among other authors, with the contributions of Spinoza (2009), considering the affects in the production of knowledge, Alves (2008, 2010, 2015), with regard to research into everyday life and teacher training, Certeau (2013), regarding the tactics of practitioners, Garcia (2015, 2019), when making considerations regarding the concept of (re)existing and the curriculum as production, and Santos (2019), regarding the incompleteness of knowledge. Thus, the research shows that, despite all the difficulties faced in the pandemic context, teachers managed to carry out their teaching practices using the creativity and tactics possible during that period. It also highlights studies regarding the contribution of multiple educational networks (Alves, 2014) and knowledge from which we learn to perceive and understand the production processes of knowledge and teaching practices mobilized in the daily lives of schools during the pandemic.

Keywords: teacher formation; teaching practices; covid-19.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Eu com meu filho no colo durante uma reunião online de uma das escolas em que trabalho | 74 |
| Figura 2 – Explicação de conteúdo matemático | 83 |
| Figura 3 – Exemplo de gambiarra pedagógica | 84 |
| Figura 4 – Imagem de uma reunião virtual realizada em junho de 2020, na qual a professora participante não dispunha de um celular em boas condições para a sua participação | 93 |
| Figura 5 – Charge retratando a educação na pandemia | 94 |
| Figura 6 – Imagem da professora Marina gravando, com o uso da lousa, a aula que seria dada através do WhatsApp no ensino remoto | 956 |
| Figura 7 – Imagem da organização de conteúdos por escola para elaboração da apostila da Rede Municipal de Ensino de Saquarema que foi utilizada com os alunos durante a pandemia da Covid-19 | 101 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COVID | (Co)rona (ví)rus (d)isease, o que na tradução para português seria “doença do coronavírus” |
| ESPII | Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| ONG | Organização Não Governamental |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RJ | Rio de Janeiro |
| SMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UNA-SUS | Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 10 |
| 1 REFLETINDO COM OS COTIDIANOS: UMA ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA DE SE FAZER PESQUISA E NARRAR A VIDA NAS ESCOLAS | 16 |
| 1.1 Breve panorama do contexto pandêmico que suscitou a pesquisa | 18 |
| 1.2 As pesquisas com os cotidianos articulada às contribuições da pesquisa narrativa..... | 21 |
| 1.3 As narrativas docentes na pesquisa | 29 |
| 1.4 Local, praticantes da pesquisa e passos metodológicos | 34 |
| 2 O (RE)EXISTIR DA DOCÊNCIA NOS COTIDIANOS | 47 |
| 2.1 A formação docente em rede nos diferentes <i>espaçostempos</i> cotidianos: tecendo saberes a partir da incompletude do saber | 50 |
| 2.2 Afetar e ser afetado nas redes de <i>fazeressaberes</i> | 60 |
| 2.3 O currículo como produção nos cotidianos escolares | 67 |
| 2.4 Pesquisas com a prática docente na pandemia: uma revisão de literatura | 69 |
| 3 AS NARRATIVAS DOCENTES: VIVÊNCIAS PANDÊMICAS | 77 |
| 3.1 Aulas pelo <i>WhatsApp</i> , e agora?..... | 78 |
| 3.2 Gambiarras pedagógicas: modos de viabilizar a prática docente durante a pandemia..... | 82 |
| 3.3 Esperançar e corazonar: o agir diante do contexto pandêmico | 86 |
| 3.4 As práticas docentes na pandemia com diferentes olhares | 88 |
| 3.5 A produção curricular articulada aos saberes produzidos nas práticas docentes no contexto pandêmico | 98 |
| 3.6 Enfim, a pandemia passou! Mas, deixou suas marcas... .. | 103 |
| CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS (, MAS PROVISÓRIAS)..... | 105 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 120 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em março de 2020 a pandemia da covid-19¹ impôs o isolamento social levando muitas redes de ensino a suspenderem as aulas presenciais. Isto ocorreu também na rede municipal de Saquarema² impactando a forma de *sentirfazerpensar*³ (Garcia, 2012) a escola. Professores(as) se viram diante do desafio de se adequar e criar práticas pedagógicas alternativas às práticas exercidas presencialmente nos prédios escolares. Pois, havia a orientação do Ministério da Educação – MEC através do Parecer n.º 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2020a), de que deveria ser dada continuidade ao trabalho escolar por meio de atividades pedagógicas não presenciais, as quais poderiam ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação.

Desse modo, foi instituído em Saquarema o que a rede municipal chamou de ensino remoto. Este difere da Educação a Distância, a qual dispõe de recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diversas mídias. O ensino remoto é uma forma de ofertar as atividades escolares utilizando estratégias didáticas e pedagógicas com o objetivo de minimizar os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Tal ensino pode ser mediado por tecnologias digitais ou não e auxilia a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos alunos e da comunidade escolar no período pandêmico.

No entanto, nós professores(as) não tínhamos a formação adequada para colocar em prática o ensino remoto. Muitos de nós não dispunham em casa das ferramentas necessárias para gravação, produção e transmissão de aulas. À medida que começamos a ministrar as aulas remotamente surgiram ainda indagações a respeito das nossas práticas: Para que e quem estou ensinando se nas aulas pareço falar sozinho e não tenho retorno de muitos alunos? Será que meus alunos estão aprendendo de alguma forma? Estou fazendo diferença na vida deles? Estou conseguindo afetá-los? Ou será que todo o trabalho desenvolvido está sendo em vão?

Muitos alunos que viviam em condições de vulnerabilidade social enfrentaram dificuldades para conseguir ter acesso às aulas de forma remota, pois por mais que

¹ Doença provocada por um tipo de coronavírus, que leva o nome de SARS-CoV-2, o qual causa infecções respiratórias.

² Município brasileiro do estado do Rio de Janeiro, localizado na região das Baixadas Litorâneas.

³ A aglutinação de palavras é um recurso estético usado nas pesquisas com os cotidianos para a produção de um sentido outro em que se busca ampliar os sentidos das palavras (Garcia, 2014).

os governos oferecessem apostilas impressas, ainda era necessário a explicação do(a) professor(a), a qual naquele momento de isolamento social era acessada por meio da internet, na maioria dos casos. Porém, diversos estudantes não possuíam acesso adequado à internet ou equipamentos para que fosse possível a realização de aulas síncronas ou a construção colaborativa do conhecimento em tempo real.

Eram diversos os casos de alunos que possuíam apenas um aparelho celular em casa para que fosse utilizado por várias pessoas, o que dificultava o acesso às aulas. Outro fator enfrentado era que muitos estudantes não possuíam *Wi-Fi*⁴ para se conectar com mais facilidade às aulas ou acessar vídeos e outros materiais que auxiliavam no entendimento dos conteúdos trabalhados. Alguns alunos dispunham apenas de pacotes de dados⁵ no celular, os quais davam acesso ilimitado a aplicativos como *WhatsApp*⁶, mas para acessar *links* em *sites* tais dados não eram suficientes, não sendo possível o acesso.

Todas essas dificuldades desenhavam um cenário caótico. Alves e Oliveira (2002), destacam o termo caótico “[...] no sentido da formulação de Prigogine (1996), a respeito das leis do caos. Segundo este autor, o caos não é apenas desordem, é um tipo de realidade que, a partir do desequilíbrio, cria formas de auto-organização” (p. 86). Desse modo, o caos vivido naquele período nos fez buscar táticas (Certeau, 2013) para que fosse possível exercer as práticas docentes na pandemia.

Diante desse contexto surgiram algumas inquietações relacionadas aos desafios enfrentados na fase aguda da pandemia e ao repertório de saberes docentes⁷ e curriculares mobilizados com os cotidianos da escola. Nesse sentido, esta pesquisa visa interrogar como se deu a produção curricular articulada aos saberes produzidos nas práticas docentes no contexto do trabalho realizado entre os anos de 2020 e 2021 em uma escola da rede municipal de ensino de Saquarema/RJ. Com isso busca-se problematizar os processos formativos em sua relação com o trabalho

⁴ Tecnologia de rede sem fio que permite que computadores, dispositivos móveis e outros equipamentos se conectem à Internet.

⁵ É a quantidade de dados, contratado junto a operadora de telefonia, que um usuário pode consumir ao navegar na internet.

⁶ Aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet. Além disso, possibilita o envio de documentos, áudios e imagens.

⁷ Entendo, de acordo com o pensamento de Garcia e Botelho (2020), que os saberes docentes “[...] envolvem tanto aprendizagens quanto os modos de inventar a docência vividos desde os primeiros contatos com a escola, ainda na condição de estudantes, representações de “bom professor” e de escola culturalmente circulantes [...], conhecimentos teóricos explícitos aprendidos na formação acadêmica e se fazem em processo permanentes de produção e negociação dos sentidos ao longo das trajetórias” (p. 533).

pedagógico e curricular frente aos desafios e contingências cotidianas tensionando alguns aspectos para este debate. Dentre eles, procuro abordar as noções de *táticas* (Certeau, 2013) para pensar as práticas docentes; as tecnologias enquanto *artefatos* (Certeau, 2013); e o currículo como produção (Garcia, 2015).

Essas inquietações também se relacionam às minhas práticas e a possibilidade de discuti-las se aproxima do que Alves e Garcia (2002), assim como Freire (1996), abordam a respeito da importância de o(a) professor(a) ser pesquisador(a), pois consideram que a pesquisa, a indagação faz parte das práticas docentes. Corroborando o pensamento desses autores, inferi que, ao pesquisar com as práticas docentes e a minha própria prática, enquanto orientadora pedagógica, bem como, o currículo produzido durante a pandemia, poderia compreender de melhor forma a complexidade desse período e seus reflexos para pensar a formação de professores e a produção dos currículos diante das contingências cotidianas e da potência das redes de saberes nos cotidianos.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os saberes docentes e os currículos produzidos no contexto da pandemia em uma escola da rede municipal de ensino de Saquarema, pensando os processos de existência cotidiana da escola como atos de resistência, (re)existir nos *espaçotempos* cotidianos. Como objetivos específicos busca perceber como os professores produziram e operaram os seus saberes no que se refere aos artefatos tecnológicos para fins pedagógicos e curriculares; discutir a implicação dos afetos no *sentirfazerpensar* docente; e evidenciar tanto as aprendizagens quanto as problematizações no que se refere aos saberes docentes e curriculares mobilizados e produzidos no contexto pandêmico.

A relevância do presente estudo se encontra na compreensão dos cotidianos como *espaçotempo* de criação e resistência, bem como nas várias redes educativas que neles formamos e que nos formam. Além disso, destaca a pertinência de se trabalhar com as narrativas docentes, singularidades e práticas produzidas nos cotidianos para pensar os processos que nos formam e os saberes docentes e curriculares.

Como pesquisa articulada ao Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos, visa desconstruir representações demeritórias (Garcia, 2013) a respeito de escola pública e da docência. Propósito que percebo como primordial, tendo em vista que muitas vezes o

conhecimento produzido nos cotidianos das escolas não é considerado como válido por ser produzido por seus praticantes (Certeau, 2013) em situações comuns.

Cabe ressaltar que opto por nomear os participantes desta pesquisa como praticantes, assim como proposto por Certeau (2013), entendendo-os como aqueles que vivem os cotidianos das escolas produzindo saberes e currículos, usando táticas para atuar na realidade em que estão inseridos.

O não reconhecimento dos saberes produzidos nos cotidianos escolares se aproxima do que Santos (2010, p. 25) conceitua pensamento abissal como uma “[...] concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso”, ou seja, o conhecimento produzido cientificamente é enaltecido como verdadeiro enquanto aquele produzido pelas pessoas comuns e presentes em suas narrativas dos cotidianos tendem a ser invisibilizados ou subalternizados.

Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para desinvisibilizar a produção de saberes docentes ao valorizar as criações de professores(as), conhecimentos, experiências e práticas desenvolvidas nos cotidianos de forma coletiva. Considero que é nesse coletivo que há potência das diferenças que constituem as singularidades que auxiliam a reflexão com os modos de produção de saberes docentes. Assim, é possível compreender o contexto educacional na pandemia e seus desdobramentos posteriores, ampliando as reflexões a respeito das práticas docentes e a formação de professores(as) nos cotidianos.

Como opção teórico-metodológica e posição político-epistemológica (Garcia, 2014), este estudo se inscreve na vertente das pesquisas com os cotidianos, visando contribuir “[...] para desinvisibilizar atores e práticas cotidianas em educação, trazendo os saberes e táticas que desenvolvem na produção dos currículos e das escolas” (Garcia, 2014, p. 82).

Articula-se com a pesquisa narrativa, pois entende-se, neste estudo, assim como Clandinin e Conelly (2011, p. 49), que “[...] a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”, tendo em vista que o narrar faz parte de nós e nos possibilita rememorar vivências e experiências adquiridas e construídas ao longo da nossa história de vida. Dessa maneira, ao narrar a sua prática docente imbricada em sua história, o(a) professor(a) reflete com suas práticas, compartilha experiências e contribui para a formação de outros(as) professores(as).

Ainda considerando o percurso metodológico, a pesquisa foi realizada no contexto de trabalho de uma escola da rede municipal de ensino de Saquarema com

professores(as) que ministraram aulas durante a fase aguda da pandemia da covid-19 (anos de 2020 e 2021) em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano de escolaridade. Nessa etapa de ensino, são atendidos estudantes na faixa etária entre 11 e 14 anos, em média.

A escolha do local de pesquisa se deu pela forma como observei que o trabalho pedagógico se desenvolveu no período pandêmico, tendo em vista que na época atuava como orientadora pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental nesta escola, coordenando a equipe de professores(as) que ministravam aulas do 6º ao 9º ano. Assim, acompanhei de perto a mobilização de redes de saberes e processos formativos que afetaram as práticas docentes e curriculares.

A pesquisa foi desenvolvida com os(as) professores(as) que se dispuseram a participar por meio de conversas (Alves, 2003) para perceber o que pensam, além de ouvir e compreender os saberes que mobilizam as práticas docentes. Foram produzidas também narrativas por esses(as) docentes contando como foi ministrar aulas durante a pandemia da covid-19, considerando os períodos de ensino remoto e ensino híbrido, bem como de que modos foram afetados pela experiência vivida. Tais narrativas vão “dando o tom” para que seja possível levantar compreensões no que diz respeito às inquietações e motivações para pensar *saberesfazeres* docentes.

Para corroborar o conhecimento produzido nesta dissertação, além dos praticantes da pesquisa, foi preciso dialogar com autores que a embasam teoricamente, tais como Garcia (2015, 2019), que auxilia a refletir a respeito do conceito de (re)existir e do currículo como produção; Certeau (2013), com a noção de táticas; Ferraço (2003) e Alves (2008), trabalhando com as pesquisas com os cotidianos; Clandinin e Conelly (2011), para pensar o uso das narrativas na pesquisa; Nóvoa (1992) e Alves (2010), ponderando a respeito da formação de professores; e Spinoza (2009), com a noção de afetos na produção dos conhecimentos; entre outros autores que emergem no percurso da pesquisa, auxiliando em sua tessitura.

Além destas considerações iniciais, esta dissertação se organiza em mais três capítulos. O primeiro situa a questão metodológica ao destacar a pesquisa com os cotidianos como escolha teórico-metodológica político-epistemológica, articulando-a com contribuições da pesquisa narrativa. Também apresenta o local da pesquisa e os praticantes por meio de narrativas no que se refere a suas histórias com a docência. O capítulo mostra, ainda, os caminhos metodológicos percorridos para se compreender como a pesquisa ocorreu. Além disso, aborda alguns conceitos

importantes como o uso do termo conversa (Alves, 2003) nas pesquisas com os cotidianos.

O segundo capítulo aborda a discussão quanto ao modo de compreender a ideia da resistência como o ato de existir e criar cotidiano na docência, nos currículos e com as escolas. Dialoga com o pensamento de Alves (2008, 2019) acerca dos saberes docentes e das redes educativas que nos formam. Traz também as noções de afeto do pensamento spinoziano (Spinoza, 2009) para pensar no que os afetos mobilizam nas ações e saberes docentes.

Nesse capítulo são entrelaçados tais conceitos com a experiência de viver a pandemia da covid-19 no contexto do trabalho pedagógico numa escola pública no município de Saquarema, traçando reflexões no que se refere à formação de professores no contexto pandêmico e trazendo questões que emergiram na fase aguda da pandemia quanto aos saberes docentes e curriculares mobilizados e produzidos para que fosse possível manter o processo educativo ativo de alguma forma. Ainda neste capítulo, é feita uma breve revisão de literatura⁸ a respeito de pesquisas que abordam a temática educação na pandemia a partir de 2020, as quais tratam questões similares às vividas na escola investigada nesta dissertação.

O terceiro capítulo visa mostrar algumas formas com que nós, professores(as), (re)existimos em nossa prática docente na pandemia, considerando os saberes docentes e curriculares mobilizados e produzidos, os quais evidenciam tanto as aprendizagens quanto as problematizações que emergem com as narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais as quais expressam que por meio da troca de experiências e compartilhamento de saberes nos coletivos docentes, foi possível acontecer a formação como processo coletivo entre pares, bem como tecer redes solidárias de conhecimentos produzindo outros *fazeressaberes* durante o período pandêmico. Além disso, ao serem afetados pelas circunstâncias vividas os(as) professores(as) foram agindo nos cotidianos e produzindo currículos articulados aos saberes produzidos nas práticas docentes.

⁸ Nesta breve revisão de literatura, trago alguns artigos que dialogam com as questões da pesquisa de que trata esta dissertação. No entanto, existem muitos outros artigos que abordam a questão da educação na pandemia, tendo em vista que muitas revistas organizaram dossiês específicos a respeito desta temática.

1 REFLETINDO COM OS COTIDIANOS: UMA ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA DE SE FAZER PESQUISA E NARRAR A VIDA NAS ESCOLAS

Neste capítulo busca-se apresentar os praticantes, o contexto e a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, antes de discutir minha escolha por pesquisar com o campo dos cotidianos articulando-o com as contribuições da pesquisa narrativa, e o modo como percebo os saberes docentes nos cotidianos e nas narrativas dos(as) colegas professores(as), entendo ser importante expor a minha narrativa para mostrar como fui me constituindo em minha trajetória de vida, pois ela também deixa marcas na tessitura desta pesquisa que se articulam às questões que me afetam e se destacam ao dialogar com as narrativas dos(as) professores(as).

Sempre fui uma aluna que gostava de estudar e até hoje é algo que aprecio. Ia com satisfação para a escola e admirava meus professores, em sua maioria. Não era muito de falar, como ainda não sou, mas sempre gostei muito de aprender. Meus pais não possuem muito estudo, não puderam concluir o Ensino Fundamental. Minha mãe foi proibida de estudar pelo meu avô quando chegou no nível de escolaridade que era chamado antigamente de “admissão”, o que lhe causou tristeza, pois tinha vontade de continuar sua trajetória escolar.

Meu pai ingressou na escola tardiamente e, logo em seu primeiro ano, ficou doente, o que fez com que ficasse impossibilitado de frequentar a escola. No ano seguinte, meus avós perderam a data de matrícula e não conseguiram vaga para que voltasse. Ele chorava por não poder mais estudar. Dois anos mais tarde, após conseguirem uma vaga, ele retomou os estudos. No entanto, infelizmente, pouco tempo depois, meu avô adoeceu e meu pai precisou parar de estudar para, com seu trabalho, ajudar no sustento da família.

Assim, devido a esse desejo dos meus pais de estudarem e não poderem, eles sempre inculcaram em mim a importância do estudo e da escola. Apesar de terem pouca instrução acadêmica, incentivaram-me a concluir meus estudos e ingressar na universidade. Como mencionei, o gosto por estudar é algo que me constitui. Quando criança, pensava em ser professora, dava aula para as minhas bonecas, tios, avó materna e amiguinhos. Esse desejo foi crescendo comigo, que sempre estimei o ambiente da escola, daquele cotidiano, de aprender e ensinar.

Quando ingressei no Ensino Médio, optei por cursar Formação Geral, pois, apesar do anseio de ser professora, minha mãe me alertava quanto ao salário e me indagava se não seria melhor escolher outra profissão. Mesmo assim, quando chegou o momento de prestar o vestibular, escolhi, logo no primeiro ano de tentativa, o curso de Letras. Naquela ocasião, fui reprovada. No segundo ano, fui classificada no mesmo curso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mas não fiquei dentro do número de vagas. Já no terceiro ano de tentativa, decidi prestar o vestibular para o curso de Pedagogia na mesma instituição e, dessa vez, consegui a vaga.

Cursei os últimos quatro anos da Educação Básica em escola pública e não tive a oportunidade de fazer um pré-vestibular. Estudava sozinha em casa com livros que já tinha, doados ou emprestados. Por isso, foi grande a felicidade quando vi meu nome na lista de aprovados do curso de Pedagogia de uma renomada universidade pública.

Assim que iniciei o curso, fui me apaixonando pela profissão e percebendo que fiz a escolha certa. No 5º período, comecei o estágio e pude ter a experiência prática em sala de aula. Minha primeira turma foi de Pré I, Educação Infantil e, com vontade de aprender, fui conhecendo e exercendo a docência a cada dia com os meus alunos, formando-me no cotidiano junto a eles. Em 2011, concluí a graduação e, no ano seguinte, continuei ministrando aulas na Educação Infantil. Também em 2012 ingressei na orientação pedagógica.

Durante um período, permaneci trabalhando como contratada nessas duas funções no município de Araruama. Em 2013, assumi minha primeira matrícula efetiva através de concurso público para professora de Educação Infantil no município de Iguaba Grande, continuando com o contrato na orientação pedagógica. Nessa função, consegui a primeira matrícula efetiva em 2015 por meio de concurso público no município de São Pedro da Aldeia.

No entanto, exonerei tais matrículas para tomar posse, em 2016, de outras duas matrículas efetivas na orientação pedagógica através de concurso público nos municípios de Saquarema e Araruama, ambos localizados no interior do estado do Rio de Janeiro, nos quais trabalho até o momento atual.

A docência é algo que me encanta. Saber que podemos contribuir para a formação de outras pessoas é uma responsabilidade e uma alegria muito grande. Entendendo tal responsabilidade enquanto professora, e com o comprometimento de

sempre buscar a melhoria de minha prática cotidiana, vi como essencial dar continuidade à minha formação acadêmica em um Mestrado em Educação.

Esse desejo se acendeu ainda de forma mais intensa durante a pandemia da covid-19, quando precisei ressignificar minha prática em meio às demandas impostas pelo novo contexto mundial em que as aulas precisaram ser suspensas de forma presencial nos prédios escolares. Para uma melhor compreensão desse contexto, no qual surgiu a temática desta pesquisa, trago a seguir um breve panorama de como iniciou a pandemia da covid-19 e como isso afetou o âmbito educacional.

1.1 Breve panorama do contexto pandêmico que suscitou a pesquisa

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada a respeito de inúmeros casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Em janeiro de 2020, as autoridades chinesas divulgaram que foi identificado um novo tipo de coronavírus. No fim desse mesmo mês, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), tendo em vista que já haviam casos confirmados de covid-19 em 19 países caracterizando um surto do novo coronavírus, de acordo com dados divulgados pela Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS (2020).

No Brasil, o primeiro caso desta doença foi confirmado pelo Ministério da Saúde em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. A pessoa infectada era um homem de 61 anos que havia acabado de voltar de uma viagem para a Itália. Nesse mesmo dia, já haviam 20 casos suspeitos de infecção pelo coronavírus em sete estados do país: Paraíba, Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina, segundo informações divulgadas pela Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde – UNA-SUS (2020).

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a covid-19 se tratava de uma pandemia, pois já existiam mais de 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil pessoas que vieram a óbito, além de outras milhares internadas em hospitais lutando pela vida (G1, 2020).

A pandemia instaurou uma crise sanitária, ou seja, havia uma grande quantidade de pessoas que adoeciam rapidamente com sintomas respiratórios graves, necessitando de internação hospitalar. Porém, o número de pessoas

gravemente doentes era muito maior em relação aos leitos dos hospitais disponíveis. Para tentar minimizar essa crise, os governos de vários países montaram hospitais de campanha, isto é, estruturas hospitalares em locais improvisados, visando atender a população e enfrentar a pandemia.

De acordo com informações publicadas pelo site G1 (2020), segundo dados das Secretarias de Saúde Estaduais, em 31 de março de 2020 já haviam 5.812 casos confirmados de covid-19 no Brasil e 201 mortes. Tais números demonstravam a rápida evolução da doença: “[...] foram 25 dias desde o primeiro contágio confirmado até os primeiros 1.000 casos (de 26 de fevereiro a 21 de março). No entanto, os outros 2.000 casos foram confirmados em apenas seis dias (de 21 a 27 de março)” (G1, 2020).

Levando em consideração essa rápida evolução da covid-19, em 13 de março de 2020 foi publicado o Decreto n.º 46.970 (Rio de Janeiro, 2020), o qual dispunha sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da ESPII, decorrente do novo coronavírus, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Tal decreto, em seu artigo 4º, suspendia as aulas por 15 dias, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo MEC, nas unidades da rede pública e privada de ensino, inclusive nas unidades de ensino superior, com o objetivo de resguardar o interesse da coletividade na prevenção do contágio e no combate da propagação da covid-19. Posteriormente, como não se via melhora da pandemia, foi se prorrogando a suspensão das aulas no decorrer dos meses.

Assim como para diversos setores da sociedade, a pandemia da covid-19 trouxe profundas mudanças para o contexto educacional. Nóvoa (2022, p. 24) destaca que há muito tempo era preciso “[...] transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário”.

De um dia para o outro, as aulas presenciais foram suspensas com o objetivo de resguardar a saúde de todos, pois o coronavírus se espalhava de forma rápida, ceifando milhares de vidas e não se tinha um tratamento para a doença causada por ele. Desse modo, todos os envolvidos no processo educativo precisaram se adaptar ao novo contexto que se apresentava. No entanto, isso trouxe alguns questionamentos às práticas docentes exercidas na escola, a qual passou a transcender o prédio físico e ocupar os lares de professores e alunos.

Em abril de 2020, foi emitido o Parecer n.º 5/2020 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2020a) para tratar a respeito da reorganização do Calendário

Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Este parecer foi atualizado em junho de 2020 pelo Parecer n.º 9/2020 (Brasil, 2020b). Tal documento dizia que, com o objetivo de garantir o atendimento escolar essencial, era proposta a realização de atividades pedagógicas com os estudantes mediadas ou não pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A forma de ensino durante a pandemia se modificou. De um modelo presencial passaram a ser usadas diferentes estratégias pedagógicas, diversos espaços síncronos e assíncronos, além do uso intensificado da tecnologia para promover aprendizagens. Tal realidade provocou também mudanças nas práticas docentes.

Garcia (2023c) aponta que é necessário ir além de uma visão de práticas docentes reduzidas a aspectos metodológicos e meramente técnicos. Pensando com Alves (2019), a autora alerta a respeito da importância de “[...] perceber os saberes e as práticas docentes como indissociáveis, complexos e produzidos em redes” (Garcia, 2023c, p. 3), os quais são nomeados por Alves (2019) como *prácticasteorias*.

Garcia (2023c) destaca ainda que as práticas docentes precisam ser pensadas a partir da ideia de *políticaspráticas* (Oliveira, 2013). Oliveira (2013) usa esse termo para expressar que “[...] não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (p. 376). Isso mostra “[...] a indissociabilidade entre políticas e práticas, afirmando o caráter de práticas coletivas que constituem as políticas nos cotidianos” (Garcia, 2023c, p. 3).

As práticas docentes não são estritamente técnicas atendendo apenas às prescrições curriculares. Elas vão além do que está nas matrizes curriculares, são cheias de criatividade, pluralidade e complexidade, pois ensinar exige criar possibilidades para a construção do conhecimento (Freire, 1996).

Durante a pandemia da covid-19 foi necessário criar tais possibilidades para ensinar naquele contexto que era novo para todos produzindo novas práticas docentes. Desse modo, busco tecer esta dissertação, considerando as práticas docentes como *espaçostempos* das “[...] problematizações e criações cotidianas que vão expor diretamente, ou não, as compreensões de escola, docência, currículo, conhecimentos, bem como as diferentes visões de mundo que aí circulam” (Garcia, 2023b, p. 15). Além disso, as práticas docentes vão “[...] trazer as dificuldades e os

limites enfrentados cotidianamente e os desejos e as composições possíveis, sejam elas pedagógicas, políticas e epistemológicas” (Garcia, 2023b, p. 15 e 16).

Assim, percebo a importância de pesquisar como se deu a produção curricular articulada aos saberes produzidos nas práticas docentes na pandemia. Para realizar tal pesquisa, escolhi como metodologia as pesquisas com os cotidianos articulada às contribuições da pesquisa narrativa. Dessa forma, a seguir abordo a metodologia utilizada na realização da pesquisa tratada nesta dissertação.

1.2 As pesquisas com os cotidianos articulada às contribuições da pesquisa narrativa

Para o modelo de produção de conhecimento da ciência moderna, fazer pesquisa exige ter, à priori, uma metodologia, isto é, um caminho a seguir no estudo a ser realizado. “[...] implica em seguir um caminho e de antemão explicitar detalhadamente esse caminho que se pretende seguir e os procedimentos a serem adotados no percurso para que o tal caminho leve ao objetivo proposto” (Garcia, 2014, p. 83). No entanto, de acordo com Garcia (2014), nas pesquisas com os cotidianos os passos dados nos movimentos necessários ao desenvolvimento de tais pesquisas são tomados como caminho. A autora ainda destaca que

Atentos aos limites epistemológicos e fazendo as críticas necessárias aos caminhos já percorridos pelas ciências sociais e humanas, as pesquisas recorrem e fazem *usos* (Certeau, 1994) de processos, veículos, ferramentas, sobretudo das abordagens qualitativas, etnográficas e de inspiração antropológica, para combinações e operações astuciosas que desenham *outras-novas* rotas à medida que as pesquisas se desenvolvem (Garcia, 2014, p. 83).

Desse modo, nas pesquisas com os cotidianos não há uma “receita” predefinida a ser seguida para se fazer pesquisa. Como ressalta Garcia (2014), nas palavras do poeta espanhol Antonio Machado, “o caminho se faz ao caminhar”. Isto “[...] ajuda a lembrar da necessidade permanente de encontrar alternativas e registrar em nossos *mapas metodológicos* as rotas, atalhos e passos realizados” (Garcia, 2014, p. 84, grifo do original) ao passo que a pesquisa se desenvolve.

A abordagem teórico-metodológica e a posição político-epistemológica desta investigação se localiza no campo das pesquisas com os cotidianos (Alves, 2001).

Assim, para início de conversa, é importante compreender o que se entende por cotidiano na pesquisa a partir desse campo. Ao procurar a definição dessa palavra no dicionário, tem-se o seguinte significado: “Diário; O dia a dia” (Ferreira, 2010). Muitas pessoas, quando pensam ou se referem ao cotidiano, concordam com tal definição, o enxergam como algo corriqueiro, que acontece todos os dias. Porém, neste estudo, o cotidiano é abordado de uma forma diferente, de acordo com Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90) pode-se pensar que:

Cotidiano – ou cotidianos como preferimos afirmar atualmente na tendência de pesquisa em educação que foi se configurando como nos/dos/com os cotidianos – é o termo que utilizamos para buscar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçostempos* em que ela se inventa e se realiza, dia após dia.

A partir da definição trazida no trecho acima, entendo os cotidianos não como algo que ocorre mecanicamente dia após dia, cansativo e rotineiro. Mas, como *espaçostempos* em que acontece a vida de todo dia com seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, tecendo e articulando redes de *fazeressaberes*⁹. Os cotidianos são ricos em suas produções, inclusive quando se trata dos cotidianos das escolas, como busco mostrar neste texto a partir da pesquisa.

As pesquisas com os cotidianos são uma corrente de pensamento em pesquisa educacional que se origina nos estudos dos grupos de Nilda Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ) e Regina Leite Garcia (Universidade Federal Fluminense – UFF) ao dialogarem com autores que se dedicaram a estudar os cotidianos, em especial, Michel de Certeau, historiador que buscou

[...] encontrar pistas para pensar os processos com os quais a vida cotidiana se inventava de mil maneiras não autorizadas e, muitas vezes, invisíveis aos modelos hegemônicos de análise social.

[...]

Nessa perspectiva, defendemos que a contribuição de Certeau ao campo da Educação está na crítica à epistemologia das Ciências Sociais e Humanas e, principalmente, em sua empreitada teórica para tecer uma epistemologia das *prácticasteorias* cotidianas, as quais estão, segundo ele, no cerne da constituição e da transformação do social, do cultural, do político, do científico e do educativo, mobilizando procedimentos metodológicos e criando conceitos para apreendê-las e analisá-las (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 11, grifo do original).

⁹ Destaco que entendo *fazeressaberes*, conforme destaca Garcia e Botelho (2020), como “[...] conhecimentos que se produzem ao longo de toda a vida como um *continuum* (Nóvoa, 2017) e que envolvem *artes de fazer* (Certeau, 1994) incontáveis e singulares que emergem com as produções cotidianas dos currículos nas escolas” (p. 532).

Desse modo, em suas reflexões a respeito das ciências, Certeau (2013) percebia a vida cotidiana como um *espaçotempo* de constante invenção de modos de conhecer, existir, viver e se relacionar com outros. Ou seja, para ele os cotidianos são *espaçotempos* de criação, invenção e antidisciplina. Certeau (2013) também compreendia que o conhecimento não é somente produzido no âmbito das universidades, mas nas práticas sociais cotidianas também há produção de conhecimento científico, ressaltando que existem inúmeras formas de se fazer ciência.

É a partir das ideias de Certeau (2013) a respeito das práticas cotidianas e das operações de praticantes juntamente com os estudos das produções de Lefebvre (1983), das quais resultou a “[...] noção de tessitura de *conhecimentossignificações* em redes nos cotidianos” (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 15), que surgem as pesquisas com os cotidianos. Seu foco reside

[...] no exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (Certeau, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas *dentrofora* das escolas, ao mesmo tempo em que as engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e também, é claro, os processos educativos e curriculares (Soares, 2013, p. 733, grifo do original).

As pesquisas com os cotidianos são uma opção metodológica e posição político-epistemológica (Garcia, 2014) que buscam dar visibilidade às práticas que ocorrem nos cotidianos das escolas e, muitas vezes, são vistas como algo corriqueiro e repetitivo. Oliveira (2008, p. 59) destaca que “[...] esta metodologia de pesquisa pretende assumir a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento”. Em relação às contribuições das pesquisas com os cotidianos para as escolas e na luta política pela valorização do magistério, buscam desconstruir e ressignificar representações demeritórias no que se refere a escola e à profissão docente (Garcia, 2013), bem como mostrar que os cotidianos escolares são ricos em suas produções.

Cabe ressaltar que, neste estudo, entende-se por cotidianos escolares o contexto em que é produzido “[...] o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinarmos*, formarmos e nos formarmos”, conforme apontam Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90, grifos do original). Desse modo, os cotidianos escolares são “[...] *espaçotempos* de criação e de articulação de

conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90, grifo do original).

Importante destacar que as pesquisas com os cotidianos se fazem “com”, no sentido de fazer junto a todos os praticantes que habitam, por assim dizer, os cotidianos escolares. Não é uma pesquisa “sobre” os cotidianos, pois “[...] pesquisar ‘sobre’ sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, me isentando desse outro, me colocando separado desse outro” (Ferraço, 2003, p. 162). Nas pesquisas com os cotidianos os praticantes são também autores. Além disso,

[...] qualquer tentativa de pesquisa com os cotidianos só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as relações entre as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões/temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas (Ferraço; Alves, 2015, p. 308).

Desse modo, busca-se aqui pesquisar com os cotidianos, seus praticantes e as questões que emanam dessas práticas cotidianas, atentando para o fato de que pesquisar com os cotidianos escolares é “[...] um trabalho de busca de compreensão de táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico” (Oliveira, 2008, p. 59). Assim, são propostas reflexões a respeito das situações do dia a dia vivenciadas pelos praticantes cotidianos ao utilizar a pesquisa narrativa, dialogando com narrativas docentes produzidas de modo oral ou escrito a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido durante a pandemia da covid-19 nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública. Tais narrativas proporcionam entender tanto as singularidades quanto as multiplicidades de saberes que permeiam os cotidianos da docência e suas práticas, bem como os processos formativos que ocorrem nesse contexto.

Alves (2008, p. 15) defende que existem “[...] diversos modos de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos, diferentes daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência”. Assim, também há diferentes formas de se fazer pesquisa, não somente utilizando a maneira que a modernidade nos ensinou, separando sujeito e objeto, recolhendo e analisando dados. As pesquisas com os cotidianos apresentam outro modo de se pesquisar em que é imprescindível que o pesquisador mergulhe no que deseja estudar para que possa apreender e compreender os conhecimentos criados nos cotidianos escolares.

Pesquisar com os cotidianos é algo complexo e, por isso, são necessários métodos também complexos para conhecê-lo, como alerta Alves (2008). Assim, para compreender melhor como é pesquisar com os cotidianos, têm-se os movimentos destacados por Alves (2008) como indispensáveis para aqueles que se dedicam a pesquisar dessa maneira.

Cabe ressaltar que, em 2001, a autora escreveu sobre quatro desses movimentos: o sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência. Em 2008, percebeu a necessidade de acrescentar mais um movimento: *ecce femina*. E, posteriormente, em 2019, retornou a esses movimentos escrevendo um novo texto junto com Nívea Andrade e Alessandra Nunes Caldas, trazendo atualizações a respeito do que pensavam no que se refere a tais movimentos, renomeando alguns e incluindo mais um: a circulação dos *conhecimentossignificações* como necessidade.

O primeiro movimento é chamado pela autora de *o sentimento do mundo*, ou seja, é quando o pesquisador precisa mergulhar “*com todos os sentidos*” (Alves, 2008, p. 17, grifo da autora) naquilo que deseja estudar, não podendo se contentar com o que já foi aprendido, mas precisando ir além disso. Ao pesquisar com os cotidianos não se pode ter um olhar distante e neutro do que se está pesquisando, não há a possibilidade de se ter uma distância científica, pois, enquanto pesquisadora, “[...] também vivo e produzo conhecimentos nos cotidianos, todos os dias”, como sinaliza Alves (2008, p. 18). É preciso mergulhar por inteiro na realidade pesquisada para senti-la, escutá-la, experimentá-la, além de estabelecer múltiplas redes de relações entre o pesquisador e os problemas a enfrentar e os praticantes cotidianos. Assim, é possível compreender os cotidianos escolares com toda a sua riqueza, diversidade e criatividade.

O segundo movimento diz respeito a *virar de ponta cabeça*, renomeado em 2019 para *ir além do já sabido*. Isso quer dizer que, mais do que perceber todas as teorias e os conceitos criados e desenvolvidos pelas ciências como apoio e orientador da pesquisa, é preciso reconhecer o limite que eles fornecem ao que é necessário tecer, pois os cotidianos são permeados de criatividade.

É no embate com o já sabido que acontece a criação de novos *fazerespensares* (Andrade; Caldas; Alves, 2019). É preciso desconstruir as formas aprendidas de se fazer pesquisa de que se parte de uma verdade para construir outra verdade em um

nível elevado, mas considerar que as teorias existentes podem ser negadas ou jamais confirmadas.

Importante “[...] buscar aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor me permitam compreender os cotidianos vividos nas escolas para ser capaz de trançar melhor as redes necessárias ao entender” (Alves, 2008, p. 25). Isso significa dizer que, ao pesquisar com os cotidianos, vamos refletir como os praticantes tecem conhecimentos, mas sem categorizá-los, classificá-los ou conceituá-los previamente.

Antes, é necessário multiplicar teorias, conceitos, fontes, métodos, entre outros, estabelecendo uma rede de relações múltiplas e complexas. É preciso ir além dos conhecimentos existentes, realizando “conversas” (Andrade; Caldas; Alves, 2019) com outros pesquisadores, buscando tecer novos saberes. As “conversas” são compreendidas, nas pesquisas com os cotidianos, “[...] como o principal lócus de trabalho e produção de *conhecimentossignificações*” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 20).

As pesquisas com os cotidianos pressupõem a tessitura do conhecimento em rede sem hierarquia, sem linearidade e sem compartimentalização dos/entre os saberes. Ao pensar em um pescador tecendo a sua rede de pesca, é possível perceber que a rede cresce para todos os lados e para frente. Com essa ideia em mente, faço um paralelo concordando com Alves (2000) de que as pesquisas com os cotidianos se assemelham à tecitura de uma rede de pesca, na qual o conhecimento é tecido em rede por múltiplos caminhos e sem hierarquização e disciplinarização.

O terceiro movimento aborda a necessidade de se consultar fontes variadas na pesquisa como uma forma de lidar com a heterogeneidade, a diferença e a diversidade que compõem os cotidianos. A esse movimento dá-se o nome de *beber em todas as fontes*. Quando se trata de cotidianos é necessário pensar em múltiplos caminhos, múltiplos aspectos e múltiplas fontes para a tessitura de saberes outros.

Nas pesquisas com os cotidianos, são consideradas fontes de conhecimento as teorias desenvolvidas pelos estudiosos no decorrer dos anos, mas também é fonte de conhecimento a narrativa pela memória de uma professora que teve uma vivência com seus alunos; o caderno de planejamento, uma prova ou o caderno do aluno que conta uma história; ou ainda uma fotografia que registra uma situação ocorrida e traz lembranças ao contar a história daquele momento.

Apesar de muitos terem a visão de que os cotidianos escolares são repetitivos – todo ano os mesmos exercícios, os mesmos livros e as mesmas atividades –, é preciso aguçar a percepção a respeito de suas variedades de usos (Certeau, 2013). Os cadernos, livros, atividades ganham diferentes significados para cada um de seus usuários. A complexa realidade que compõe os cotidianos só pode “[...] ser percebida se assumo os múltiplos usos dos tantos produtos aí existentes como fontes possíveis de conhecimento” (Alves, 2008, p. 29).

O quarto movimento chama-se *narrar a vida e literaturizar a ciência*, tendo em vista que “[...] para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas” (Alves, 2008, p. 17).

Os cotidianos são permeados por narrativas orais, diferente dos conhecimentos científicos, que são principalmente escritos. No ambiente escolar essa cultura narrativa é de extrema importância, pois é por meio dela que acontece a troca de experiências vividas, seja na sala de aula ou em outro *espaçotempo*.

Cabe ressaltar ainda que “[...] a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas” (Alves, 2008, p. 37). Só assim a narrativa pode ser entendida e serem tecidos novos saberes. Dessa forma, pesquisar com os cotidianos exige que o pesquisador vá além de uma prática escriturística. É necessário ser um narrador praticante, ou seja, inserir o fio do seu modo de contar ao trançar as redes das múltiplas narrativas que chegam até ele.

Enquanto pesquisadora dos cotidianos, inspirada por Alves (2008), uno o contar histórias à pertinência do que é científico, escrevendo não apenas para os interlocutores do campo científico, mas também para aqueles que “[...] produzem em seus cotidianos os *‘conhecimentossignificações’* que dialogam, problematizam, tensionam e complementam aqueles produzidos nas universidades” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 34).

O quinto movimento foi nomeado por Alves (2008) de *Ecce femina*, uma homenagem a Nietzsche (*Ecce homo*) e a Foucault. No entanto, a autora propõe a feminilização do termo, tendo em vista que nas escolas brasileiras é muito maior o número de docentes mulheres. Esse movimento demonstra que o interesse primordial das pesquisas com os cotidianos diz respeito às pessoas, aos praticantes dos cotidianos, pois são vistos em atos todo o tempo. É de suma importância incorporar e

identificar tais praticantes “[...] com suas memórias de suas tão diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos ‘*conhecimentossignificações*’ que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 34).

Por fim, o sexto movimento se refere à *circulação dos conhecimentossignificações* como necessidade (Andrade; Caldas; Alves, 2019). No decorrer do tempo, percebeu-se ser necessário saber como o que era produzido nas pesquisas com os cotidianos afetava aqueles com os quais elas se preocupavam e também aqueles que se interessam pela Educação.

A partir desse questionamento, ficou claro que nas pesquisas com os cotidianos se busca a divulgação científica como forma de transmitir conhecimento para o público, em geral, de modo democrático, fornecendo acesso ao saber. Mas, além disso, Vogt (2006) dá pistas do outro motivo da importância da divulgação científica ao ressaltar as palavras de Michel Crozon, físico do campo das altas energias, ao responder uma pergunta em 2001 em uma conferência em Paris cujo tema era “Por que divulgar?”, ele respondeu: “[...] divulgo para compreender melhor o que faço” (Vogt, 2006, p. 43).

Assim, ao divulgar o que foi produzido nas pesquisas com os cotidianos, é possível ter uma melhor compreensão dessa produção, tendo em vista a sua circulação em diversos *espaçostempos*. Caldas (2015, 2010), bem como Alves e Caldas (2018) perceberam, ao consultarem o portal de buscas do Google, que artigos de pesquisadores com os cotidianos circulam por “[...] teses, dissertações, artigos, documentos de secretarias nos quais são referenciados e mesmo publicados na íntegra” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 39).

Perceber como o que é produzido com as pesquisas com os cotidianos circula nos mais diversos *espaçostempos*, possibilita a organização de “[...] ‘conversas’ com as questões e as críticas que trazem e mesmo por modos equivocados com que podem ser usados” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 39).

Dessa maneira, busca-se, neste estudo, exercitar tais movimentos e assumir a narrativa como forma de fazer pesquisa com os cotidianos, tendo em vista que a “[...] escrita-leitura-escuta-sensível das narrativas nos ajuda a conhecer e compreender que há uma complexidade na vida cotidiana que precisa ser contada por seus praticantes” (Reis, 2023, p. 5).

O narrar é algo inerente à essência humana, fazendo parte de sua experiência. Alves (2008, p. 35) destaca que nos “[...] viveres cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos”. Assim, discuto a seguir a relevância das narrativas docentes nesta pesquisa.

1.3 As narrativas docentes na pesquisa

Desde a existência da linguagem, os seres humanos narram as mais diversas histórias sobre o que lhes aconteceu ou acontece, suas vivências, as experiências de seus antepassados, bem como o ensino de alguma lição. O ato de narrar está presente em nossas vidas desde os primórdios da humanidade, sendo intrínseco à natureza humana. As narrativas podem ter muitos significados:

[...] uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. (Paiva, 2008, p. 1).

Galvão (2005, p. 328), citando Bruner (1991), destaca que “[...] organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa”. Neste trabalho, compreende-se “[...] a narrativa como uma síntese provisória do que aconteceu, para dar sentido ao acontecimento e ao que nos acontece” (Passeggi; Nascimento; Rodrigues, 2018, p. 158). Ou seja, vivemos uma experiência e, ao narra-la, fazemos uma síntese do que foi experienciado por nós, dando sentido ao que nos aconteceu.

Para Bruner (1998) a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 22).

A narrativa retrata de modo singular o que nos aconteceu, aquilo que experienciamos, tendo em vista que ressignificamos o que vivemos de acordo com nossas experiências de vida. Além disso, narramos aquilo que nos afetou de algum modo, que nos faz sentido, que nos marca. Ao narrarmos as nossas experiências

externamos o entendimento que produzimos ao que se refere às nossas vidas, fazendo-nos autores. Passeggi (2021, p. 94) destaca que:

[...] a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões.

Assim, as narrativas têm grande valor nas práticas docentes, uma vez que propiciam uma reflexão crítica a respeito das práticas ao refletirmos com as experiências que vivenciamos no cotidiano escolar ao olhar mais atentamente o que aconteceu, de que forma isso nos afeta ou não, se o caminho que estamos trilhando está satisfatório ou se é necessário traçar novas rotas em nossas práticas visando à construção do conhecimento em rede.

Além disso, as narrativas são uma forma de entender a diversidade de saberes e culturas existentes no mundo. Reis (2023, p. 2) destaca que, ao mesmo tempo que tecemos histórias, “[...] nos formamos continuamente por meio delas. Sendo assim, o processo narrativo, que envolve narrar, ouvir, sentir..., desponta como uma forma de conhecer e reconhecer no outro suas crenças e experiências”, possibilitando a compreensão do que existe e auxiliando a pensar e tecer novos caminhos e saberes.

A pesquisa narrativa, a qual vem se destacando no decorrer dos anos como uma metodologia adequada ao campo educacional, principalmente no que se refere à formação de professores(as), pois não há a separação entre pesquisador e pesquisado, tendo em vista que os praticantes da pesquisa são ao mesmo tempo participantes e autores de suas narrativas. Tal aproximação entre o pesquisador e os praticantes da pesquisa possibilita a “[...] construção de outras compreensões acerca das nossas experiências” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 19).

A pesquisa narrativa vem se consolidando na Europa a partir da década de 1980, ao colocar os praticantes no centro das pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional. Ganhou força no Brasil na década seguinte, percebendo a necessidade de se pesquisar com a escola e não sobre a escola, com os professores e não sobre os professores (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Clandinin e Conelly (2011, p. 18) definem a pesquisa narrativa como um “[...] processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Ressaltam ainda que “[...] a narrativa é o melhor modo de representar

e entender a experiência. [...] o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (Clandinin; Conelly, 2011, p. 48).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 20) afirmam que “[...] as narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes”. As narrativas possibilitam um conhecimento mais amplo dos(as) professores(as) e da escola, pois “[...] o conhecimento do professor se apresenta organizado narrativamente” (Rabelo, 2011, p.184). Nessa perspectiva, Rabelo (2011, p. 184) destaca que

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) expõem que a investigação narrativa permite entender como os docentes dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais, como o professorado constrói seu saber profissional e como a reflexão que é colocada pela narrativa pode ser (ela mesma) formativa. A narração da experiência é o modo como o docente integra sua teoria e prática de ensino.

Nesse aspecto, reconhece-se, nas narrativas, uma forma de reflexão no que se refere às práticas docentes durante a pandemia da covid-19 e, dessa maneira, faz-se aqui o uso das contribuições da pesquisa narrativa, a qual é “[...] uma forma de compreender a experiência” (Clandinin; Conelly, 2011, p. 51). As narrativas docentes “[...] vêm se apresentando como caminho que metodologicamente possibilita mobilizar a circulação e criação de saberes, afetos e questões” (Garcia; Silva, 2023, p. 50). Além de serem “[...] formas privilegiadas de produção e registro dos saberes docentes” (Garcia, 2023b, p. 10).

Garcia (2023b) destaca ainda que as narrativas se configuram como um dos *espaçotempos* de formação docente, evidenciando “[...] o caráter coletivo da produção do conhecimento” (p. 24). Isto porque “[...] as narrativas trazem redes de saberes, vivências, afetos e conversas que permitem estendê-las e com elas tecer novas redes” (Garcia, 2023b, p. 24) de *fazeressaberes*.

Pensando na importância das narrativas no âmbito das pesquisas em educação, o Giro: Ciclo de conversas internacionais em torno das narrativas nas pesquisas e na formação, com transmissão pelo *YouTube*, criou um importante *espaçotempo* de debate sobre esse movimento nas pesquisas no Brasil e em outros países.

Conforme explicou Garcia (2022) no primeiro encontro do Giro, foi uma ação do projeto Diálogos Escolas-Universidade: saberes e processos da formação docente

na produção dos currículos nos cotidianos, o qual Alexandra Garcia coordena na UERJ. Desenvolvido em parceria com a Universidade do Minho no contexto do programa CAPES PrInt-UERJ, além de contar com pesquisadores que vem investindo no trabalho e no aprofundamento das discussões que envolvem as narrativas nas pesquisas e em suas interfaces com educação e formação de professores(as).

A ação contribuiu para dar acessibilidade e divulgar as atualizações no que se refere aos estudos a respeito da pesquisa narrativa a todos que se interessam pela temática. Por estar disponível no *Youtube* propicia que interessados em pesquisa narrativa e formação docente façam seus estudos em qualquer *espaçotempo*, assistindo os conteúdos dos encontros quantas vezes for necessário. Além disso, proporciona o compartilhamento de saberes, discussão da temática e construção de novos conhecimentos à medida que várias pessoas (estudantes de graduação e pós-graduação, professores universitários e da educação básica) acessam os encontros e produzem saberes a partir deles.

Garcia (2022) destacou que a parceria com os pesquisadores e instituições que integraram o Giro faz parte de um movimento que busca a aproximação entre o campo das pesquisas com os cotidianos e das pesquisas com narrativas. O campo das pesquisas com os cotidianos desde sua criação, a mais de 20 anos atrás, defende as contribuições das narrativas em nossas pesquisas e a possibilidade de pensa-las como práticas que se fazem como memórias de práticas, dentre outras de suas potencialidades. Isto levou a aproximação com o amplo campo das pesquisas com narrativas e a criação de outras novas redes de sentidos e composições possíveis, metodológicas, mas não só, que se fazem principalmente a partir da defesa política e do reconhecimento epistemológico dos praticantes dos cotidianos escolares, sobretudo os(as) professores(as) e todos que fazem as escolas acontecerem como *espaçotempo* de criação de saberes cotidianamente.

Cabe ressaltar ainda, segundo Garcia (2022), que as conversas tecidas no Giro tiveram como temática narrativas e saberes docentes, princípios e processos políticos, epistemológicos e metodológicos. Os objetivos dessa iniciativa foram compartilhar experiências e contribuir com o desenvolvimento e consolidação da pesquisa em educação a partir das redes que se fazem entre pesquisadores e universidades; mobilizar o debate em torno das pesquisas com narrativas com foco na formação docente, cotidianos e currículos; ampliar o conhecimento de processos, princípios e práticas adotados e desenvolvidos pelos tantos grupos e pesquisadores que se voltam

para as questões relacionadas às narrativas. Além disso, o Giro teve como finalidade discutir práticas de produção e práticas de investigação que se fazem no contexto dos trabalhos com narrativas.

Assistir os encontros do Giro através do *YouTube* contribuiu na tessitura desta dissertação, pois consegui aprender mais a respeito da pesquisa narrativa por meio das conversas tecidas entre autores que são referência nos estudos deste campo e da formação de professores(as), bem como articulando as narrativas docentes às pesquisas com os cotidianos.

Os encontros propiciaram a divulgação dos estudos de vários pesquisadores e seus grupos de pesquisa promovendo a circulação dos saberes produzidos e ampliando conhecimentos a respeito de pesquisas com narrativas, formação de professores(as), currículos e saberes docentes. Desse modo, contribuindo para que pesquisadores(as) possam tecer suas pesquisas com conhecimentos atuais e, também, para que professores(as) possam perceber como suas narrativas são importantes nas pesquisas acadêmicas, bem como para refletir com suas práticas cotidianas, produzir saberes e se formar nos *espaçostempos* cotidianos.

No segundo encontro do Giro foram tecidas conversas em torno do tema Narrativas na Formação de Professores, com a participação das pesquisadoras Rosa Maria Moraes Anunciato, da Universidade Federal de São Carlos; Teresa Sarmiento, da Universidade do Minho; e Maria da Conceição Passegi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em tal encontro, Anunciato (2022) destacou, de acordo com Clandinin e Conelly (2011), que a narrativa é o estudo de como os seres humanos experenciam o mundo e tem sempre associado um caráter social, explicativo de algo pessoal ou característico de uma época. A autora também aponta que a escola é um palco de muitas histórias e as narrativas desses fatos ampliam o entendimento das interações entre professores(as), alunos e outras pessoas envolvidas nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, considero a importância das narrativas docentes nesta pesquisa, pois “[...] favorecem a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores. Além disso, permitem mapear a produção dos currículos nas práticas cotidianas” (Garcia, 2023c, p. 6 e 7). Também é relevante que os(as) professores(as) trazem a partir de suas narrativas as suas experiências vivenciadas no contexto da pandemia da covid-19, dando sentido aos acontecimentos e ao que

lhes aconteceu nesse período. Garcia, Moreira e Amorim (2023) apontam ainda que narrar

[...] tem íntima relação com aquilo que nos afeta. [...] As conexões entre narrar e sentir, assim, estão de algum modo envolvidas em pensar as práticas educativas, os currículos, os/as docentes e discentes aquilo que nos afeta e a própria potência de um conhecimento (p. 5)

Isto provoca uma reflexão com as práticas docentes, proporcionando que os(as) professores(as) se formem cotidianamente ao fazerem esse exercício de reflexão, conforme destacado por Passeggi (2022) no segundo encontro do Giro.

A autora ressaltou ainda que as narrativas não fazem parte apenas de um processo de formação, mas também é um ato político, ao utilizá-las nas pesquisas, de modo a valorizar a experiência docente mesmo em um cenário de desvalorização histórica de tal experiência.

Garcia, Moreira e Amorim (2023) frisam que as narrativas favorecem a compreensão e interação “[...] com as produções de sentidos de docência tecidas nos processos formativos e com os modos como os/as professores/as pensam sua atuação e os currículos, dentre outras contribuições” (p. 4 e 5).

Assim, percebendo a importância das narrativas docentes na pesquisa, ao ouvir ou ler as narrativas dos praticantes da pesquisa baseadas em suas vivências e experiências, enquanto pesquisadora, vou trançando fios para tecer outra narrativa que envolve tanto o que foi vivido por aqueles que narraram determinada situação como vou dando significado a narrativa de acordo com as minhas vivências.

A seguir, apresento o local onde ocorreu a pesquisa, seus praticantes, através de suas próprias narrativas, e os passos metodológicos.

1.4 Local, praticantes da pesquisa e passos metodológicos

O local da pesquisa é uma escola da Rede Municipal de Ensino de Saquarema, cidade situada no interior do estado do Rio de Janeiro, na Mesorregião das Baixadas Litorâneas e na Microrregião dos Lagos, tendo como limites municipais, no sentido horário: Maricá, Tanguá, Rio Bonito, Araruama e Oceano Atlântico.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), Saquarema conta com uma área territorial de 352,130 km² e população estimada de

91.938 pessoas. No que se refere à educação pública municipal, possuía, em 2020, 49 escolas de Ensino Fundamental, com um total de 11.344 alunos matriculados. Para ministrar as aulas, dispunha de um corpo docente, no referido ano, de 716 professores no Ensino Fundamental.

Já em 2021, a Rede Municipal de Ensino de Saquarema possuía 49 escolas de Ensino Fundamental, com um total de 11.886 alunos matriculados. A quantidade de docentes para atender aos alunos também aumentou, passando para 747 professores.

No que diz respeito à pandemia da covid-19, segundo os dados fornecidos no site <http://coronavirus.saquarema.rj.gov.br/>, Saquarema teve, no período de março de 2020 até maio de 2023, um total de 12.019 casos de pessoas infectadas pelo coronavírus e 344 óbitos. Desses, 128 casos de pessoas infectadas pela doença aconteceram nos bairros em que residem os alunos atendidos pela escola onde ocorre a pesquisa. Tal escola está localizada no limite municipal com a cidade de Araruama, no bairro Bicuíba, mas, além de atender a alunos que moram em tal bairro, também acolhe os domiciliados nos bairros de Ipitangas, Engenho Grande e Praia Seca.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição foi fundada em 2004 como Polo de Educação Olegário, situada no bairro Olegário, devido à necessidade da comunidade de ter uma escola de fácil acesso. Funcionou deste ano até 2011 em casas alugadas, pois havia a necessidade de trocar de prédio à medida que o número de alunos aumentava. Em 2006, passou a funcionar no bairro Jardim Ipitangas, recebendo o nome deste bairro. Com o crescente número de alunos e a necessidade de se ter uma estrutura própria de escola, foi reinaugurada no dia 06/02/2012, no bairro Bicuíba, em um prédio construído pela prefeitura com instalações devidas para uma unidade escolar. Conta com área total de 3.979 metros, sendo 1.486,29 metros quadrados de área construída.

Seu espaço físico dispõe de 17 salas de aula; uma sala de leitura; um laboratório de informática; 11 banheiros/vestiários; um auditório para 100 lugares; uma secretaria; uma cozinha; um refeitório; uma sala da direção; uma sala da equipe pedagógica; uma sala de professores; uma sala de recursos inclusivos; um almoxarifado; um pátio e uma quadra poliesportiva.

Com base no relato dos alunos e responsáveis, bem como na observação da comunidade, em sua maioria, os alunos vivem em situação de vulnerabilidade social, enfrentando dificuldades de acesso à Internet, tendo apenas um celular para atender

a vários estudantes durante o ensino remoto, Internet limitada e/ou lenta, entre outros. A escola oferece à comunidade desde o Pré I da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Diante dessa realidade, esta pesquisa tem como foco o trabalho realizado durante a pandemia com 12 turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, três de cada ano de escolaridade, nos períodos de ensino remoto e ensino híbrido (2020-2021), considerando a perspectiva e os afetos (Spinoza, 2009) dos(as) professores(as) que trabalharam com essas turmas. A escolha se deu pelo fato de ser o segmento de ensino em que na época atuava como orientadora pedagógica e trabalho diretamente, também porque percebi que o modo como a rede municipal de ensino de Saquarema e a escola organizaram o trabalho favoreceu processos mais coletivos de ação e formação entre os(as) professores(as).

Em 2020, a escola possuía 310 alunos nesse segmento de ensino e 28 docentes, dos quais 17 eram professores(as) concursados e 11 eram contratados. Em 2021, atendeu a um total de 333 alunos com uma equipe de 29 professores, dos quais 17 eram professores(as) concursados e 12 eram contratados. Em ambos os anos, os docentes ministraram as disciplinas de Língua Portuguesa, Produção Textual, Matemática, Geometria, História, Geografia, Ciências, Arte, Inglês, Educação Física e Estudos Turísticos.

Cabe ressaltar que a disciplina de Estudos Turísticos foi inserida na grade curricular do Ensino Fundamental de Saquarema no ano de 2001 visando valorizar o patrimônio cultural do município e estimular os alunos a conhecerem mais a respeito do turismo, tendo em vista que a cidade é destino turístico pelas belezas naturais que possui, bem como por seu acervo histórico. Além disso, o turismo pode contribuir para geração de empregos e melhorar a qualidade de vida da população local.

Cada docente possuía 16 tempos de 50 minutos de carga horária semanal e o ano letivo formado por três trimestres. Para o assessoramento pedagógico, a escola dispunha de duas orientadoras pedagógicas e duas orientadoras educacionais para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola tinha, ainda, na equipe gestora, uma diretora geral e uma diretora adjunta.

Esta pesquisa adota como abordagem teórico-metodológica e posição político-epistemológica as pesquisas com os cotidianos articulada com as pesquisas narrativas, conforme já explicitado. Como procedimentos metodológicos utilizei as narrativas docentes produzidas por meio de conversas com os praticantes da

pesquisa, pois “[...] as conversas são ferramentas de partilha e construção coletiva de conhecimento entre professores pois mobilizam a produção de narrativas sobre suas práticas, reflexões sobre os currículos e sobre os saberes docentes” (Garcia, 2023c, p. 6).

Cabe ressaltar ainda que foram utilizadas as conversas como procedimento metodológico, pois Alves (2003) prefere “[...] o termo *conversa* ao termo *entrevista*, pois o que fazemos em nossos encontros é conversar, tanto por decisão metodológica como porque é isso que as professoras gostam de fazer quando se encontram” (p. 66).

As conversas “[...] permitem trocas, negociações, criação permanente de ‘conhecimentossignificações’” (Alves, 2019, p. 24). Ao realizá-las com os praticantes da pesquisa é possível perceber o que pensam, além de ouvir e compreender os saberes que mobilizam as práticas docentes. Ao conversar se vive uma experiência de alteridade, de pensar com o outro, escutar, conhecer e partilhar. É um modo diferente e existente “[...] de pensar, sentir e viver a pesquisa” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 35).

Ao conversar, se rememora e se conta experiências. Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018, p. 134) destacam que “[...] as narrativas tecidas por meio das conversas espreitam a interação, seja no sentido complementar, seja para divergir e, juntos, refletir e ressignificar os contextos das práticas”. Também apontam as relações entre as conversas e a produção de narrativas com os docentes, seja nos contextos de pesquisas, seja na perspectiva dos processos formativos, onde a pesquisa se torna um *espaçotempo* de formação “com-partilhada”, de acordo com Garcia (2014).

Algumas das conversas tecidas durante a realização da pesquisa foram pelo *WhatsApp*¹⁰. Justifica-se o uso deste aplicativo como dispositivo de pesquisa, compreendendo de acordo com Santos, Carvalho e Maddalena (2017, p. 195) que os “[...] usos dos dispositivos móveis pelos praticantes culturais têm surgido como uma busca de alternativas para a produção de outros conhecimentos e de outras práticas nas diversas redes educativas”. Os praticantes fazem parte de diversos *espaçostempos* e um deles é o *WhatsApp*, o qual pode ser um dispositivo de pesquisa potente ao ser um espaço de conversas que traz a “[...] possibilidade de maior

¹⁰ Aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e de vídeo. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, áudios, vídeos e documentos, além de fazer ligações por meio de uma conexão com a Internet.

interação entre subjetividades próprias dos praticantes pesquisados” (Santos; Carvalho; Maddalena, 2017, p. 196).

Alguns pesquisadores vêm utilizando o *WhatsApp* como dispositivo de pesquisa, como por exemplo, Carvalho (2015) ao usar o aplicativo como uma ambiência disparadora de conversas em sua pesquisa de mestrado intitulada “Atos de currículo na educação *online*”. E, também, Jesus (2019) em sua pesquisa de mestrado com o tema “Conversas docentes no *WhatsApp*: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos”, utilizando o *WhatsApp* para “[...] potencializar, promover, obter e cocriar narrativas e imagens nos cotidianos das pesquisas, puxando os fios que se entrelaçam nessas conversas” (Jesus, 2019, p. 28).

Isso mostra a “[...] potência dos aplicativos na atualidade, pois com o uso do digital em rede a comunicação é mais rápida e fluída” (Jesus; Amaral, 2021, p. 189). Desse modo, percebi no *WhatsApp* uma ferramenta potente na realização da pesquisa tendo em vista que possibilita uma comunicação tanto síncrona como assíncrona, as conversas acontecem sem uma formalidade, o que permite que a troca de mensagens seja feita de modo mais descontraído, deixando os participantes mais a vontade para exporem suas ideias, opiniões e narrarem suas experiências.

A pesquisa foi desenvolvida com alguns(mas) professores(as) que lecionaram do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental numa escola pública da Rede Municipal de Ensino de Saquarema durante o ensino remoto e, em um segundo momento, o ensino híbrido no período pandêmico, levando em conta as táticas (Certeau, 2013) utilizadas pelos envolvidos no processo educativo para conseguir manter ativo de alguma forma o processo de ensino e aprendizagem, bem como considerando o que foi produzido nesse novo contexto educacional sem desconsiderar também os prejuízos causados em professores(as) e alunos(as).

Iniciei a pesquisa com um convite aos(as) professores(as) que ministraram aulas nos anos de 2020 e 2021 na escola pesquisada. Como alguns professores não trabalhavam mais na escola pelo fato de serem contratados, utilizei o *WhatsApp* para fazer o contato e conversarmos. Com os que ainda trabalhavam na unidade escolar, conversei pessoalmente. Expliquei que estava cursando o mestrado e de que se tratava a pesquisa, destacando que pretendia dar visibilidade ao que foi feito no trabalho desenvolvido durante a pandemia da covid-19 e refletir com essa produção. Dez dos 28 professores se dispuseram a participar, dos quais sete eram concursados e três eram contratados.

Mediante a explicação do desenvolvimento da pesquisa e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), conversei com os(as) professores(as) participantes de forma individual. Pedi que me contassem o motivo de terem se tornado professores(as) e um pouco de suas histórias com docência.

Depois, solicitei que escrevessem uma narrativa ou gravassem um áudio e o enviassem pelo *WhatsApp* narrando como foi ministrar aulas durante a pandemia da covid-19, considerando os períodos de ensino remoto e ensino híbrido, tendo em vista que narrar “[...] pode ser, também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento” (Alves, 2000, p. 2). Pedi que ficassem à vontade para narrar aquilo que quisessem sobre suas experiências.

Dos dez professores(as) que se dispuseram a participar da pesquisa, cinco docentes fizeram narrativas escritas e os outros cinco preferiram narrar por áudios, que foram transcritos posteriormente. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa fui tecendo com estes(as) professores(as) ainda outras conversas, pessoalmente e via *WhatsApp*, à medida que ia escrevendo esta dissertação.

As conversas tecidas com os praticantes da pesquisa foram realizadas com aqueles que ainda trabalhavam na escola, durante a realização da pesquisa, na sala dos professores. Isto porque, como orientadora pedagógica da unidade escolar, trabalhava nesta sala, a qual é um local que os docentes também ficam em seus horários de intervalo ou na espera para entrar em sala de aula. Fato que tornava mais fácil a realização das conversas. Com os docentes que não trabalhavam mais na escola, as conversas foram tecidas por meio do *WhatsApp*, conforme já mencionado.

As conversas foram realizadas sempre de modo individual entre a pesquisadora e o(a) professor(a) participante da pesquisa, tendo em vista que para realizar rodas de conversas os horários de todos que se dispuseram a participar não era compatível. Ressalto que trago no capítulo 2 uma experiência vivida no contexto da pandemia, em que foram realizadas rodas de conversas entre todos os docentes que ministravam aulas na escola junto com a equipe diretiva e a equipe de orientação pedagógica e educacional. No entanto, essa experiência não foi uma ação desenvolvida especificamente para a realização desta pesquisa. Trago a narrativa de tal experiência como um modo de enriquecimento da pesquisa.

Tais narrativas docentes me ajudam a tecer a escrita desta dissertação, sobretudo ao considerar que esta pesquisa não é só minha, mas de todos os

praticantes que participam dela de alguma forma. Recorro ainda a algumas imagens da época, que ajudam a dar uma visão mais clara de como foi fazer educação no contexto pandêmico.

Os nomes dos praticantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios para se manter o anonimato. Eles serão apresentados a seguir, a partir das narrativas a respeito de suas relações com a docência, destacadas em itálico para não descaracterizar o processo autoral de tais professores(as).

Percebo como importante contar as relações com a escola e docência a partir das memórias dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, tendo em vista que, de acordo com Souza (2004), as histórias de vida de tais praticantes possuem “[...] relações com a construção da identidade docente, tanto em sua dimensão de singularidade e heterogeneidade, quanto na dimensão de totalidade” (p. 147). Além disso, este autor destaca ainda a partir dos estudos de Nóvoa (1992) a respeito dos professores e suas histórias de vida, que estas histórias nos ajudam a “[...] compreender a formação, a produção da profissão e as práticas docentes” (Souza, 2004, p. 147).

Desse modo, considero que conhecer um pouco das relações que os praticantes da pesquisa possuem com a docência auxilia a entender como ocorreram as práticas docentes no contexto da pandemia da covid-19 na escola em que ocorreu a pesquisa. Pois, as concepções a respeito das práticas docentes localizam-se “[...] enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional” (Catani *et al.*, 1997, p. 34).

A primeira narrativa que trago é da professora Amanda. Ela trabalha na escola pesquisada desde 2016, quando ingressou por meio de concurso público. À época da pandemia, ministrava aulas de Língua Portuguesa para as turmas de 7º ano e Produção Textual para as turmas de 6º ano. Ela conta como se tornou professora:

Cresci em uma família pobre da Baixada Fluminense. Para minha mãe, caminho de pobre era ser militar para conseguir estabilidade financeira. Para minha avó, os sonhos deveriam falar mais alto. Meu pai, que nunca morou comigo, já dizia que filha era para ser advogada. Cada um que prendesse para um lado; cada um com sua forma de dizer que o mundo não era fácil e que deveríamos escolher com sabedoria a profissão. A pressão na família era grande para que eu, menina estudiosa, passasse para a Marinha. Tentei. Tentei novamente. Comecei a entender que talvez o caminho fosse bem mais amplo que apenas uma prova para MB. Comecei a observar meus professores, que eu tinha como figuras de valor e sucesso (tudo que

precisava para mim). E acabei me identificando novamente com uma professora de Língua Portuguesa. Digo novamente, pois, entre as minhas quarta e sétima séries, tive a oportunidade de ser aluna de um ser humano fantástico, único, bom, gentil e inteligente: professora Marcilene de Língua Portuguesa. Minha primeira fonte de inspiração. E essa experiência se repetiu no Ensino Médio com a professora Graziella. O mesmo impacto, o mesmo vislumbre.

Eu tinha muita habilidade com os conteúdos de LP, parecia que tudo estava dentro de mim, fluía naturalmente, como se eu soubesse de tudo e, naquele momento, acessava conhecimento antigo, já aprendido. Tal destreza acabou fazendo com que eu me destacasse nos simulados e provas, chamei atenção. Minha professora virou para mim e falou: “já pensou que esse pode ser o caminho?”. Fiquei em choque, impactada com a possibilidade de talvez não ser militar.

Mas como revelar isso em casa, onde já contavam com minha aprovação nos vestibulares militares? Nada fácil.

Segui com meu plano clandestino: fazer o vestibular da UFRJ, mas alegando que seria apenas para testar meus conhecimentos.

Fiz provas para EFOMM, EEAR, AFA e UFRJ. Passei na EEAR (Escola de Especialistas da Aeronáutica), mas não revelei a ninguém. Até chegou uma carta de congratulações com um marcador de páginas da instituição. Escondi tudo, claro. Quando o resultado da UFRJ saiu, aí eu fui “pra galera”!!! Estava na maior universidade pública do país e tinha sido aprovada entre os primeiros. Era o resultado que eu precisava para convencer minha mãe que o caminho por essa trilha também seria florido. Nesta época, eu já havia perdido minha avó que, certamentealaria para seguir meu sonho e que ela já sabia que eu seria professora.

Minha mãe, para minha surpresa, abraçou minha vitória e chorou e comemorou comigo. Já o meu pai... Eita ferro! Achei que não fosse mais me perdoar. Ficou um mês inteiro sem falar comigo, pois, para ele, profissão que daria “futuro” seria advocacia. Eu entendia. Ele queria ter certeza que eu ficaria bem mesmo quando ele não estivesse mais aqui.

Passou! Ufa! Ainda bem! Quando me formei, ele já havia falecido (na minha trajetória, perdi pessoas queridas demais). A jornada foi longa, dolorosa e muito intensa. Fiz intercâmbio nos Estados Unidos, comecei a dar aula no quarto período da faculdade, mudei de curso no meio do caminho (Saí de inglês e fui para literaturas), casei...

E tudo estava indo bem, dando aula na escola em que estudei, lecionando em curso particular, quando decidi engravidar. Demorou um ano para conseguir, mas quando aconteceu, entrei em reflexão: o bairro onde morávamos não mais o mesmo que aquele da minha infância. Estava perigoso, com um índice altíssimo de violência. Não queria criar meu filho naquele ambiente.

Soube através de jornal (pois é, naquela época era tudo pela Folha Dirigida) dos concursos que abririam em Saquarema e Araruama. Fiquei reflexiva, pois já conhecia Saquarema por conta da nossa casa de veraneio.

Fiz as inscrições. Vieram as provas. Fiz ambas, grávida e, como se espera, uma mulher grávida, esposa, professora não tem tempo de estudar. Achei que não fosse conseguir, porém o destino é uma criança travessa. Passei nas duas avaliações em boas colocações. As convocações chegaram. Nos mudamos para Araruama, assumi minhas posses e estou aqui, contando essa história para vocês.

A professora Felícia é uma pessoa que distribui alegria e simpatia por onde passa. Seus alunos têm um carinho especial por ela. Durante o período pandêmico, ela ministrava aulas de Geografia na escola campo de pesquisa para as turmas de 6º e 7º anos. Segue sua narrativa:

A minha história sobre me tornar professora começou no Ensino Médio, fiz formação de professores. Depois fiz Normal Superior. Fui alfabetizadora durante uns 5 anos. Essa foi a melhor das minhas aventuras, pois ensinar o processo da leitura é uma experiência que você vê a evolução dos alunos e a cada palavra, frase você vibra com eles. Se passaram alguns anos, fui fazer faculdade de Geografia e História. Depois do terceiro período, decidi fazer Geografia. Eu amo dar aula de Geografia, viajo com meus alunos. É uma profissão que requer amor e dedicação e eu amo o que faço.

Jorge é professor há mais de 30 anos. Já lecionou Matemática em outras unidades escolares. Na escola investigada, ministra aulas de Estudos Turísticos desde 2016. Sua disciplina possui dois tempos de aulas semanais. No período pandêmico trabalhava com turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade. Ele narra um pouco de sua história contando como sua trajetória o levou ao que faz hoje na rede de ensino de Saquarema:

Eu iniciei na docência por acaso. Eu me formei em Administração, mas como eu não consegui nada na área, comecei a dar aula de Matemática numa cidade de Minas Gerais, aonde eu morava em 1993 até 1997. Na época podia dar aula nessa cidade mesmo sem ter habilitação para o magistério. Depois me mudei para o Estado do Rio de Janeiro, concluí a graduação em Matemática em 2001 e continuei a dar aula dessa disciplina até o ano de 2015. Em 2013, terminei minha graduação em Turismo. Então, a partir de 2016 comecei a dar aulas de Turismo tanto na escola do Estado como no município de Saquarema.

Lia é uma professora doce, muito comprometida com seu trabalho e preocupada com o aprendizado dos alunos. Durante a conversa, ela comentou que não estava em seus planos se tornar professora, apesar de estar visível em sua fala a paixão pelo que faz. Nesse sentido, percebo que os afetos (Spinoza, 2009) alegres possuem um papel central nas práticas docentes. Como destacam Garcia e Rodrigues (2017) os afetos alegres são “[...] uma afecção primária envolvida na mobilização das professoras por *fazer* pensar currículos com os saberes, sentidos e colaboração de seus alunos” (p. 132).

Durante a pandemia, Lia dava aulas de Ciências para turmas de 7º e 8º anos. Ela conta como se tornou professora:

Nunca tive pretensão em ser professora, no entanto, sempre ajudei minha irmã mais nova e meus primos nas tarefas de casa e estudos para provas, e eles falavam que entendiam tudo quando eu explicava (risos), e também era professora de escola bíblica na igreja. Quando terminei o ensino médio resolvi prestar vestibular para Ciências Biológicas, ainda não sabia se iria lecionar ou ir para o campo da pesquisa, mas durante os estágios eu me encantei pela

docência, eu me sentia imensamente feliz ao ver o progresso dos alunos, o quanto era gratificante o crescimento deles...

Terminei a faculdade, trabalhei um tempo em laboratório de análises clínicas, mas senti que não era pra mim, a docência realmente havia me encantado de vez!

Entrei para área da educação em 2015 e desde então, não me vejo em outra área.

Me orgulho em ser professora, nosso trabalho é constante em estudos e qualificação, é árduo, porém a satisfação em fazer o que amo é muito maior do que os contras que ouvimos por aí.

Elvis exerce a docência há mais de dez anos. É professor de História e, no período da pandemia, ministrava aulas para as turmas de 6º, 8º e 9º anos. Ficou conhecido nesse período pelos alunos por suas figurinhas personalizadas que postava nas aulas pelo *WhatsApp*. Ele narra:

Comecei a dar aula em 2007, mesmo ano em que me formei em História.

Escolhi ser professor dessa disciplina porque sempre gostei da questão da crítica, de você utilizar a educação como um agente transformador do mundo.

Escolhi ser professor para conseguir atingir essa transformação social.

Antes de ser professor eu tinha isso na minha cabeça que a educação é o que pode transformar a sociedade, a vida das pessoas. Minha própria vida foi transformada pela educação. Então eu queria levar isso adiante.

A professora Flora é muito comprometida com tudo o que faz. Está sempre alegre, com um sorriso no rosto e sente muito carinho pelos alunos. Ela ministra aulas de Educação Física na escola pesquisada desde 2016. Na pandemia, trabalhou com as turmas de 7º, 8º e 9º anos. Ela conta:

A docência me convida à sua prática desde a infância, nas brincadeiras de escolinha, eu dava aula para as vizinhas, para os bichos de pelúcia e bonecas...

Minha família estimulou e me deu aquele quadro negro pequenininho e giz branco... lembrando que tenho 41 anos, então, na década de 80 esse quadrinho de giz branco era sucesso... 😊

Sempre soube que queria ser professora, a disciplina é que foi dúvida no início...

Comecei a graduação de matemática, mas no 4º período mudei para Educação Física e concluí em 2009.

No ano de 2010 comecei a lecionar em uma escola particular, e em 2011 comecei a carreira em escolas públicas, onde sigo até os dias atuais, trabalhando com os anos finais do Ensino Fundamental.

Teo iniciou na docência na mesma escola em 2016. No período pandêmico, ministrava aulas para as turmas de 7º e 8º anos. É um professor muito parceiro dos alunos. Sua história com a docência começou desta forma:

Eu fiz graduação em História em 2006, mas não tinha certeza se eu queria lecionar. Fiquei uns anos sem lecionar, fiz pós-graduação depois, ainda assim, não tinha o desejo de dar aulas.

Somente a partir dos atos que tiveram em 2013, que eu vi muitos jovens participando dos atos, é que eu comecei a ter interesse em lecionar. Porque ao ver aqueles jovens, achei que seria legal contribuir com a nova geração na sala de aula.

Eu já esbarrei com uma ex-aluna minha num ato no Rio, quando ela ainda estava no Ensino Médio. Como professor eu percebi que poderia fazer a diferença.

Então, em 2014 eu fiz um concurso para pegar experiência e em 2015 eu fiz o concurso para os dois municípios que trabalho até hoje desde o ano de 2016.

A professora Lívia exerce a docência há quase dez anos. Começou a trabalhar nessa escola em 2018. Na pandemia ministrava aulas de Língua Portuguesa para turmas de 6º ano e de Produção Textual para turmas de 7º ano. Lívia narra a respeito de sua história com a docência:

Eu não decidi, eu acho que eu já nasci professora. Eu nunca quis ser outra coisa, desde pequena, eu brincava já de dar aula, brincava em casa. Não gostava muito de brincar de boneca, de Barbie, de carrinho. Então, sempre foi uma coisa assim inata e meus pais são professores.

Meu pai é professor de Educação Física. Apesar de não ter exercido, ele me passava muito a respeito da questão educacional, as visões sobre o que é dar aula, como que era a faculdade. E minha mãe é professora de educação infantil. Então eu tive muito contato, pois eu via minha mãe trabalhando todo dia já que eu estudava no colégio que ela trabalhava. Via minha mãe trabalhando em casa também e eu achava que aquele universo era muito legal.

Eu só não queria dar aula para criança porque eu sempre tive uma aptidão maior para adolescentes. Vendo as aulas na escola mesmo, eu achava muito legal o adolescente, como se relaciona com o professor. Assim, eu sempre quis dar aula para essa faixa etária de pré-adolescente e adolescente.

Eu sempre gostei muito de literatura e de português então eu já sabia que era uma coisa que eu queria fazer. Já sabia desde cedo que eu queria dar aula de português e depois quando foi para o ensino médio eu tive aula de literatura, só aumentando a minha paixão por essa área.

Em 2013 me formei em Letras: Português e Literaturas pela Universidade Federal Fluminense e comecei a dar aula em 2014.

A professora Marina dá aulas por aproximadamente 30 anos. Na escola pesquisada, começou a trabalhar em 2016. É uma pessoa divertida, apaixonada pela Matemática e pelos alunos. É conhecida por eles como a professora que cada dia está com um estilo de roupa diferente e eles amam acompanhá-la no dia a dia escolar. No período pandêmico ministrou aulas para as turmas de 8º e 9º anos. Sua relação com a docência começa desde criança, conforme narra:

A minha relação com a docência iniciou com a minha mãe que era professora. Teve uma época que ela era diretora de uma escola estadual e tinha uma

casa onde o funcionário da escola podia morar. Aí a gente morou lá por cinco anos. Eu considero que a minha experiência com a docência iniciou aí, porque eu tinha muitas salas de aulas livres para eu brincar quando não tinham crianças em aula, aí eu botava as bonecas nas carteiras e dava aula para elas. Além disso, eu também brincava de dar aula com os meus coleguinhas, porque era sempre muita criança. Então, já dava para brincar de dar aula ali.

Depois na adolescência, eu abominei a ideia de ser professora. Não queria de forma alguma, não gostava, tinha horror. Mas, por imposição da minha mãe, eu acabei fazendo o Curso Normal. O que na verdade foi ótimo, porque eu não só não fui para a faculdade, como engravidei e casei muito cedo. Então foi a profissão que me salvou, mas apesar de não ter sido a profissão que eu escolhi, eu me encantei, me apaixonei novamente pela docência.

Na verdade, eu ainda resisti um pouco mais. Eu só comecei a dar aula com 23 anos. Comecei a dar aula particular em casa. Porque dando aula particular em casa eu ainda ganhava mais do que no escritório de contabilidade, daí eu podia ter mais tempo para ficar com a minha filha.

Eu comecei dando aula particular para alunos do primeiro segmento e anos iniciais do Fundamental II. Só que os alunos iam trocando de série e eu ia trocando junto com eles, pois eles continuavam estudando comigo. Então, eu acabei relembrando toda a matemática de escola e senti a necessidade de ter uma graduação. E aí eu fui fazer a faculdade de Matemática, mas com o único objetivo: de ter uma habilitação.

Em escola mesmo eu só comecei a dar aula com 30 anos. Eu estava terminando a graduação quando eu iniciei em escola, mas só escola privada. Eu não via a educação pública com bons olhos. Até que em um ano eu tive a necessidade de arrumar um contrato e foi onde eu me apaixonei pela educação pública. Eu vi que não era o que eu imaginava olhando de fora, por dentro ela é maravilhosa e os alunos são sensacionais. Aí eu não quis mais sair da rede pública.

Maria é uma professora muito comprometida com a sua prática docente e com os alunos, além de ser atenciosa e dedicada. Durante a pandemia ministrou aulas de Inglês para as turmas de 6º e 7º anos. Sua história com a docência é um pouco diferente das dos colegas, como ela nos conta:

Minha experiência com a docência foi ao acaso. Trabalhava no setor de Turismo, em uma Companhia Aérea e dava aula de "Normas e Procedimentos" de sistemas aéreos no em lojas da Varig no Brasil, então veio a falência e tive que me adequar no que poderia ser um novo recomeço. Com o inglês fluente, escrito e falado, resolvi tentar uma faculdade de Letras: Português/Inglês.

Então, em 2010, já como professora, resolvi mudar de cidade e com ajuda de uma amiga, comecei a lecionar. O sentimento de empatia, proatividade, comunicação, criatividade, etc. já existiam no meu ser. Então me apeguei a nova oportunidade que a vida estava me dando e comecei a lecionar. Hoje, posso dizer, com certeza, que me sinto realizada como professora. Gosto de estar com os meus alunos, meus colegas de trabalho e, principalmente, meu aprendizado é absorvido com clareza por outras pessoas. Os meios justificam "o projeto de vida".

Esses são os praticantes que corporificam e deram vida à pesquisa, auxiliando-me na tessitura desta dissertação. Um ponto que me chamou a atenção ao escutar as narrativas desses(as) professores(as) é que, apesar de já trabalharmos juntos por

algum tempo, não conhecia detalhes de suas histórias da forma como foram apresentados aqui. Ao saber desses detalhes passo a compreender de melhor maneira as práticas docentes de cada um(a).

Assim, é importante trazer um pouco da história deles(as) para que os leitores tenham mais clareza a respeito dos praticantes que tecem colaborativamente esta dissertação, pois, ao escrevê-la, entrelaço a minha história e as minhas vivências às histórias e vivências dos praticantes da pesquisa.

No próximo capítulo são apresentadas as experiências vividas na escola investigada em 2020 e 2021, entrelaçando-a com os conceitos de redes educativas (Alves, 2008, 2019), que nos formam enquanto professores(as) nos cotidianos e afetos (Spinoza, 2009) nas práticas docentes. Além disso, relaciona-se a experiência da escola pesquisada a outras pesquisas realizadas no Brasil a respeito da educação no contexto pandêmico.

2 O (RE)EXISTIR DA DOCÊNCIA NOS COTIDIANOS

O capítulo dialoga com os termos resistência, de acordo com Alves (2017) e (re)existir enquanto noção operada por Garcia (2019). As autoras discutem o ato de resistir como criação de políticas de currículo e de formação docente. Aborda o pensamento de Alves (2008, 2019) acerca dos saberes docentes e das redes educativas que nos formam para pensar no modo como os conhecimentos são mobilizados em nossas ações, recorre às contribuições do pensamento de Spinoza (2009) quantos aos afetos. Ao entrelaçar tais conceitos com a experiência de viver a pandemia da covid-19 no contexto do trabalho pedagógico numa escola pública no município de Saquarema, traço reflexões a respeito da formação de professores(as) no contexto pandêmico e trago algumas inquietações que emergiram na fase aguda da pandemia.

Alves (2017) destaca a resistência como modo de combater aquilo que nos é imposto, mas que desejamos que seja diferente. A autora ressalta que a resistência e a criação são ações complementares exigidas em momentos de crise. Em entrevista concedida em 2019, Nilda Alves aponta que

Na resistência combatemos as agendas formuladas por aqueles que criam a crise e buscam inverter ou liquidar conquistas anteriores. Na criação, apesar da crise, continuamos a *'fazerpensar'* outros movimentos, outras ações, outros componentes curriculares, trazendo a esperança, a ética, a estética e as políticas ao nosso campo. Isto não é invenção do agora: isto compõe o que de humano nos forma. Resistir e criar andam juntos sempre, na história humana (Gonçalves, 2019, p. 211).

Durante a pandemia foi instaurada uma crise que provocou diversas situações que exigiu dos(as) professores(as) uma resistência cotidiana. Foi necessário lidar com atos oficiais que se impunham, como por exemplo, as orientações para que as práticas docentes ocorressem no ensino remoto, depois no ensino híbrido, entre outras situações. Para resistir a este contexto, os(as) professores(as) foram criando possibilidades de (re)existir (Garcia, 2019) por meio de táticas (Certeau, 2013) ao mobilizar saberes e produzir currículos. Garcia e Tenório (2023) destacam que “[...] a criação cotidiana é uma necessidade imposta como ato de afirmar a existência das escolas a cada dia diante das contingências e de afetos tristes (Spinoza, 2009)” (p. 199).

Garcia e Botelho (2020) ressaltam que a resistência não se trata somente de “[...] respostas intencionais ao hegemônico ou instituído, embora isso também aconteça” (p. 533). Mas é também “ato permanente e processual de fazer existir as escolas cotidianamente” (Garcia; Botelho, 2020, p. 533). Nesse sentido, Garcia e Rodrigues (2019) destacam que

Pensamos a resistência nas e com as formas de existir produzidas cotidianamente nas escolas, sobretudo pelos professores, a partir dos desvios produzidos pelas práticas e sentidos que se tecem na produção dos currículos nos cotidianos, tornando presentes (Gumbrecht, 2010) outros saberes e lógicas (p. 12).

Desse modo, abordo o (re)existir como ato de existir a cada dia (Garcia; Rodrigues, 2019), pois nós professores(as) precisamos encontrar novas maneiras de recriarmos nossas *prácticasteorias* diante dos desafios impostos pelo contexto pandêmico. Trago o significado de (re)existir salientado por Garcia (2019) quando a autora pensa especificamente em docência. Ela destaca que (re)existir é o ato de existir nos cotidianos.

Garcia (2019) aponta que todos os dias, no âmbito educacional, professores(as) (re)existem pelo simples fato de insistir em existir contra tudo o que falta, contra todos os que os criticam pejorativamente, contra a precarização do trabalho docente, contra as condições de vida que possuem a partir do que o trabalho lhes garante e, apesar de tudo, insistem e fazem a escola existir. Isso é um ato de (re)existir no cotidiano. A autora ressalta ainda que cada resistência é uma forma de existência, de criar caminhos para perseverar ao perceber o que está sendo produzido nos cotidianos escolares, valorizando tais produções quando muitos acham que esses *espaçostempos* são repetitivos e corriqueiros.

Durante a pandemia não foi diferente. Nós, enquanto professores(as), precisamos (re)existir em meio a todos os desafios que a pandemia nos impôs: transpor a escola para os nossos lares por meio do ensino remoto, gravar aulas, utilizar o *WhatsApp* como sala de aula, entre outros. Depois, ter que nos readaptar ao prédio físico da escola, fazer acontecer o ensino híbrido, ter que nos desdobrar em dar aula para os alunos que estavam presencialmente na escola e para aqueles que continuavam no ensino remoto. Realmente, tivemos que insistir em existir a cada dia.

Cabe ressaltar a compreensão que tenho da palavra (re)existir e o motivo pelo qual uso essa grafia ao escrevê-la, colocando o prefixo entre parênteses. Ao

pesquisar no Dicionário Online de Português, a grafia de tal palavra aparece da seguinte forma: reexistir. Seu significado é: “tornar a existir, restabelecer-se, reaparecer (aquilo que havia terminado ou desaparecido)” (Reexistir, 2024).

Como tal definição não transmite a mensagem que desejo passar ao leitor desta dissertação, pois a docência em nenhum momento desapareceu para que fosse preciso fazê-la existir de novo – seja antes, durante ou depois da pandemia da covid-19 –, trazer o prefixo entre parênteses chama a atenção do leitor para perceber que a palavra (re)existir possui um sentido diferente.

Entendo o (re)existir docente, de acordo com os estudos feitos das discussões realizadas por Alves (2017) e Garcia (2019), como ato de existir nos cotidianos, resistindo contra tudo que falta e/ou a aquilo que nos é imposto, bem como criando possibilidades para perseverar diante do contexto vivido ao mobilizar saberes, reinventar *prácticasteorias* e produzir currículos cotidianamente.

Percebendo o (re)existir docente em meio às experiências vividas em minha prática no contexto pandêmico e pensando também no que viria no período “pós-pandemia”, percebi a necessidade de estudar a respeito dessa temática das práticas docentes no período da pandemia.

Conforme mencionado anteriormente, atuo em duas escolas de redes públicas municipais distintas como orientadora pedagógica. Em Araruama, trabalho com turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Em Saquarema, sou orientadora pedagógica das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A experiência trazida nesta pesquisa foi vivenciada nesta última escola.

A função de orientação pedagógica é exercida, geralmente, por professores(as) que tenham no mínimo dois anos de experiência como professor(a) regente de turma e que sejam formados em Licenciatura Plena em Pedagogia ou que tenham pós-graduação na área específica.

Em linhas gerais, o papel do(a) orientador(a) pedagógico(a) é atuar na coordenação da equipe de professores(as), fornecendo suporte ao trabalho pedagógico que acontece na escola tanto no âmbito prático quanto no burocrático. Com a pandemia foi desafiador desenvolver essas funções tendo em vista o cenário inédito que se instaurou. Aos poucos, à medida que as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/Saquarema e da direção da escola eram transmitidas, foi possível desenvolver o trabalho dentro das possibilidades.

Um dos pontos mais desafiadores do período de ensino remoto em minha prática foi conseguir conciliar os afazeres de casa, os cuidados com meu filho, que à época tinha dois anos de idade, a atenção a distância que precisava dar a meus pais idosos que residem em outra cidade e o trabalho que parecia não ter fim, pois não havia uma carga horária determinada como quando vamos à escola cumprir o expediente.

O trabalho era pelo celular ou notebook, o que fazia com que estivesse conectada o tempo todo. Meu número pessoal se tornou público para alunos e responsáveis, pois era a forma como tinham para se comunicar nesse período. Então, recebia mensagens a qualquer hora. Além disso, recebia também mensagens da chefia da SMEC, da direção escolar e dos(as) professores(as).

O que mais chamou a atenção ao viver esse período foi o relato de alguns(mas) professores(as) a respeito da angústia de não saber se os alunos estavam conseguindo aprender de alguma forma, o querer ensinar com contato efetivo com os alunos e não poder, o dar aula olhando para a turma. Uma das professoras enviou um áudio no período do ensino remoto que dizia: “Eu só sei dar aula presencial. Sou professora de quadro e não de online. Sinto falta da interação com os meus alunos”.

Essa fala retrata a estranheza que o período pandêmico causou em todos nós. Apesar de a professora em questão ser experiente e muito comprometida no que faz, estava acostumada a trabalhar de uma maneira e, rapidamente, foi impelida a trabalhar em outras circunstâncias e sem formação prévia para tal. Foi um processo doloroso pelo contexto de perdas e medos que vivíamos, bem como pelas limitações, pela vontade de querer fazer mais pelos educandos, mas ter que se contentar com o que era possível ser feito.

A seguir, é narrada como foi essa experiência na escola investigada, articulando ao pensamento de Alves (2008, 2019) acerca dos saberes docentes e das redes educativas que nos formam para pensar no modo como os conhecimentos são mobilizados em nossas ações.

2.1 A formação docente em rede nos diferentes *espaçotempos* cotidianos: tecendo saberes a partir da incompletude do saber

Ao acontecer a suspensão das aulas, em março de 2020, na rede municipal de ensino de Saquarema, todos os envolvidos no processo educativo ficaram em casa aguardando que os órgãos superiores informassem o que deveria ser feito. Nesse período, na escola em que ocorreu a presente pesquisa, tentamos utilizar o *Facebook* da unidade escolar para manter o laço afetivo com os alunos e tentar tranquilizar a comunidade escolar de alguma forma, buscando afirmar que, mesmo estando longe fisicamente e sem sabermos o que aconteceria, estávamos juntos, ainda que virtualmente, para enfrentarmos a nova realidade que se estabelecia no cenário mundial. Cabe ressaltar que o *Facebook* foi usado apenas nesse primeiro momento, depois só foi utilizado o *WhatsApp*. A fala de uma das professoras relata um pouco sobre como foram as semanas seguintes:

Veio a pandemia! O choque das perdas foi tremendo. O mundo inteiro chorando uma só dor: a morte de seus entes. O impacto inicial passou. A escola precisava voltar às atividades e nós, trancados em casa, não fazíamos ideia do que tinha por vir (Narrativa da professora Amanda, disciplinas: Língua Portuguesa e Produção Textual, 7º e 6º ano do Ensino Fundamental, respectivamente).

Depois de um período sem notícias do que fazer, em meados do mês de abril, recebemos a orientação da SMEC de que o ensino remoto deveria acontecer nas escolas a fim de dar continuidade ao processo educativo, de modo a atender a necessidade de manter o isolamento social devido ao risco que o coronavírus impunha a toda a sociedade. Mas, como ensinar remotamente? A professora Felícia narra um pouco sobre como foi esse processo:

[...] me vi desafiada a encontrar caminhos para ensinar de forma remota e, posteriormente híbrida, ciente estava que não iria alcançar todos os meus objetivos, diante de tanta dificuldade. Então, vi a necessidade de refazer o meu planejamento para adequar ao perfil de cada turma (coletivo) e cada aluno (individual) (Narrativa da professora Felícia, disciplina: Geografia, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

Foi um desafio para todos os envolvidos no processo educativo. Garcia (2015) aponta que *sentirfazerpensar* a escola nos cotidianos é uma complexa tarefa que “[...] demanda a mobilização de conhecimentos, experiências, a conciliação de princípios e objetivos e nos provoca questionamentos sobre as possibilidades e limites daquilo que acreditamos, queremos e conseguimos realizar” (p. 1).

Sentirfazerpensar (Garcia, 2012) a escola em tempos de pandemia foi uma tarefa árdua devido às interrogações que permearam tal contexto, em que tudo era

muito novo. Não havia uma receita de como deveríamos fazer, tivemos que ir descobrindo no dia a dia entre erros e acertos, dentro do que era possível fazer em virtude de tudo o que estava sendo vivido por todos. Nesse momento de incerteza e muito medo, em que não sabíamos se sobreviveríamos à pandemia da covid-19, sofrendo a perda de pessoas próximas e tendo que conviver com o isolamento social, foi preciso o (re)existir docente, seguir existindo a cada dia, vivendo um dia de cada vez e encontrando novas formas de *sentirfazerpensar* (Garcia, 2012) escola.

A situação pandêmica não nos deu tempo para entender com calma o que estava acontecendo. A realidade imposta fez com que fosse necessário o ensino remoto e, para isso, precisávamos usar os artefatos (Certeau, 2013) tecnológicos, lançando mão de novos recursos que antes não precisávamos e sequer tínhamos tanta familiaridade.

Cabe ressaltar que utilizo o termo artefatos (Certeau, 2013) de acordo com o pensamento certeuniano. Silva (2009) destaca que Certeau (2013) compreende por artefatos culturais “[...] todos os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, constituídos por ideologias ou políticas, variando de produtos tecnológicos a simples materiais ordinários que são usados pelos praticantes em seus cotidianos” (p. 85).

O professor Jorge conta como foi para ele utilizar artefatos tecnológicos em sua prática:

Primeiro eu ficava desorientado porque eu não sabia mexer nos negócios, perdia muito tempo tentando buscar na internet como mexia com essas ferramentas das tecnologias digitais. Gente, eu ficava louco! Perguntava aos colegas: “Como você tá fazendo?” (Narrativa do professor Jorge, disciplina: Estudos Turísticos, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Perceber nossa incompletude de saber ao lidar com as tecnologias digitais ou mesmo para ministrar aulas de uma forma que não estávamos acostumados, nos moveu de alguma forma, nos fez buscar formação para o que vivenciávamos. Naquele momento, não tínhamos o conhecimento necessário para colocar em prática o ensino remoto, mas foi praticando-o nos cotidianos que aprendemos. Santos (2002, p. 250) destaca que

[...] não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular (Santos, 1995: 25). Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O

confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.

Dessa forma, no início da pandemia da covid-19 tínhamos certa ignorância a respeito de que maneiras poderíamos utilizar o ensino remoto em nossas práticas docentes. No entanto, como mostra a professora Lia,

[...] dar aula na pandemia foi desafiador, cansativo, mas de muito aprendizado, pois aprendi a usar aplicativos que nunca havia usado, buscava recursos diferenciados para tornar os conteúdos o mais didático possível, para que os alunos pudessem compreender da melhor forma (Narrativa da professora Lia, disciplina: Ciências, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

Nesse sentido, Garcia e Silva (2023) destacam que a incompletude do saber “[...] pode nos impulsionar a tecer novos saberes” (p. 51). Também provoca a reflexão a respeito do “[...] modo como a partilha e circulação dos diversos conhecimentos existentes no mundo pode contribuir com os *fazeressaberes* docentes enquanto conhecimentos profissionais singulares e em permanente formação” (Garcia; Silva, 2023, p. 59 e 60).

A partir de nossa incompletude de saber inicial, fomos capazes de nos reinventar em nossas práticas ao nos formar nos cotidianos por meio do compartilhamento de saberes docentes e da construção colaborativa de novos conhecimentos. Buscando tal compartilhamento de saberes, realizamos, durante a pandemia, algumas rodas de conversa por chamadas de vídeo em grupo via *WhatsApp* e *Google Meet*¹¹ na escola onde ocorreu a pesquisa.

As rodas de conversa realizadas com os(as) professores(as) propiciaram momentos ímpares não somente de trocas de experiências, mas também de escuta e de fala. Estávamos em isolamento social em nossas casas com muito trabalho a fazer, lidando com um novo cenário educacional, cheios de incertezas quanto ao futuro devido ao cenário pandêmico que assolava a todos e provocava medo. Ter um momento em que foi possível externar nossas angústias, ver que não estávamos sozinhos, que compartilhávamos dos mesmos sentimentos e trocar experiências trouxe um acalento para todos nós e nos ajudou a continuar o nosso fazer pedagógico.

¹¹ Aplicativo desenvolvido pelo Google com foco na realização de videoconferências, permitindo a realização de reuniões a distância.

Além disso, as rodas de conversa puderam proporcionar um reforço do se sentir pertencente “[...] à profissão e de identidade profissional que é importante para que se aproximem das possibilidades de reconhecimento de sua autoria e autonomia no *fazerpensar* docente” (Reis; Oliveira, 2018, p. 70). Complementando essas ideias, Nóvoa (1992, p. 14-15) destaca que

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

[...]

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de “stress” é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional.

Assim, poder conversar com outros(as) professores(as) foi algo de muito valor, pois nesse momento aconteceu a troca de ideias. Nas rodas de conversas realizadas foram compartilhadas as experiências que estavam dando certo, as que não deram, as dúvidas etc. E, a partir disso, pode-se perceber a potência do coletivo docente ao serem formadas redes de conhecimentos em que os(as) professores(as) “[...] apoiavam a criação das alternativas e a invenção de comandos compartilhando aquilo que sabiam e o que juntos criavam como novos saberes” (Garcia; Silva, 2023, p. 60).

Garcia e Silva (2023) destacam que o coletivo docente “[...] mostra-se potente em criar caminhos que nos cotidianos corroboram (re)existir em meio aos desafios e às forças hegemônicas” (p. 60). Além disso, as autoras apontam que tal coletivo “[...] é a força que informa *políticaspráticas* cotidianas de currículos, reinventando as práticas docentes e afirmando sentidos de currículo nas produções cotidianas” (Garcia; Silva, 2023, p. 60).

Muitas aprendizagens foram tecidas por meio dos diálogos estabelecidos entre diversos saberes dos(as) professores(as) nas rodas de conversas realizadas. Nessa perspectiva, Reis e Oliveira (2018, p. 66) destacam que

[...] no exercício da partilha, há a possibilidade da criação coletiva e de mudanças, de amadurecimento e de debate de ideias. Ao entendermos que essas vivências de cada professora, em grupos de discussão, nas escolas – com colegas, funcionários, crianças e familiares são *espaçostempos* de formação, podemos compreender que a partilha dessas experiências contribui com a tessitura de conhecimentos múltiplos a respeito de como cada uma pratica sua profissão e os sentidos coletivos que podem ser tecidos a partir daí.

A partir da partilha de experiências nas rodas de conversas, vi, durante a pandemia na escola pesquisada, professores(as) se reinventando de diversas maneiras: gravando vídeos para explicar a matéria, áudios, realizando chamadas de vídeo com os alunos com o objetivo de resgatar o vínculo afetivo que vinha sendo perdido pela tela fria dos celulares e ambientes assíncronos de aprendizagem, aprendendo a utilizar diferentes aplicativos, usando a criatividade para conseguir ensinar os conteúdos a seus alunos da melhor forma possível. Todas essas práticas e táticas utilizadas foram formando os(as) professores(as) nos cotidianos.

Nessa perspectiva, Gouvêa e Garcia (2023) compreendem “[...] os coletivos docentes como percursos formativos e de produção de saberes partilhados” (p. 3). As autoras apontam ainda que “[...] as interações, afetações e diferenças transitam nesse espaço produzindo tanto aderências quanto perturbações, ocasionando a produção de outros *fazeressaberes* e da própria formação como processo coletivo entre pares” (Gouvêa; Garcia, 2023, p. 20). Ao terem a oportunidade de estar entre pares trocando ideias, experiências e afetos (Spinoza, 2009), os(as) professores(as) produzem novos saberes e se formam coletivamente.

A formação acontece nos coletivos docentes tendo em vista que em tais momentos os(as) professores(as) “[...] partilham entre si aquilo que consubstancia seus conhecimentos e produzem práticas curriculares quando articulam ideias, saberes e vivências” (Gouvêa; Garcia, 2023, p. 20).

Desse modo, corroborando o pensamento de Garcia e Botelho (2020), compreendo a formação docente “[...] como processo que acontece, também, com as práticas, tecidas nas escolas e enredadas em meio às incertezas que nelas se apresentam por suas imprevisibilidades” (p. 534), as quais precisam ser enfrentadas e pensadas pelos(as) docentes nos cotidianos. O(A) professor(a) “[...] se forma ao exercer sua prática” (Garcia; Silva, 2023, p. 54), pois a prática docente “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38).

Desde há muito tempo, em suas pesquisas, Nilda Alves se preocupa em discutir a formação de professores, trazendo a ideia de que o conhecimento é construído em rede, isto é, não há uma linearidade e uma hierarquização em sua construção, mas existem vários caminhos possíveis para isso.

Garcia (2012, p. 26) destaca, a partir do pensamento da autora, que é possível considerar que “[...] a formação dos professores se dá em rede num movimento *prácticateoriaprática* que também é atravessado pelas experiências, compreensões e saberes que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória”. Alves (2019, p. 115) também traz à tona a percepção de que as redes educativas nos formam como professores, bem como “[...] cidadãos, trabalhadores, seres políticos, sociais e históricos”.

Alves (2010) defende que a formação de professores acontece em múltiplas redes educativas, “[...] entendidas todas como de *prácticasteorias*, ou, dito de outro modo, nas quais práticas e teorias estão sempre presentes e se interrelacionam de diferentes modos” (Alves; Caldas; Brandão, 2015, p. 778). Essas redes são compreendidas como de *prácticasteorias* porque “[...] nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar, teorias” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 24).

Enquanto pesquisadora, entendo que a formação docente acontece em múltiplas redes, não somente quando se faz um curso em uma universidade para obter um diploma de professor(a) ou quando se faz cursos de formação continuada. O entendimento “[...] das redes que nos formam em meio a tantos processos e vivências ao longo de nossas trajetórias (Alves, 2019), nos ajuda a perceber o caráter coletivo do saber docente” (Garcia; Silva, 2023, p. 60). Nessa perspectiva, Alves (2019) define as redes educativas como

[...] ‘*espaçostempos*’ de reprodução, transmissão e criação de ‘*prácticasteorias*’ que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos, dependendo da ocasião, do lugar, dos ‘*praticantespensantes*’ envolvidos e das ações que desenvolvem, do acaso... Todos nós, nesses diferentes ‘*espaçostempos*’, somos ‘*marcados*’ pelas relações que mantemos com muitos outros ‘*praticantespensantes*’ em múltiplos e complexos ‘*mundos culturais*’ (Augé, 1997; Alves, 2014) que nessas redes são criados e recriados. Todas essas redes são, assim, entendidas como de ‘*prácticasteorias*’, pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar “teorias” (p. 115-116).

Formamo-nos em múltiplas redes desde que nascemos, ao interagirmos com outros, de acordo com o local em que vivemos, a cultura que temos contato, o conhecimento ao qual temos acesso, etc. Todos esses fatores vão exercendo

influência em nossa formação. Nesse sentido, não cabe afirmar que ela se deve apenas à escola, mas diversas redes educativas nos formam no decorrer do tempo. Tais redes são nomeadas por Alves (2014, p. 203) da seguinte forma:

[...] das *'prácticasteorias'* da formação acadêmico-escolar; das *'prácticasteorias'* pedagógicas cotidianas; das *'prácticasteorias'* de criação e "uso" das artes; das *'prácticasteorias'* de políticas de governo; das *'prácticasteorias'* coletivas dos movimentos sociais; das *'prácticasteorias'* das pesquisas em educação; das *'prácticasteorias'* de produção e 'usos' de mídias; das *'prácticasteorias'* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

As redes educativas das *prácticasteorias* da formação acadêmico-escolar são comumente chamadas de formação inicial. São aquelas em que ocorrem a formação docente em suas diversas licenciaturas. No entanto, o futuro professor já teve contato com ambiente escolar, conhecendo diversos tipos de professores, modos de ensinar, relações com os diferentes funcionários da escola. Todos esses fatores já foram formando a pessoa antes da sua entrada no curso de licenciatura.

Ao viver enquanto aluno o cotidiano da escola, "aprendemos" quais atitudes gostaríamos ou não de ter ao observar os professores que nos deram aula atuando. Também "aprendemos" sobre as diversas maneiras dos discentes se comportarem no dia a dia da sala de aula, observamos as relações de autoridade existentes na escola, entre tantas outras situações que vamos percebendo e, por sua vez, nos formando.

Nesse sentido, cabe refletir a respeito da necessidade de deslocar e problematizar aquilo que "já sabemos" porque fomos aprendendo. Por exemplo, as idealizações, modelos e expectativas de "aluno", "escola", "família", "professor" que segundo Garcia (2010) nos embaçam a capacidade de perceber e lidar com o que existe como presença e potência nos cotidianos, na diferença dos modelos, representações, idealizações.

As redes educativas das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas são consideradas os *espaçostempos* que mais formam os docentes, pois é no dia a dia da sala de aula, enfrentando os desafios que aparecem, que ocorre de fato a formação. Como já dizia Freire (1996), prática e teoria precisam estar unidas. Aprendemos a teoria sobre a docência nos cursos universitários, mas é no cotidiano da sala de aula que vamos aprender o que é ser professor e como ser um professor.

Lembro-me da primeira vez que entrei numa sala de aula como professora. Por mais que o ambiente escolar me fosse familiar – afinal, o frequentei por 13 anos como aluna –, quando adentrei na sala e vi aqueles 25 rostinhos me olhando, pensei: "e

agora, o que eu faço?” Parecia que, naquele instante, tudo o que eu havia aprendido no curso de Pedagogia não tinha me ensinado na prática como dar aula. Ao viver um dia após o outro e unir o que eu havia aprendido de teoria na universidade com os desafios que apareciam no cotidiano da sala de aula, fui aprendendo a ser professora.

Outro ponto de suma importância na formação docente, que, para mim, foi de grande valia, é a ajuda dos professores mais antigos, aqueles que quando você chega novata na escola, já estão dando aula há algum tempo e começam a te dar dicas de como trabalhar com os alunos, as estratégias que para eles funcionam com as turmas e que você pode utilizar também, a troca de experiências de algo que deu certo e também do que não deu. Tudo que observamos e vivenciamos nos múltiplos *espaçostempos* escolares nos formam.

As redes das *prácticasteorias* de criação e “usos”¹², no sentido cereteuniano, das artes também formam os docentes, tendo em vista que levamos para a nossa prática a relação que estabelecemos com a cultura. Por exemplo, se um(a) professor(a) toca um instrumento musical ou é um apreciador(a) de música ou gosta muito de cinema ou de ler, ele(a) acaba levando para sua prática docente essa paixão. Irá desenvolver suas aulas utilizando instrumento musical, inserindo músicas ou filmes, literatura, etc. Ao fazer isso, perceberá que têm alunos com habilidades na criação e uso das artes, o que estimula o interesse ao *aprenderensinar*.

No que se refere às redes das *prácticasteorias* das políticas de governo, Alves (2019) destaca que tais políticas englobam “[...] uma série de medidas que servem para controlar e organizar, dentro de padrões comuns, os sistemas de ensino” (p. 121) federal, estadual ou municipal. As políticas de governo aparecem por meio das leis, resoluções, diretrizes, os decretos, pareceres, entre outros, que buscam normatizar propostas curriculares para os cursos de formação docente realizados por autoridades educacionais.

Tais políticas fomentam discussões de vários educadores em encontros estaduais, regionais e nacionais. Um exemplo é a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, criada em 1990, que realiza encontros com seus criadores e demais interessados na formação docente para estudar, criticar a criação de uma possível base comum nacional para a formação docente, possibilitando ir além ao considerar outras experiências, conforme aponta Alves

¹² Segundo Certeau (2013) o conceito de “usos” implica numa ação mais consciente e ativa. Diferente do conceito de “consumo”, o qual expressa uma certa passividade por parte de quem consome.

(2019). Esse movimento da ANFOPE contraria, “[...] em suas bases e ações, as perspectivas de sucessivos governos que pretendiam implantar – e continuam a pretender – currículos nacionais únicos” (Alves, 2019, p. 122).

Por sua vez, as redes das *prácticasteorias* coletivas dos movimentos sociais formam os(as) professores(as) através das suas lutas cotidianas ao proporem possibilidades de mudanças às normas existentes, seja referente aos currículos ou aos processos didáticos. Exemplos desses movimentos são a “pressão para o aparecimento de ‘cotas’ e a ida massiva de cotistas para os cursos de formação de professores” (Alves, 2019, p. 125), “escola sem partido”, entre outros.

As redes das *prácticasteorias* das pesquisas em educação corroboram na formação docente não só pelo fato de os pesquisadores em Educação trabalharem nas diferentes licenciaturas, mas também pela crescente circulação de resultados de pesquisa tanto nos cursos de formação de professores quanto nas diversas redes educativas por meio da realização de reuniões, congressos, encontros e colóquios organizados por associações na área da Educação, grupos de pesquisas, secretarias de educação, etc. Além disso, a Internet também vem contribuindo para a ampla divulgação de resultados de pesquisa no campo educativo.

As mídias vão tecendo diversas redes de relações com as outras redes educativas, pois, à medida que as pessoas consomem o que é divulgado em tais mídias, isso afeta a forma como se relacionam na sociedade e, por sua vez, na escola. Os estudantes ao utilizarem as mídias vão “[...] criando canais inusitados para os *conhecimentossignificações* dentro das redes educativas que formam e nas quais se formam e, com isso, exigindo relações de seus professores com elas” (Alves, 2019, p. 131). Desse modo, as redes das *prácticasteorias* de produção e usos de mídias atuam na formação docente.

Por último, as redes das *prácticasteorias* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas, têm seu papel na formação de professores, pois eles levam suas vivências para a sua prática docente. Não há como separar a nossa história de vida, aquilo que experienciamos, sentimos e pensamos da nossa prática pedagógica. Todas essas coisas vão nos formar também como professores, irão influenciar em nosso modo de ministrar nossas aulas e tratarmos nossos alunos. Por sua vez, as vivências da comunidade escolar em que o(a) professor(a) está atuando também irá influenciar em suas práticas, contribuindo para sua formação enquanto docente.

Foi possível perceber durante a pandemia da covid-19 na escola pesquisada que as redes educativas das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas tiveram grande atuação na formação docente. Pois vivendo o dia a dia escolar, enfrentando as dificuldades e os desafios do exercício das práticas docentes, os(as) professores(as) foram se formando nos cotidianos.

Quando a pandemia começou os(as) docentes tinham uma incompletude de saber quanto de que modo lidar com a situação vivenciada, mas por meio da troca de experiências e compartilhamento de saberes nos coletivos docentes, foi possível acontecer a formação como processo coletivo entre pares, bem como tecer redes solidárias de conhecimentos produzindo outros *fazeressaberes*.

Ao pensar em tal produção de conhecimentos que ocorrem nas interações dos praticantes com seus pares, corroboro o pensamento de Garcia (2023b) ao afirmar que quando se considera “[...] currículos e processos formativos como *espaçostempos* de mobilização da produção de conhecimentos, importa nos atentar para aquilo que nos afeta e o modo como nos afeta” (p. 16). Nesse sentido, narro a seguir uma experiência vivida na escola investigada articulando às contribuições do pensamento de Spinoza (2009) quantos aos afetos no *sentirfazerpensar* (Garcia, 2012) docente.

2.2 Afetar e ser afetado nas redes de *fazeressaberes*

É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido.¹³

(Marcelo Cunha Bueno)

Trago a epígrafe acima pois percebo que ela traduz um pouco a experiência que foi vivida na escola pesquisada quanto a importância de afetar e ser afetado nas redes de *fazeressaberes* ao exercer as práticas docentes, considerando os afetos de acordo com Spinoza (2009). Ao ministrarem as aulas de forma remota durante a pandemia da covid-19, os(as) professores(as) utilizavam os grupos de *WhatsApp* de suas respectivas turmas.

¹³ Disponível em: <https://pollyanaferreira2017.blogspot.com/2017/10/mensagem-as-coisas-que-o-afeto-ensina.html>. Acesso em: 29 jun. 2024.

Cabe ressaltar que, a SMEC, via aplicativo *WhatsApp*, forneceu a instrução de que cada escola deveria encontrar meios para auxiliar seus discentes durante o período pandêmico, sugerindo que fosse usado *e-mail* ou mesmo grupos de *WhatsApp* por turma para a realização desta prática. Levando em consideração a comunidade atendida pela escola, foi decidido pela direção da unidade escolar em que ocorreu a pesquisa que a melhor forma de se manter contato com os alunos seria por meio de grupos de *WhatsApp* por turma.

Isso porque a maioria dos alunos possuía pacote de dados em que o acesso a esse aplicativo é ilimitado, enquanto o acesso aos outros recursos do celular, como por exemplo, assistir a videoaulas no *YouTube*, seria mais difícil. Além disso, o *WhatsApp* permitia um contato mais próximo com os alunos, buscando manter um vínculo para que o processo educativo pudesse se manter ativo de alguma forma.

Cada professor(a) disponibilizava de um horário específico semanal para estar disponível no grupo de *WhatsApp* da turma com o intuito de interagir com os alunos, explicar e dirimir dúvidas do conteúdo da apostila, a qual foi elaborada pelos professores(as) da rede junto aos coordenadores de área da SMEC e distribuídas aos alunos por meio de retirada na unidade escolar.

Ao entrar no grupo de *WhatsApp* da turma, o(a) professor(a) colocava as páginas da apostila que seriam trabalhadas naquele dia e, em seguida, disponibilizava áudios ou vídeos que explicavam o conteúdo. Alguns gravavam vídeos curtos para postagem no *WhatsApp* com o intuito de facilitar o acesso dos alunos, tendo em vista o uso de pacote de dados que não permitia o acesso a vídeos em outros aplicativos e/ou sites. Depois aguardavam os alunos entrarem em contato para tirar as dúvidas que porventura surgissem.

No entanto, os discentes não estavam dando o retorno esperado pelos(as) professores(as), poucos compareciam no horário estipulado das aulas. Percebendo isso, a direção da escola investigada pediu que a equipe de suporte pedagógico, que à época, era composta por mim e mais uma orientadora pedagógica e duas orientadoras educacionais, realizasse chamadas de vídeo com os alunos via *WhatsApp* para saber como eles estavam em sentido físico, emocional e no aprendizado.

Sempre realizávamos as chamadas de vídeo em dupla, eu, como orientadora pedagógica, junto com uma das orientadoras educacionais. Entrávamos em contato com os responsáveis dos alunos e pedíamos autorização para realizar a ligação. Com

a permissão concedida, agendávamos o dia e horário. Essa experiência foi bem interessante, pois os alunos ficavam na espera da ligação, se arrumavam para nos atender, bem penteados, as meninas maquiadas e, alguns, atendiam a ligação vestidos com o uniforme da escola, apesar de estarem em casa naquele momento. Percebemos que ficavam felizes de conversar conosco.

Com essas chamadas de vídeo realizadas com os alunos e também através da troca de mensagens via *WhatsApp*, enquanto equipe de suporte pedagógico, alguns alunos relataram que não compareciam nas aulas, algumas vezes, por falta de possibilidade de acesso à Internet, além de outros fatores, como um único celular para acesso de vários alunos ou por questão de prioridades, como por exemplo, muitos alunos estavam preferindo realizar as atividades sozinhos a contar com a ajuda do professor nos grupos de *WhatsApp*. Também disseram que se sentiam retraídos em se expor no grupo de sua turma, fazendo questionamentos e apresentando suas dúvidas. Obtive essas informações com o contato semanal com os alunos via *WhatsApp*, que fazíamos enquanto equipe de suporte pedagógico, procurando saber

Durante o período de ensino remoto foi perceptível que o processo educativo estava se tornando cansativo tanto para o aluno quanto para o(a) professor(a), sobretudo porque ambos relatavam que sentiam falta do contato presencial, de estarem juntos fisicamente. O retorno discente abaixo da expectativa dos(as) professores(as) provocou uma alta desmotivação docente, como relatado pela professora Lia:

Como professora, precisei me reinventar, não havia aquela troca de ideias, os risos, as perguntas, o acolhimento que a sala borbulhante nos proporciona. O processo de ensino e aprendizagem parecia monótono para mim, pois sentia muitos alunos distantes do ensino ofertado (o único possível naquele momento difícil para o mundo todo).

[...]

Despertar o interesse do aluno e fazer com que ele não desistisse de aprender foi a parte mais difícil, nós professores “concorremos” com as redes sociais, com o sono do aluno, com o “fazer nada” e com tantas outras ocupações que cada um deles tem em suas casas (Narrativa da professora Lia, disciplina: Ciências, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

Outro fator que afetou as práticas docentes durante a pandemia foi o incômodo de muitos docentes, se não todos, de querer saber se os alunos estavam aprendendo de alguma forma com o ensino remoto. Além disso, havia um questionamento sobre o fato de todo o trabalho que estava sendo desenvolvido não estar sendo em vão, como nos mostram as narrativas a seguir:

[...] a gente que gosta da profissão, a gente quer ter um retorno, quer saber como está o desenvolvimento do aluno. [...] Então isso é uma experiência que eu passei, que era tentar compreender como aquilo afetava a gente como um profissional no sentido da própria estima de não saber sair de uma situação. [...] Então a maior dificuldade minha, num primeiro momento, foi uma falta de certeza, de feedback de que o conteúdo estava chegando, de que o aprendizado estava chegando até o aluno (Narrativa do professor Elvis, disciplina: História, 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

[...] nós ainda estávamos e estamos numa realidade onde a tecnologia é algo que ainda não está para todos. Por mais que fossem ferramentas que nós tínhamos em mãos, a maioria dos professores, nós tínhamos a certeza de que nem todos os alunos teriam essa tecnologia em mãos para receberem videoaulas, para receberem nossas explicações, as nossas demonstrações. Então, a angústia de por mais que nós tivéssemos que produzir, que foi a forma como nós temos continuidade ao nosso trabalho, a certeza de que nem todos alcançariam causou uma certa angústia, porque a gente não leciona para um ou dois, a gente leciona para turmas, a maioria das vezes, com mais de 30 e não adianta preocupar-se com um ou dois. A gente se preocupa com um todo. Então, isso foi uma das maiores angústias que eu vivi, além de não dominar completamente a tecnologia. Então, foi muito desafiador gravar videoaulas, ficar na incerteza se eu estava me fazendo compreender, pois era através de uma tela e não pessoalmente. Então isso também me preocupou muito (Narrativa da professora Flora, disciplina: Educação Física, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Nesse sentido, cabe refletir a respeito de como o fato de os(as) professores(as) afetarem ou não seus alunos trazem implicações para as suas práticas docentes. Este aspecto me levou a incorporar as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos a respeito da noção de afetos do pensamento de Spinoza (2009)¹⁴, no qual o ser humano pode ser afetado de diversas formas e isso provoca uma ação. Nesse sentido, é importante pensar “[...] sobre que tipo de *espaçostempos*, circunstâncias e processos afetam, e como afetam, esse *corpo-docente*; como afetam e de que modo “animam” a docência” (Garcia, 2023b, p. 17).

Spinoza (2009) entende afeto como “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (p. 98). Já afecções podem ser compreendidas de duas maneiras: 1ª - como modos¹⁵ da substância e 2ª - como efeito da ação de um modo sobre outro (Moreira, 2020). Assim, “[...] quando o corpo é afetado de alguma

¹⁴ O Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos, de acordo com Spinoza (2009), pensa que os afetos movem de maneiras diferentes nossa disposição para agir. Destaca que “[...] conhecer o que e como aquilo que vivemos nos afeta amplia as formas de pensar como conhecemos e como podemos considerar a própria ideia de conhecimento quando pensamos aquilo que se produz nas redes que nos formam” (Garcia, 2023c, p. 3).

¹⁵ “[...] aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual também é concebido” (Spinoza, 2009, p. 13).

forma, a ideia dessa afecção é um afeto. Logo, quando o corpo sofre alguma afecção, [...] nossa potência de agir é aumentada ou diminuída” (Moreira, 2020, p. 46). Cada praticante irá agir de acordo com os seus afetos.

Em seus estudos sobre a filosofia spinoziana, Garcia e Rodrigues (2017) destacam que

[...] todas as afecções são geradas a partir de três afecções básicas ou primárias: alegria, tristeza e desejo. Essas três afecções relacionam-se de forma diferente com o que chama de conatus, e que podemos entender de forma simplificada como “esforço”. Enquanto a tristeza diminuiria o conatus, a alegria estaria ligada ao que o aumenta. O desejo seria quase um sinônimo para o conatus e se relacionaria com as outras duas afecções primárias. Assim, o aumento do desejo está relacionado à alegria, tanto quanto sua diminuição está relacionada à tristeza (p. 130).

Para Spinoza (2009) os afetos são formados por três afecções básicas: desejo, alegria e tristeza. Conforme afirmam Garcia e Rodrigues (2017) na citação acima, em um modo simplificado de compreender, o conatus pode ser entendido como “esforço”. Por sua vez, pode-se entender o desejo como quase um sinônimo para o conatus. A alegria e a tristeza vão se relacionar ao aumento ou a diminuição do desejo.

Garcia e Rodrigues (2017) apontam, de acordo com Spinoza (2009) que a ânima é a energia que põe a vida em movimento, ou seja, é a energia que impulsiona o movimento, o agir, potencializa nossa existência. Desse modo, “[...] olhar, sentir e se deixar afetar pelo que está presente e constitui o cotidiano a partir do que produz estarecimento, tristeza, esvazia” (Garcia; Rodrigues, 2017, p. 130) a vontade de agir e de pensar, desanima, isto é, subtrai a ânima. Tendemos a nos afastar de tudo que nos deixa tristes, que diminuem a nossa potência de agir. Os afetos tristes “[...] nos desmobilizam, muitas vezes, em nossos cotidianos” (Gouvêa; Garcia, 2023, p. 8).

Por outro lado, ser afetado pelo que produz alegria alimenta a ânima, aumentando a nossa potência de agir e de pensar. Nos inclinamos a ficar próximos do que nos deixa alegres, daquilo que aumenta a nossa capacidade de agir. Os “[...] afetos alegres mobilizam nossas disposições de agir” (Gouvêa; Garcia, 2023, p. 8). “A alegria, nesse sentido, é entendida como um estado ativo, político e de enfrentamento dos contextos tristes” (Garcia; Rodrigues, 2017, p. 122) que muitas vezes se impõem nos cotidianos escolares, como foi o caso da pandemia da covid-19 que chegou afetando a todos nós de diferentes formas.

Spinoza (2009, p. 106) destaca que “[...] se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou

diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente”. Desse modo, percebo que, ao pensar que não está conseguindo afetar o educando de alguma forma, contribuindo para a sua aprendizagem, o docente tem sua potência de agir diminuída, não mais sentindo prazer em ministrar aulas, mas se indagando sobre se de fato vale a pena estar ali. “[...] um afeto triste mexe com os meus sentidos e minhas práticas docentes, com o que eu produzo nas minhas práticas como currículo” (Garcia, 2023b, p. 17).

O contrário também se demonstra verdadeiro quando o professor percebe que suas aulas fazem sentido para os discentes e que, de algum modo, está contribuindo para o processo de formação de tais indivíduos. Assim, sua potência de agir e pensar é aumentada. “[...] um afeto alegre que, por exemplo, pode ser provocado ao escutar a narrativa de uma outra professora sobre uma experiência ordinária, me afeta e mobiliza a minha vontade de agir como professora” (Garcia, 2023b, p. 17). Isso mostra que “[...] o que produzimos traduz a interação entre o nosso intelecto e o modo como nos afetamos em nossos corpos” (Gouvêa; Garcia, 2023, p. 11).

Percebendo na equipe docente a necessidade de saber se estava afetando os alunos de alguma forma, a direção da unidade escolar investigada solicitou que fossem realizadas chamadas de vídeo entre professores(as) e alunos, com o intuito de estreitar os laços afetivos que vinham se distanciando devido ao contato ser por meio da tela do celular, bem como para que os(as) professores(as) conseguissem conversar com os discentes e saber o motivo de não comparecerem às aulas no *WhatsApp*, identificarem se estavam conseguindo aprender de alguma forma e conversar com eles, saber como estavam passando pelo período pandêmico.

Depois da realização das ligações e conversa com os alunos, foi percebido que estava sendo difícil para todos. Os alunos estavam com muitas saudades de estar presencialmente na escola, sentiam falta dos(as) professores(as), estavam se esforçando para aprender de algum modo, mas relatavam o quanto sentiam falta da explicação do(a) professor(a) pessoalmente.

Por sua vez, os(as) professores(as) conseguiram identificar que de alguma maneira todo o trabalho que estava sendo desenvolvido não estava sendo em vão, apesar de às vezes alcançar um número baixo de alunos e isso causar certa angústia, como conta a professora Lia:

Quando a direção da escola propôs que fizéssemos chamadas de vídeo com os alunos, confesso que estranhei um pouco. Afinal, geralmente, fazemos

chamadas de vídeo pelo WhatsApp com pessoas da família ou amigos próximos.

Mas depois de fazer as chamadas de vídeo com meus alunos, foi um alívio emocional em meio a tanto tempo sem contato, saber que eles estavam bem e incentivando uns aos outros a continuar porque aquela fase iria passar.

Esse encontro online, sem dúvidas, foi de grande valia para todos. Trouxe a reflexão que a docência vai além dos muros da escola (Narrativa da professora Lia, disciplina: Ciências, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

Como narra a professora Lia, a conversa com os alunos provocou afetos alegres, mobilizando a disposição para agir. Desse modo, percebo que o afeto precisa ser reconhecido como “[...] um dos elementos que mais mostra-se como mobilizador e relacionado à vontade de agir, de contar das práticas, de pensar com elas e de propor ações de maior ou menor monta.” (Garcia; Rodrigues, 2017, p. 127).

Por se relacionarem com as diferentes disposições para agir, os afetos movimentam nossos pensamentos e nossas ações. Sendo assim, de acordo com Gouvêa e Garcia (2023), “[...] conhecer como algo nos afeta e como isso afeta nossa forma de produzir conhecimentos se torna importante quando nos dedicamos a pensar as relações entre processos que nos formam e currículos que produzimos” (p. 5).

Além disso, Garcia (2023c) destaca que “[...] os afetos nos auxiliam a perceber a perseverança por existir cotidianamente como uma força que se impõe nas escolas e está envolvida nas produções curriculares e nos processos formativos” (p. 3). A autora ainda ressalta que

Quando usamos a noção de afetos no processo de formação e na produção curricular, estamos, portanto, falando de afeto como uma forma de conhecimento. Aquele conhecimento que Spinoza vai definir como o de maior potência, que está movendo as direções e conexões por onde caminham ou saltam as ideias e as nossas ações. Então, o que estamos dizendo é que “junto com” (que é diferente de “por trás de”) as nossas ações existem afetos nos mobilizando e mobilizando aquilo que nós produzimos, fazemos e sentimos (Garcia, 2023b, p. 17).

Durante o que foi experienciado nos cotidianos escolares no contexto pandêmico, pude perceber o afeto como uma forma de conhecimento, conforme afirma Garcia (2023b). Ao serem afetados pelas circunstâncias vividas os(as) professores(as) foram agindo nos cotidianos, se formando entre pares, conforme considerado no subcapítulo 2.1, e produzindo currículos articulados aos saberes produzidos nas práticas docentes. A seguir, dialogo com algumas reflexões a respeito de currículo e considero o significado de currículo como produção, de acordo com Garcia (2015).

2.3 O currículo como produção nos cotidianos escolares

Considero ser de suma importância pensar o currículo para além de uma lista de conteúdos que compõem uma grade curricular ou apenas por meio de conceitos técnicos, reduzindo-o a uma questão de organização e planejamento. Apesar de ser também essas coisas, é preciso pensa-lo para além delas. Nessa perspectiva, Garcia e Botelho (2020) destacam que

[...] a compreensão de currículo nas pesquisas com os cotidianos problematiza o entendimento dominante de currículo como um documento ou texto somente, e sobretudo, concorda com as críticas que problematizam currículo como mera questão técnica e de organização de conteúdos em um percurso (p. 534).

A seleção de conteúdos que compõem um currículo mostra que há uma intenção embutida nela no que se refere a que tipo de pessoas almeja-se formar. Numa “[...] lógica economicista há um interesse maior no controle e vigilância sobre o que a escola “pode” ou não ensinar” (Garcia; Tenório, 2023, p. 201).

Nesse aspecto, pode-se refletir a respeito de como o currículo reproduz as estruturas sociais no decorrer da transmissão da ideologia dominante. Dessa maneira, o currículo se mostra como um espaço de poder, um território político. Além disso, é também uma construção social resultante de um processo histórico, pois ao longo do tempo determinadas formas curriculares se consolidaram como currículo em detrimento de outras.

O currículo pode se configurar em políticas curriculares em um âmbito maior, se desenrolando em documentos, grades curriculares, diretrizes, livros didáticos, entre outros. Também, ao chegar nas salas de aulas, se apresenta enquanto conhecimento considerado como válido pela classe dominante e as maneiras pertinentes de averiguar sua aquisição. No entanto, nas salas de aulas os praticantes cotidianos, em suas artes de fazer (Certeau, 2013), produzem outros currículos por meio das maneiras de usar o que lhes é oferecido, modificando e criando outras práticas curriculares.

Garcia (2015) entende o currículo como produção. A autora destaca que o que chama de “produção” tem “[...] a ver com ideia desenvolvida com Michel de Certeau

(1994) com base no entendimento de cultura ordinária” (Garcia, 2023b, p. 14). Garcia (2023b) esclarece que Certeau (2013) define a cultura ordinária do seguinte modo:

[...] uma produção ordinária que mobiliza formas de fazer e utilizar regras, atos e valores, bem como por esse movimento criar outros conhecimentos, outras práticas e regras, desvelando uma forma de poder instituinte que, contudo, também se caracteriza por não se conservar como tal. Ao mesmo tempo, alimenta outros sentidos e repertórios que, aos poucos, podem corroer estruturas dominantes ou que, minimamente, criam modos de coexistência ao instituído (p. 14).

Apropriando-se desse pensamento certeuniano, Garcia (2023b) nomeia de produção essa relação com a ideia de cultura. A partir daí, a autora compreende o currículo como “[...] processo de produção e criação das práticas curriculares cotidianas” (Garcia, 2023b, p. 14). Tais práticas são entendidas por Garcia (2023b) como “[...] processos culturais, porque é a partir dos modos próprios de criação e atribuição dos sentidos, aquilo com que se está em contato, que essas são criadas e modificadas” (p. 15). A autora ressalta ainda que

[...] os usos modificam os sentidos e modos de compreensão possíveis dos textos e dos discursos que os originam. Isso se aplica, inclusive, aos documentos curriculares que com frequência se colocam para os professores, em suas percepções, como limite ou representação de limite ao que se entende ser importante de ser trabalhado como conhecimento nas escolas (Garcia, 2023b, p. 15).

Desse modo, é possível inferir que chegam nas escolas currículos prescritos que organizam conteúdos em um percurso. No entanto, nos cotidianos escolares são produzidos outros currículos a partir dos usos que os(as) professores(as) e os alunos fazem do que se coloca para eles, modificando os sentidos e modos de compreensão possíveis dos textos que os originam e criando outras práticas curriculares.

De acordo com Garcia (2023b), os currículos podem ser pensados como “[...] espaços de produção de conhecimento que vão trazer sempre os sentidos políticos e epistemológicos, além de mobilizar a produção de outros novos sentidos, sendo também espaço de disputa e negociação de novos sentidos” (p. 15).

Na escola pesquisada pude perceber, através das narrativas docentes, como se deu a produção curricular para além do que estava prescrito nas propostas oficiais. Trago tais narrativas no capítulo 3 desta dissertação buscando tecer reflexões a respeito de como os currículos foram produzidos durante a pandemia da covid-19.

Mas antes percebo como importante trazer no próximo subcapítulo algumas experiências divulgadas em artigos acadêmicos e que têm a ver com a temática da pesquisa desta dissertação, buscando mostrar como foi o cenário pandêmico na educação brasileira. Pois, assim como aconteceu a experiência narrada e discutida até aqui na escola onde ocorreu a pesquisa, também ocorreram situações parecidas em outras escolas brasileiras.

2.4 Pesquisas com a prática docente na pandemia: uma revisão de literatura

As práticas docentes envolvem “[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38). É necessário que o(a) professor(a) reflita com a sua prática, pois assim poderá aprimorá-la cada vez mais. Nessa reflexão é possível identificar se o caminho seguido está atingindo o objetivo proposto de determinada aprendizagem. Caso não esteja, é possível replanejar o percurso para que os alunos possam construir o conhecimento da melhor maneira.

Outra característica da prática docente destacada por Freire (1996, p. 65) é ser “formadora, por isso, ética”. Isso deixa clara a responsabilidade que cada professor(a) possui de exercer a sua prática com seriedade e retidão. É importante o exemplo que o(a) professor(a) “[...] ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para exercício de seus deveres” (Freire, 1996, p. 66).

O(A) professor(a) tem o dever de ministrar aulas e realizar a tarefa docente, mas, para isso, necessita de condições favoráveis e de ter seus direitos respeitados, como por exemplo, um salário digno. Dessa forma, a conscientização dos educandos a respeito da luta dos(as) professores(as) em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve fazer parte das práticas docentes.

Cabe ressaltar ainda que as práticas docentes só existem porque há uma pessoa que ensina e aprende, bem como outra que ao aprender, ensina. É uma via de mão dupla. Precisam um do outro para que ocorram as práticas docentes. Nesse sentido, também faz parte do conteúdo a ser ensinado e aprendido o uso de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Freire (1996, p. 29) destaca que “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. O autor ressalta que ensino e pesquisa são inseparáveis, são interdependentes. Nesse sentido, explica:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

Nesse viés, não existem práticas docentes sem pesquisa. Para ensinar é necessário que o(a) professor(a) pesquise. À medida que pesquisa, este profissional também vai se educando. Ser professor(a) é estar em constante estudo. Para ensinar aos alunos um conteúdo, fazer com eles uma experiência buscando tecer novos saberes, é preciso que antes o(a) professor(a) pesquise, aprenda aquilo que irá trabalhar em sua prática.

Corroborando essas ideias, Alves e Garcia (2002) destacam que uma postura investigativa precisa ser assumida ao(a) professor(a) voltar-se

[...] para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que possibilitam interferir no processo pedagogicamente. Belo processo de fazer-se uma professora melhor. [...] pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem (Alves; Garcia, 2002, p. 109).

Dessa forma, as autoras salientam a importância de nós, enquanto professores(as), assumirmos uma postura investigativa, tornando-nos professoras(es)-pesquisadoras(es) de nossas próprias práticas e, assim, fazendo-a mais criativa, trilhando diferentes maneiras de interferir no processo de ensino e aprendizagem e nos tornando profissionais melhores.

Com o início da pandemia, professores(as) pesquisadores(as) da área da educação começaram a estudar e a escrever sobre as implicações desse contexto no âmbito escolar. A partir de 2020 saíram alguns artigos acadêmicos em periódicos discutindo a educação na pandemia.

Alves, Toja e Rangel (2020) destacam que antes da pandemia já havia uma demanda do uso das tecnologias digitais na educação. No entanto, com a suspensão das aulas, seu uso tornou-se necessidade fundamental. Dos 15.654 professores(as) da Educação Básica das redes públicas participantes da pesquisa, apenas 28,9%

afirmaram possuir facilidade para uso das tecnologias digitais. As dificuldades foram ainda mais acentuadas quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas.

Este fato também foi percebido na escola lócus de pesquisa desta dissertação. As narrativas abaixo mostram como foi esse processo para alguns(mas) professores(as) dessa escola:

Mexer nas redes sociais e aplicativos como WhatsApp, Google Meet, Zoom, eu não tinha dificuldade. Já sabia utilizar bem. Mas para conseguir gravar vídeos e editar para postar nas aulas via WhatsApp, precisei pedir a ajuda dos meus filhos. Os jovens têm uma facilidade maior de fazer essas coisas. Se não fosse a ajuda deles, estaria perdida (Narrativa da professora Marina, disciplina: Matemática, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Posso dizer que tenho facilidade para utilizar as tecnologias digitais. Porém, dar aula remotamente era uma coisa muito nova. Nunca tinha feito. Então, procurei na internet alguns cursos buscando aprimorar a minha prática docente (Narrativa da professora Maria, disciplina: Inglês, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

Eu ficava mesmo muito desorientado para utilizar as tecnologias durante o ensino remoto. O jeito era entrar em contato com outros professores e com a orientadora pedagógica para que eles me ajudassem a saber como fazer. Eles iam me dando dicas, mandavam tutoriais por meio de vídeos. Essas coisas me ajudaram a ir conseguindo aos poucos utilizar as ferramentas tecnológicas que eu precisava para dar aula (Narrativa do professor Jorge, disciplina: Estudos Turísticos, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Àquela época, nem todos os(as) professores(as) possuíam habilidade no uso das tecnologias digitais e a rede de ensino de Saquarema não ofereceu formação adequada logo no início da pandemia. Então, foi preciso ir se formando na troca de experiências com outros(as) professores(as) e familiares ou buscar formação por meio de cursos *online*.

Outro aspecto destacado pela pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos GESTRADO/UFGM (Alves; Toja; Rangel, 2020) e identificado na escola campo de pesquisa desta dissertação foi a respeito do aumento nas horas de trabalho durante o ensino remoto, como afirma o professor Teo:

Foi um período muito cansativo, um período que eu senti que eu trabalhei mais porque eu trabalhava em casa além do horário de trabalho. Parecia que não tinha horário determinado de trabalho, pois os alunos mandavam mensagem em qualquer horário. Foi muito cansativo também em termos de produção das aulas. A gente se sobrecarregava enquanto professores porque a gente tinha que fazer muitas atividades: preparar aulas, gravar, editar, estar nos grupos de WhatsApp no

horário das aulas, enviar as atividades para os alunos. Acabava que trabalhava mais porque além disso tudo, acabava trabalhando olhando as atividades que os alunos retornavam em qualquer horário (Narrativa do professor Teo, disciplina: História, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

A narrativa de Teo, professor de História da escola pesquisada, mostra como a carga horária docente aumentou durante o período de pandemia. De modo geral, os(as) professores(as) consumiam mais tempo na preparação das aulas do que costumavam gastar no ensino presencial. Além disso, não se tinha um tempo determinado para o atendimento aos alunos, tendo em vista que enviavam mensagens a qualquer hora do dia e da noite.

Na pesquisa realizada por Duarte e Hypólito (2020), é destacado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, preconiza em seu artigo 67 que os sistemas de ensino possuem como item de primeira responsabilidade ofertar condições de trabalho adequadas para promoção da valorização docente, sendo tais condições objetivas ou materiais, como pode ser entendido no artigo 25 da referida lei.

No entanto, constatou-se que, apesar da maioria dos(as) professores(as) terem disponíveis em casa, materiais ou equipamentos que precisavam para dar aula de modo remoto (sendo notebook e celular os principais equipamentos utilizados), tais itens eram compartilhados com outras pessoas, limitando seu acesso (Duarte; Hypólito, 2020). Isso também aconteceu com professores(as) da escola campo de pesquisa, como mostra a narrativa da professora Amanda:

Uma das dificuldades que tive para dar aula remotamente foi dividir o celular e o notebook com meu filho para que eu conseguisse trabalhar e ele estudar. Vamos revezando o uso, mas tinha hora que ele estava usando meu celular e eu recebia uma ligação de trabalho que precisava atender. Ou ele estava usando meu notebook, mas eu precisava de um arquivo que estava lá e vice-versa (Narrativa da professora Amanda, disciplinas: Língua Portuguesa e Produção Textual, 7º e 6º ano do Ensino Fundamental, respectivamente).

Outro fator que implicou no exercício do ensino remoto foi o acesso e a qualidade da conexão à Internet. Apesar de a maioria dos professores possuírem Internet banda larga, ainda acontecia o acesso por meio de conexões mais instáveis ou de baixa velocidade, comprometendo a qualidade de transmissão de dados. O professor Elvis, que trabalha na escola campo de pesquisa desta dissertação, ministrando aulas de História para turmas de 6º, 8º e 9º ano de escolaridade, diz: *“Minha internet é de alta velocidade, mas no período de pandemia, teve dias que*

oscilava a conexão. Na hora que estava tirando dúvidas de um aluno, ficava offline. Isso dificultou a nossa prática docente que já estava sendo difícil”.

O artigo intitulado *Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente* (Gonçalves; Guimarães, 2020) aborda aspectos sobre a saúde mental e emocional dos(as) professores(as) na pandemia. Tal questão apareceu na pesquisa realizada para construção desta dissertação, como conta a professora Lívia:

Acho que o maior prejuízo foi psicológico nesse sentido de você ficar perdido numa situação que você corria risco de vida com uma doença dessa e que você teve que se reinventar, apesar desse medo de fazer diferente. Então o psicológico de não ter a certeza, um prejuízo intelectual do seu trabalho, mas mais psicológico mesmo (Narrativa da professora Lívia, disciplinas: Língua Portuguesa e Produção Textual, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, respectivamente).

Gonçalves e Guimarães (2020, p. 780) destacam que a pandemia por si só já traz sentimentos negativos, como angústia, medo, insegurança, apreensão e solidão. No entanto, trouxe também implicações no que diz respeito à “[...] organização familiar, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono” (Ornel *et al.*, 2020; Russo; Magnan; Soares, 2020). Nesse sentido, tais autores, citando Ramos *et al.* (2020), ressaltam que isso pode afetar a saúde mental de toda a comunidade escolar.

O trabalho docente é identificado como atividade ocupacional fortemente exigente com respeito às cargas mentais e de alta exposição a estressores psicossociais (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; Carlotto *et al.*, 2015; Noronha; Assunção; Oliveira, 2008) (Gonçalves; Guimarães, 2020, p. 780).

Por ser um trabalho que exige mental e psicologicamente dos(as) professores(as), durante a pandemia, o exercício da docência ocasionou em alguns(mas) professores(as) a exaustão psicológica “[...] como consequência de sobrecarga de trabalho, incompatibilidades com a vida pessoal e dificuldade de gerir esses conflitos¹⁶ diante da falta de recursos” (Gonçalves; Guimarães, 2020, p. 780).

O artigo intitulado *A sobrecarga das mulheres na educação básica durante a pandemia de covid-19: algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas na Rede Municipal de Educação de Niterói e na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro* (Almeida; Cabral, 2022) destaca que o esgotamento físico e emocional atingiu a todos os docentes durante a pandemia, mas as mulheres professoras foram mais afetadas

¹⁶ Desafios comunicacionais, pedagógicos, sociais e tecnológicos impostos pelo contexto pandêmico.

tendo em vista que a sociedade “[...] entende a sobrecarga como elemento constitutivo da vida da mulher” (Almeida; Cabral, 2022, p. 139).

Almeida e Cabral (2022) trazem neste artigo alguns dados da pesquisa *Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia*¹⁷, realizada em 2020 pela Organização Não Governamental (ONG) Sempre Viva Organização Feminista, a qual mostra que “[...] 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém na pandemia; 41% das mulheres que seguiram trabalhando durante a pandemia com manutenção de salários afirmaram trabalhar mais na quarentena” (Almeida; Cabral, 2022, p. 145). As autoras destacam ainda que

Em relação às mulheres que atuam como docentes na educação básica, nosso trabalho incessante (pedagógico e em casa) atingiu níveis de invisibilização e silenciamento ainda mais intensos, uma vez que o fechamento das unidades escolares e a consequente instituição do trabalho remoto emergencial fizeram desaparecer qualquer linha limítrofe entre o doméstico e o profissional. Nós, mulheres, passamos a desempenhar todas as formas de trabalho simultaneamente e sem pausa (Almeida; Cabral, 2022, p. 148).

Eu, enquanto orientadora pedagógica da escola pesquisada, pude viver isso na pele pelo fato de ter um filho pequeno para cuidar (Figura 1). Antes da pandemia, ele ficava aos cuidados de uma babá enquanto eu trabalhava nas escolas. Durante aquele período, vi-me dentro de casa cuidando dele, dos afazeres domésticos, tentando dar assistência aos meus pais idosos que residem em uma outra cidade próxima a que eu moro e ainda trabalhando em duas escolas remotamente.

Figura 1 – Eu com meu filho no colo durante uma reunião online de uma das escolas em que trabalho



Fonte: Acervo da autora (2020).

¹⁷ SEMPRE VIVA, ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. *Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia*. Disponível em: https://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

Por mais que meu marido estivesse em casa comigo, a demanda de trabalho era muito grande e intensa. Eu ficava fazendo várias coisas ao mesmo tempo, pois, como Almeida e Cabral (2022) citaram, não havia um limite entre o trabalho de casa e o profissional. Eu estava sempre acelerada tentando dar conta de tudo. Como se vê na Figura 1, tiveram várias reuniões de trabalho que participei com meu filho no colo. Assim como eu, várias mães professoras passaram pela mesma situação, a qual causou um esgotamento físico e emocional.

Nesse sentido, Vieira, Anido e Calife (2022) destacam, segundo os estudos da socióloga Helena Hirata a respeito da divisão sexual do trabalho, considerando que tal divisão se baseia no princípio de que há a separação do trabalho, de acordo com o sexo biológico, entre o homem e a mulher. Essa socióloga aponta que há uma hierarquização nessa divisão de trabalho, “[...] que denota o trabalho do homem como superior ao da mulher e resulta na repartição desigual do trabalho doméstico, que é previsto como de encargo feminino” (Vieira; Anido; Calife, 2022, p. 49).

Segundo os dados de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de modo geral, as mulheres dedicam 10,4 horas a mais por semana que os homens nos afazeres domésticos. Isso mostra a sobrecarga pela dupla jornada de trabalho feminina, pois de acordo com a socióloga Lícia Peres, conforme destacado por Vieira, Anido e Calife (2022), a mulher desdobra-se em múltiplos papéis após sua inserção “[...] no mercado de trabalho, ela assume o trabalho fora de casa, na esfera pública, bem como dentro de casa, na esfera privada (em geral, cuidados com a casa, crianças, enfermos)” (Vieira; Anido; Calife, 2022, p. 49). Essa sobrecarga de trabalho feminina ficou ainda mais acentuada durante o período de isolamento social na pandemia da covid-19.

Embora não seja o foco desta pesquisa, considerando que a grande maioria das professoras são mulheres, não é possível discutir o trabalho e a formação docente sem ao menos problematizar o modo como a desigualdade nas relações de gênero na sociedade afeta as mulheres professoras e como ao ter a “escola” misturada ao espaço doméstico durante a pandemia intensificou essa desigualdade e sobrecarga.

Azeredo, Mascia e Franco (2020), no artigo intitulado *Subjetividades de professores no ensino remoto e híbrido emergenciais: uma análise discursiva*, trouxeram reflexões a respeito do contexto pandêmico. Dentre as questões abordadas, destaca o ensino híbrido emergencial

[...] como estratégia para diminuir o número de pessoas nas salas de aula, para evitar aglomerações nas escolas e assegurar o distanciamento social na pandemia, por meio de revezamento de alunos no ensino presencial, ficando o professor, por vezes, perdido, tendo dois públicos para atender, o que está a sua frente e o que está atrás das telas, em especial devido à falta de equipamentos específicos para este tipo de atuação, como microfones sem fio, sistemas de câmera que captem toda a sala de aula para uma real interação entre todos os envolvidos: professor, alunos na sala e discente em casa (Azeredo; Mascia; Franco, 2022, p. 13).

O sentimento descrito pelos autores nessa citação, também foi compartilhado pelos(as) professores(as) da escola lócus de pesquisa desta dissertação. No que se refere ao período de ensino híbrido nessa escola, o professor Téó conta:

[...] a gente fazia dupla jornada de trabalho na própria escola ao enviar as atividades para os alunos que estavam em casa enquanto dávamos aula presencial para quem estava na escola. Era extremamente estressante, tipo enviar as tarefas para os alunos que estavam em casa e responder a eles na escola, dando atenção ao mesmo tempo para os alunos que estavam em sala de aula (Narrativa do professor Teo, disciplina: História, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

Fazer acontecer o ensino híbrido nas escolas no retorno às aulas presenciais foi um desafio para todos(as) os(as) professores(as), necessitando a (re)existência docente cotidiana mais uma vez. Depois de tantas experiências vividas durante a pandemia e no retorno com todos os alunos de modo presencial, identificando os déficits de aprendizagens provocados pela situação vivida, é possível afirmar que “[...] as formas de fazermos educação foram ampliadas” (Garcia; Silva, 2023, p. 49).

Nós, enquanto professores(as), retornamos ao ensino totalmente presencial diferentes do que éramos e os alunos também. Agora percebe-se ainda mais a necessidade de a tecnologia estar mais presente nas aulas, de não realizar apenas uma aula expositiva e oral, mas utilizar diferentes recursos, como vídeos, jogos, entre outros buscando a tessitura de novos saberes da melhor forma possível.

No próximo capítulo são destacadas, por meio das narrativas docentes construídas a partir de conversas que tive com os praticantes da pesquisa, algumas maneiras que nós professores(as) (re)existimos em nossas práticas docentes, considerando os saberes docentes e curriculares mobilizados e produzidos, os quais evidenciam tanto as aprendizagens quanto as problematizações que emergiram no contexto da pandemia da covid-19.

3 AS NARRATIVAS DOCENTES: VIVÊNCIAS PANDÊMICAS

Este capítulo traz algumas formas de expressão quanto ao que defendo nessa dissertação, que tem como premissa a ideia de que nós professores(as) (re)existimos em nossa prática docente. Considera-se que em meio a tantas mudanças e demandas trazidas pelo contexto pandêmico, nós “[...] não vivemos e passamos imunes por esta experiência, cada um, de sua forma e de seus lugares, forja e constrói formas de viver-resistir-narrar a própria vida diante desse cenário global” (Souza, 2021, p. 361). Também considera os saberes docentes e curriculares mobilizados e produzidos, os quais evidenciam tanto as aprendizagens, quanto as problematizações que emergem com as narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

A escola,

[...] em função da pandemia de covid-19, se desenha ou redesenha por necessidade de existir e resistir. Essa escola acontece de diversas outras formas pelas mãos de milhares de professoras/es que teimam em produzir conhecimentos com seus estudantes apesar da precariedade a que, por vezes, seu trabalho é submetido (Reis; Campos; Martins, 2021, p. 1057).

Durante a pandemia da covid-19, a escola se redesenhou, mostrando que ela transcende os muros do prédio físico escolar. Resistiu e (re)existiu através da persistência de milhares de professores(as) que se dispuseram a continuar mantendo o processo de ensino e aprendizagem ativo de algum modo com seus alunos, fazendo o que era possível tendo em vista as condições que dispunham e as dificuldades que se impuseram.

Nesse sentido, Reis e Campos (2023, p. 3) destacam que, “[...] perante os imprevistos do cotidiano os sujeitos criam modos de operar diante daquela situação e, com isso, criam saberes”. Garcia e Silva (2023, p. 53) ressaltam ainda que

No cotidiano criamos porque precisamos agir e agimos porque não temos alternativa diante das circunstâncias, colocamos em prática as nossas táticas de praticantes. [...] Isso acaba nos movendo a estar e ser numa profissão que se caracteriza justamente por essa necessidade criativa fremente.

À medida que nós professores(as) vivíamos a pandemia, íamos utilizando táticas de praticantes (Certeau, 2013) para criarmos formas de *aprenderensinar* com o que havia de possibilidades. Apesar de, em grande parte das redes de ensino, os(as) docentes estarem sem a garantia da adequada política de formação, principalmente

no que se refere ao conhecimento dos recursos e das ferramentas que favorecem a mediação com usos de artefatos tecnológicos e, especialmente, sem os recursos materiais necessários, “[...] docentes produziram alternativas didáticas, pedagógicas e curriculares com usos de artefatos tecnológicos disponíveis e das redes solidárias de aprendizagens entre colegas e estudantes” (Garcia; Silva, 2023, p. 59).

Dessa maneira, considerando a problemática desta pesquisa, este capítulo traz as narrativas docentes produzidas através de conversas com professores(as) de uma escola da rede pública de Saquarema/RJ com as quais emergem maneiras como foram recriadas as *prácticasteorias*¹⁸ (Alves, 2010) docentes diante dos desafios impostos pelo contexto pandêmico. Destaca, ainda, os efeitos provocados pela pandemia nos(as) professores(as) no que se refere aos impactos dos modos como o trabalho docente foi modificado e afetado pelo tempo-espaço contínuo do remoto e das demandas do trabalho online.

Como mencionado, comecei a pesquisa pedindo que os praticantes me contassem como se tornaram professores(as), narrativas que trago no capítulo 1 para apresentá-los. Depois, conversamos a respeito da experiência de cada professor(a) durante a pandemia. Algumas dessas narrativas foram trazidas no decorrer do capítulo 2. Outras trago neste capítulo, considerando as formas que estes(as) professores(as) exerceram as suas práticas docentes, evidenciando tanto as aprendizagens quanto as problematizações que emergiram no contexto pandêmico.

3.1 Aulas pelo *WhatsApp*, e agora?

Um dia acordei e a escola tinha fugido pro celular. Tinha um vírus lá fora que não deixava a gente sair de casa. Então a gente ia pra aula como dava... Pela tela, pelo áudio da professora, pelo caderno que chegava de carona na bicicleta de um pai e às vezes ficava tudo isso lá enquanto a gente ia olhar o mundo na janela...!

¹⁸ Práticas necessárias e possíveis ao viver o cotidiano, relacionadas à criação de formas de pensamento (ALVES; CALDAS; BRANDÃO, 2015).

(Alexandra Garcia)

Início este subcapítulo com a epígrafe acima tendo em vista que traduz o que vivemos no início da pandemia com a suspensão das aulas. Os discentes passaram a “ir” para aula como era possível: pela tela de um celular ou computador, por áudios ou vídeos produzidos pelos(as) professores(as) ou através de um material impresso que o responsável retirava na unidade escolar. Esta epígrafe faz parte da abertura do Café com currículo, na edição de 2022, quando as escolas estavam retomando ao trabalho presencial.

O Café com currículo é um projeto de extensão¹⁹ articulado à pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos. Tal projeto busca promover espaço contínuo de compartilhamento e produção de experiências e conhecimentos entre docentes de redes públicas atuantes na educação básica, visando “[...] propiciar o exercício do olhar investigativo e da produção solidária de conhecimentos e práticas pedagógicas a partir das redes de conversação” (Garcia, 2020, p. 3) entre professores(as).

A edição de 2022 deste projeto de extensão teve o tema “Conversas docentes: currículos produzidos nos cotidianos escolares”, com um olhar voltado para a produção curricular na pandemia e seus desdobramentos no retorno presencial das aulas. Nos encontros realizados de forma híbrida (alguns encontros do curso foram online e outros presencial), com professoras de escolas públicas da educação básica, buscou-se refletir a respeito dos saberes docentes na produção cotidiana dos currículos.

Essa proposta partiu dos integrantes do Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, ao discutirem o que estavam vivendo como professores(as) da educação básica, suas angústias e experiências. Foi avaliado que naquele momento o projeto de pesquisa e extensão voltado para a formação de professores e para a discussão dos currículos necessitaria ser um *espaçotempo* de escuta, acolhimento e de reflexão partilhada quanto às vivências, questões e saberes produzidos no contexto pandêmico, bem como o que poderíamos refletir a partir daí.

Alves (2019, p. 19) define os docentes como aqueles que “[...] criam, em processos individuais e coletivos, modos pedagógicos, didáticos e curriculares de agir

¹⁹ Projeto de extensão “Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada – Café com currículo” – coordenado pela professora Alexandra Garcia (UERJ).

e colocar em movimento, cotidianamente, os estudantes”. Dar aula no ensino remoto foi algo que não havia sido feito antes pela maioria dos(as) professores(as). No entanto, a partir das orientações do MEC a respeito da implementação do ensino remoto, foi necessário fazê-lo da forma como era possível e movimentar os estudantes de modo que não perdessem o vínculo com o processo educativo.

Nas conversas que teci com os praticantes da pesquisa, solicitei que me contassem como foi para eles o exercício das práticas docentes por meio do *WhatsApp*. Destaco a seguir algumas dessas narrativas que permitem compor um primeiro panorama de vivências e de afetos que ora nos possibilitam perceber problemas comuns, ora nos trazem as formas singulares de como essas docências foram vivenciadas nesse período.

Quando recebi a notícia que teria que dar aula pelo WhatsApp pensei: E, agora? Como faço isso? Como ensinar matemática pelo WhatsApp?

A forma que achei melhor foi gravando as explicações e resoluções de exercícios através de vídeos e depois postando nos grupos das turmas.

Alguns alunos não conseguiam entender o conteúdo, mesmo eu explicando nas conversas pelo privado. Fazia falta o contato olho no olho, sabe? E isso mexia muito comigo enquanto professora. Me sentia impotente diante da situação.

Mas percebi que outros alunos conseguiram aprender. Isso me motivava a continuar a gravação dos vídeos (Narrativa da professora Marina, disciplina: Matemática, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Dar aula no ensino remoto e no ensino híbrido foi muito desafiador.

No ensino remoto, sentia falta daquela interação calorosa que a sala de aula nos proporciona. A forma que eu achei que para mim funcionou foi buscar diferenciados recursos para tentar deixar o conteúdo o mais didático possível. Eu gravava vídeos, áudios explicativos, fazia chamadas de vídeo com alguns alunos. Tudo isso na tentativa de que aprendessem de alguma forma.

O ensino híbrido também trouxe desafios porque era difícil dar aula para os alunos que estavam presencialmente na escola e aqueles que estavam remotamente em casa. Acabava que conseguia dar atenção melhor para quem estava na escola. Para os que estavam em casa, colocava um vídeo ou áudio com a explicação e uma atividade referente ao conteúdo. No fim da aula, colocava a correção da atividade (Narrativa da professora Lia, disciplina: Ciências, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

[...] Colocava umas perguntas nos grupos de WhatsApp das turmas para os alunos responderem de acordo com página da apostila que o município havia distribuído. Depois, eu cheguei à conclusão que os alunos precisavam ouvir a minha voz de alguma forma. Então, eu passei a gravar áudios rápidos para explicar as aulas, os conteúdos e explicava cada pergunta das atividades. Eu procurei fazer isso para o aluno ouvir a minha voz e buscar aproximá-los. Mas foi isso assim, pra mim foi bem difícil (Narrativa do professor Jorge, disciplina: Estudos Turísticos, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Em Saquarema o trabalho se desenvolveu via WhatsApp pela questão de os alunos já estarem mais familiarizados e terem mais facilidade. Aí o trabalho foi mais próximo, mas por outro lado a gente trabalhava mais porque o aluno entrava em contato 10 horas da noite, 11...

Como professor de História, em uma aula presencial geralmente trabalho com um texto, explicação e atividade para reforçar o conteúdo. Via WhatsApp acabava que para cada conteúdo enviava mais de uma atividade.

Senti muita dificuldade para me adaptar com esse tipo de aula, fazia inúmeros áudios explicando o conteúdo e via que poucos alunos ouviam. Depois eu passei a enviar vídeos já prontos do YouTube, mas eu tinha que parar, catar o vídeo, assistir para ver se estava adequado para eles. Enviava o vídeo e poucos assistiam também. Isso desanimava um pouco porque eu gastava meu tempo preparando a aula e nem todos os alunos assistiam o vídeo ou ouviam os áudios...

No entanto, alguns alunos procuravam, metade mais ou menos da turma, esses davam retorno e essa metade procurava sempre no privado pedindo para explicar em cima do vídeo ou explicar esse áudio que já tinha sido enviado. Alguns alunos acumulavam atividade, quando enviavam eram três ou quatro de uma vez.

Fiquei surpreso de ver alunos que não eram participativos no presencial, na aula online acabavam sendo porque não tinham vergonha de falar no privado comigo! (Narrativa do professor Teo, disciplina: História, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

As narrativas favorecem perceber que o período de ensino remoto e ensino híbrido foi um desafio para todos. A metodologia utilizada nas aulas variava entre vídeos gravados pelo(a) professor(a) ou vídeos do *YouTube*, áudios explicativos, atividades para serem respondidas e enviadas de volta ao docente e realização de chamadas de vídeo com os alunos. Foram utilizadas táticas possíveis enquanto práticas pedagógicas para aquele contexto.

A participação dos alunos nas aulas pelo *WhatsApp* era mediana, fator que por vezes desanimava o(a) professor(a), conforme a narrativa de Teo, afetando-o em suas práticas. Nesse sentido, de acordo com os estudos a respeito dos afetos na abordagem spinoziana (Spinoza, 2009), Garcia (2023a, p. 46) salienta que “[...] um afeto mexe com aquilo que nos anima, ou com a nossa Ânima” interferindo na nossa potência de agir. Porém, apesar de ter a potência de agir diminuída por esses problemas enfrentados nas aulas durante a pandemia, os(as) professores(as) não deixaram que o afeto triste os paralisasse.

Garcia (2023c) destaca que a perseverança em existir cotidianamente nos coloca em movimento quando nos deparamos com uma contingência, como foi no caso da pandemia da covid-19. Ao mesmo tempo, os afetos alegres (Spinoza, 2009) provocados pelo retorno de alguns alunos e a percepção de que estavam aprendendo de alguma maneira ia mobilizando a vontade de agir docente. Dessa forma, fomos fazendo escola e práticas “a cada dia diante do possível, mas nunca no imobilismo” (Garcia, 2023a, p. 46).

Enquanto orientadora pedagógica da escola investigada, pude participar com os(as) professores(as) de todo esse processo vivido, auxiliando-os e dando orientações a respeito de como poderiam exercer as práticas docentes em meio ao contexto pandêmico. Em alguns momentos, pude presenciar professores(as) perdendo a ânsima por não poder dar aula presencialmente e ter um contato mais efetivo com os alunos. Nestes momentos, precisava conversar com estes(as) professores(as) buscando incentivá-los a não perder a esperança de que aquele momento difícil iria passar e apesar de não ser possível dar a melhor aula devido as circunstâncias pandêmicas, era possível fazer o melhor que podíamos naquele momento.

Apesar das dificuldades vivenciadas para conseguir dar aula pelo *WhatsApp*, nós, enquanto professores(as), fomos fazendo o que estava ao nosso alcance. Alves (2019, p. 139) ressalta que

[...] nos cotidianos dos ‘*espaçotempos*’ escolares e educativos, os ‘*praticantespensantes*’ que por aí circulam, trançando suas redes de convivência e significação, nas quais as redes de poder estão presentes, produzem saídas que permitem ir além de onde estamos, resolvendo enfrentar – localmente, de modo individual ou coletivo – as questões que aparecem, lutando, de muitas formas, para resolvê-las.

A pandemia estava posta. A necessidade do ensino remoto era real. Então, não havia escolha. Precisávamos produzir saídas para que conseguíssemos ir além daquela situação que vivíamos. E assim fizemos. Fomos lutando e enfrentando as dificuldades que apareciam pelo caminho, tentando resolvê-las de algum modo. Uma das dificuldades foi não ter o material necessário em casa para ministrar as aulas remotamente. Assim, foi necessário improvisar e criar com o que tínhamos. Uma possibilidade foi utilizar as gambiarras pedagógicas, temática que abordo no subcapítulo a seguir.

3.2 Gambiarras pedagógicas: modos de viabilizar a prática docente durante a pandemia

O termo “gambiarras” está presente no pensamento de Certeau (2013), ao estudar os usos e consumos dos “produtos e regras” disponíveis pelos praticantes dos cotidianos. Este autor destaca o sentido da palavra “usos” no que se refere a “[...]”

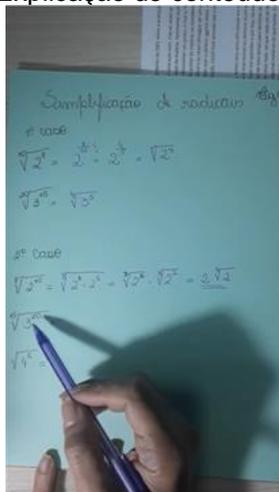
reconhecer “ações” (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias” (Certeau, 2013, p. 87 e 88). Refletindo a partir do pensamento certeuniano, pode-se compreender que as gambiarras são inventadas pelos praticantes, utilizando criatividade, de acordo com os usos que fazem do que precisam enfrentar nos cotidianos.

No contexto do trabalho pedagógico no período pandêmico, professores(as) foram criando gambiarras para que fosse possível manter o processo de ensino e aprendizagem ativo de algum modo. Nesse sentido, conversando com a professora Marina a respeito da sua prática no ensino remoto, ela me contou como fazia para dar aula:

Num primeiro momento, eu não tinha uma lousa em casa. Depois, eu até comprei uma. Mas, para conseguir dar aula no início do ensino remoto, eu fazia umas gambiarras: colocava uma pilha de livros com um vidro em cima, colocava meu celular em cima desse vidro para me gravar resolvendo os problemas matemáticos em uma folha. Tudo isso para ver se os alunos conseguiam entender o conteúdo, pois é muito difícil ensinar matemática por meio de vídeos sem você ter um contato presencial com o aluno, ver pela expressão dele se entendeu o que você está explicando ou não (Narrativa da professora Marina, disciplina: Matemática, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

A Figura 2 traz uma foto da professora Marina explicando um conteúdo matemático fazendo uso da “gambiarra” que utilizou antes de adquirir uma lousa para expor o passo-a-passo das suas explicações no ensino da Matemática.

Figura 2 – Explicação de conteúdo matemático



Fonte: Acervo da autora (2020).

Como a professora Marina destaca, um dos modos do (re)existir da prática docente foi por meio das “gambiarras pedagógicas”. Segundo o Dicionário Online de Português, gambiarra é uma “solução improvisada para resolver um problema ou para remediar uma situação de emergência; remendo” (Gambiarra, 2024). Destaco que não utilizo o termo “gambiarra” como algo pejorativo ou mal feito para me referir às criações cotidianas docentes no contexto pandêmico, mas como uma solução improvisada para atenuar a situação emergencial que vivíamos e ser possível fazer escola de dentro de nossos lares.

A expressão “gambiarras pedagógicas” foi muito difundida durante o período pandêmico do ensino remoto. Eu a conheci através de uma página do Instagram²⁰, do humorista Diogo Almeida²¹, o qual atuou como professor durante um período de sua vida e hoje traz as vivências da escola com uma pitada de humor. Durante o ensino remoto, ele fazia postagens em sua rede social de fotos enviadas por professores(as) mostrando como estavam conseguindo dar aulas de casa usando a criatividade e improvisando com os materiais que tinham disponíveis.

Como a pandemia da covid-19 foi algo inesperado, nós, professores(as), não tínhamos em nossas casas os materiais necessários para ministrar as aulas remotas e, desse modo, surgiram as “gambiarras pedagógicas”, as quais Emilião (2022, p. 56) define como “[...] modos artesanais e precários para viabilizar as explicações de conteúdos, gravação de vídeos e atividades mais lúdicas, como contação de histórias”, isto é, modos que encontramos de utilizar materiais que já possuíamos em nossas casas para que fosse possível a gravação de aulas, como por exemplo, fazendo duas colunas de livros e colocar um vidro com o celular em cima para gravar a explicação de um conteúdo para os alunos (Figura 3), conforme a professora Marina destacou em sua narrativa.

Figura 3 – Exemplo de gambiarra pedagógica

²⁰ Rede social que permite compartilhar fotos e vídeos com outros usuários.

²¹ Para mais informações, acesse:

<https://www.instagram.com/odiogoalmeida?igsh=N3lyNTNpOTh2YTQx>.



Fonte: Almeida (2020).

Garcia e Silva (2023) percebem que as gambiarras pedagógicas

[...] foram criadas com e como tecnologias nas práticas educativas, finalizando assim a partir das redes de saberes de docentes e das redes acionadas com as redes de estudantes e outros colegas, muitas vezes e muito mais como políticas efetivas de enfrentamento das contingências que a pandemia e o isolamento trouxeram e diante de respostas fracas das políticas de governo para a escola pública ou da valorização do trabalho docente (p. 59).

Dessa maneira, as gambiarras pedagógicas vão além de formas de criar, ao modo certeuaniano de percebê-las, foram meios para que fosse possível manter o processo de ensino e aprendizagem ativo. Se configuram também como políticas de enfrentamento das incertezas que emergiram com a pandemia da covid-19. As gambiarras pedagógicas foram um modo de (re)existência da nossa prática docente com o que era possível de ser feito em tempos em que não podíamos estar fisicamente nos prédios escolares, mas tínhamos a necessidade de redesenhar a escola sem paredes e chão físicos. Além delas, precisamos colocar em prática um agir criativo, ter esperança de que aquilo tudo que vivíamos iria passar e resistir a cada dia.

De algum modo, criar práticas docentes, pedagógicas e currículos por meio de nossas gambiarras nos fortalecia em nosso *fazersaber* docente. Tendo em mente a ideia de que os afetos alegres (Spinoza, 2009) mobilizam a vontade de agir e possibilitam resistir, podemos pensar que a criação de gambiarras nos fazia “esperar” agindo. Ou, aproximando Spinoza (2009) de Freire (2018), por em movimento o esperar como verbo de uma docência que se alimenta de afetos alegres em meio a contextos hostis. No próximo subcapítulo trago reflexões a respeito das noções de

esperançar (Freire, 2018) e corazonar (Santos, 2019) articuladas aos afetos (Spinoza, 2009).

3.3 Esperançar e corazonar: o agir diante do contexto pandêmico

Ao conversar com a professora Flora a respeito da sua experiência de dar aula na pandemia, ela ressalta que

A palavra resistência tem total coerência frente ao que nós vivemos, ao que nós passamos na nossa profissão. Falando diretamente da minha profissão, sou profissional de educação física. Atuo na área da educação desde 2011 no município de Saquarema e nunca tínhamos vivido uma situação tão atípica, tão difícil. Acho que o que me deu forças para continuar dando aula nesse período foi ter mantido a esperança que tudo iria melhorar logo (Narrativa da professora Flora, disciplina: Educação Física, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Nesse sentido, entendendo a (re)existência também como um ato de resistência a cada dia, destacando a ideia de Santos (2019) quando ressalta que a resistência desencadeia-se ao perceber que há caminhos para lutar e que há capacidade de percorrer esses caminhos. O autor ainda acrescenta que “[...] a esperança e a alegria são as condições prévias existenciais da resistência” (Santos, 2019, p. 149).

Mesmo num momento de incertezas, nós, enquanto professores(as), recebemos a determinação dos órgãos superiores da implementação do ensino remoto. Porém, mesmo assim, era importante ter esperança de que haveriam dias melhores, que a pandemia acabaria em breve e que poderíamos retomar nossas vidas sem necessidade de isolamento ou distanciamento das pessoas. No que se refere à esperança, Freire (2018, p. 15) destaca que:

Sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma educação na esperança. É que ela tem uma tal importância na nossa existência individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixar que ela resvale para a desesperança e o desespero [...].

Ter esperança que a situação que vivíamos iria melhorar nos fazia resistir, ou seja, existir a cada dia, tentando tecer redes de *fazeressesaberes* com os alunos e com

outros docentes da forma como era possível. A professora Amanda externa um sentimento compartilhado por muitos(as) professores(as): *“Tivemos que nos reinventar. À força!”*. Esse sentimento expresso pela professora indica que tivemos que agir, em síntese, dar aula de forma remota. Não havia escolha. Pensando a respeito disso, trago para o diálogo a ideia de corazonar (Santos, 2019) que se refere a um agir para solucionar problemas, pois percebo que foi o que colocamos em prática durante esse período pandêmico.

A partir dos estudos feitos de Arias (2016), Santos (2019) aponta que corazonar surge das lutas dos povos indígenas da região andina da América Latina. Patricio Guerrero Arias, cientista social equatoriano, com o qual Santos (2019) dialoga para propor o conceito, estudou acerca dessa noção junto ao povo indígena Kitu Kara para que fosse melhor compreendido. A partir dos seus estudos, o autor destaca que corazonar “[...] significa o modo como ocorre a fusão de razões e emoções, dando origem a motivações e expectativas capacitadoras” (Santos, 2019, p. 153). Ressalta ainda que

Corazonar produz um efeito de aumento por meio do qual um mundo remoto e desconhecido se torna próximo e reconhecível. Corazonar é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. É o processo revitalizador de uma subjetividade que se envolve com as outras, destacando seletivamente aquilo que ajuda a fortalecer a partilha e a ser corresponsável. Corazonar não se enquadra nas dicotomias convencionais, sejam elas mente/corpo, interno/externo, privado/público, individual/coletivo ou memória/expectativa. Corazonar é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam. Visa ser instrumentalmente útil sem deixar de ser expressivo e performativo.

[...]

Corazonar é sempre um exercício de autoaprendizagem, uma vez que a mudança do nosso entendimento da luta acompanha a par e passo a mudança do nosso entendimento de nós mesmos. Corazonar significa assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo (Santos, 2019, p. 154-155).

Ao trabalhar com esse conceito no contexto do Grupo no qual essa pesquisa foi desenvolvida²² e que tem como um de seus autores Spinoza (2009), percebe-se que corazonar é uma expressão que aborda: a inseparabilidade do corpo e da mente ao considerar os afetos e os modos de conhecer; a vontade de agir posta em

²² Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos. Projetos: Diálogos escolas-universidade: processos de formação docente e produção dos currículos nos cotidianos (2020/2023) e Cotidianos em narrativas: A produção dos currículos e dos saberes docentes nos diálogos escolas-universidade (Plano de Trabalho – Prociência – UERJ, 2023).

movimento pelos afetos alegres; a potência aumentada por esses afetos. Aspectos que fazem parte do que propõe Spinoza (2009) em seus pensamentos.

Considerando os diálogos possíveis entre os saberes, o trabalho apresentado por Santos (2019) com base nos estudos de Arias (2016) permite perceber em outras expressões epistemológicas não europeias e não coloniais modos de compreender a produção de conhecimento encarnada nos fazeres e afetos que nos movem, aprofundando os estudos a respeito da vontade e potência de agir no pensamento de Spinoza (2009), bem como em torno das questões dos afetos (Spinoza, 2009) na articulação com estudos curriculares e da formação docente.

A pandemia trouxe um novo cenário, desconhecido para todos nós. Precisávamos dar aula de casa sem os materiais necessários. Em alguns casos, como na rede de ensino que aconteceu a pesquisa, sem ter feito uma preparação profissional prévia para isso. Além disso, havia o medo que era constante de contrair a covid-19 e também da morte. Como foi possível exercer as práticas docentes então? Talvez uma resposta possível seja termos colocado em prática o corazonar, ou seja, “[...] um agir criativo que visa à resolução de problemas” (Santos, 2019, p. 155). Esse agir criativo aconteceu por meio das gambiarras pedagógicas, pela troca de experiências com outros docentes, pela nossa esperança e resistência de existir a cada dia.

No próximo subcapítulo destaco como as práticas docentes ocorreram, bem como foram percebidas e experienciadas pelos(as) professores(as) na escola pesquisada, de acordo com o significado que cada um deu às suas experiências e vivências pandêmicas.

3.4 As práticas docentes na pandemia com diferentes olhares

Apesar da pandemia de covid-19 ter sido vivida por todos os seres humanos com a suspensão das aulas, a experiência foi vivenciada de forma única por cada um. Isso também aconteceu conosco, enquanto professores(as). Uns(mas) perceberam alguns aspectos proveitosos trazidos pelo contexto pandêmico, apesar de toda calamidade e dores vividas.

Para outros(as) as vivências dolorosas se sobrepuseram. Cada professor(a) teve sua forma de (re)existir em sua prática docente. Quando vivemos uma

experiência e a narramos, fazemos uma síntese do que foi experienciado por nós, dando sentido ao que nos aconteceu. Ao narrar algo evocamos a nossa memória, a qual

[...] no es un espejo, sino un filtro, y lo que sale, a través del filtro, no es nunca la realidad misma, sino una realidad siempre recreada, reinterpretada y a veces, incluso, consciente o inconscientemente imaginada hasta tal punto que puede llegar, en la mente del que recuerda, a sustituir, con ventaja, a lo realmente acaecido. En último término, frente a la natural tendencia individual o colectiva a recrear, imaginándose, su propio pasado, se halla el quehacer histórico que lo recrea, reconstruyéndolo – también parcialmente – y reinterpretándolo²³ (Viñao, 1999, p. 225).

Assim, ao fazer uma narrativa recorremos à nossa memória, isto é, àquilo que lembramos do que aconteceu ou foi vivido. No entanto, essas lembranças são ressignificadas por cada pessoa que viveu ou estava presente em determinada ocasião. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) destacam que uma boa narrativa expõe semelhanças com a vida de quem a ouve, se fazendo verossímil através das convergências das histórias. Nessa perspectiva,

[...] o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isso porque a transformação do acontecimento em experiência, vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito (Souza, 2021, p. 355).

Várias pessoas podem ter presenciado o mesmo acontecimento, porém ele teve um significado específico, de acordo com vivências pessoais, “bagagem cultural” e conhecimento de mundo. Dessa forma, a memória é uma composição que fazemos da realidade vivida, compreendendo-a e dando-lhe significado. Por isso, “[...] a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (Passeggi, 2021, p. 94).

Cabe ressaltar ainda que cada professor(a) teve uma experiência única ao vivenciar a pandemia, também pelo fato de que alguns perderam mais entes queridos do que outros, alguns moravam com filhos e cônjuge, outros moravam sozinhos, alguns contraíram o vírus mais de uma vez, outros não. Tudo isso afetou a forma de

²³ A tradução da citação é: “[...] não é um espelho, mas um filtro, e o que sai, através do filtro, nunca é a própria realidade, mas uma realidade sempre recriada, reinterpretada e às vezes até consciente ou inconscientemente imaginada a tal ponto que pode atingir, na mente daquele que lembra, para substituir, com vantagem, o que realmente aconteceu. Em última análise, em contraste com a tendência natural individual ou coletiva de recriar, imaginando-o, o próprio passado, existe a tarefa histórica que o recria, reconstruindo-o – também parcialmente – e reinterpretando-o”.

experienciar aquele momento. Nesse sentido, Alves (2019, p. 112) frisa que “[...] a força que as narrativas feitas têm na memória nos mostra como o acontecido realizou uma marcação em nós”.

Tendo em vista o exposto, as narrativas que seguem dos(as) professores(as) que atuaram durante a pandemia da covid-19 numa escola pública da rede de ensino de Saquarema em que a pesquisa foi realizada, favorecem perceber que um mesmo período vivido por docentes da mesma escola que ministram aulas no mesmo segmento de ensino foi significado por cada um de forma singular.

Algo que neste caso se refere ao contexto pandêmico, mas que para o campo de estudos dos cotidianos é uma característica que, certamente constitui os cotidianos como diversos e singulares, ao mesmo tempo que imprevisíveis. Tais características são, portanto, incontornáveis às pesquisas para pensar os saberes docentes exigidos e criados cotidianamente pelos fazeres dos(as) professores(as) e os currículos tal como produzidos com estas composições em permanente movimento.

Alguns(mas) professores(as) conseguiram perceber aprendizagens trazidas pelo contexto pandêmico, conforme mostram as narrativas a seguir:

Depois da pandemia e de tanto produzir vídeo, eu descobri que eu sou um bom editor, modéstia à parte, que eu escrevo roteiro de um vídeo e até hoje eu tenho um canal que as pessoas assistem aulas do período e outras que eu coloquei depois. Então se não fosse a pandemia, eu nunca teria esse ganho, esse acréscimo de saber que eu sei produzir um material audiovisual. Isso me transformou! (Narrativa do professor Elvis, disciplina: História, 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

A experiência foi enriquecedora como um todo, pois ficaram as ferramentas. Hoje utilizo pastas no drive para me comunicar melhor com minha equipe, faço videoaulas com uma facilidade tão grande que agora são complementos das matérias que leciono em sala, aprendi que meu aluno tem muito a me oferecer, dentro da zona de interesse dele.

Ninguém sai o mesmo quando se passa por uma experiência. Rubem Alves diz que milho de pipoca que passa pelo fogo e não estoura é porque está atrofiado, não vai evoluir. Nós todos somos milhos que experimentamos o fogo da pandemia e fomos convidados (ainda que à força) a evoluirmos. Eu virei pipoca saltitante na panela. Jamais me acomodaria a ser piruá - milho duro que não estoura (Narrativa da professora Amanda, disciplinas: Língua Portuguesa e Produção Textual, 7º e 6º ano do Ensino Fundamental, respectivamente).

Desde muito tempo, a disciplina que ministro, Língua Inglesa, sempre fez uso de áudio e vídeo para ilustrar as aulas. O acesso à internet como um novo recurso de aprendizagem foi uma conquista para mim. Como profissional da educação, tive que me atualizar no uso das novas ferramentas de comunicação. Agora, o diferencial, é estar cada vez mais atualizado. (Narrativa da professora Maria, disciplina: Inglês, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

Para mim a pandemia me ajudou a aprimorar minha formação. Tive que buscar cursos para aprender a dar aula utilizando as tecnologias digitais. Além disso, as trocas de experiências nas conversas com outros colegas professores também me ajudou a aprimorar a minha prática (Narrativa da professora Felícia, disciplina: Geografia, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

Na narrativa do professor Elvis, ele conta que descobriu habilidades que não sabia que tinha. A necessidade de produzir vídeos com aulas para os alunos fez com que ele criasse um canal no *YouTube* para postar suas videoaulas. A professora Amanda diz que a experiência vivida na pandemia fez com que ela aprendesse a utilizar ferramentas tecnológicas e inseri-las em sua prática docente mesmo no período “pós-pandemia”. As professoras Maria e Felícia destacam que a pandemia impôs a necessidade de se formarem para o exercício da prática docente no contexto pandêmico.

As narrativas destes(as) professores(as) corroboram o pensamento de Alves (2010) a respeito da formação docente ocorrer em múltiplas redes educativas. Em tais redes “[...] criamos ‘*conhecimentossignificações*’, nas relações com os outros seres humanos, necessários ao viver cotidiano” (Alves, 2019, p. 19). Percebo nas narrativas de tais professores(as) as redes educativas das ‘*prácticasteorias*’ pedagógicas cotidianas (Alves, 2010), pois através dos desafios que apareceram para o exercício da prática docente no ensino remoto e no ensino híbrido os(as) professores(as) foram se formando nos cotidianos.

No entanto, as demais redes educativas também se fazem presentes nesse contexto tendo em vista que os ‘*conhecimentossignificações*’ (Alves, 2010) criados passam “[...] por trocas e negociações entre as diversas redes porque seus ‘*praticantespensantes*’²⁴ entram nelas e saem delas em processos permanentes e diferenciados” (Alves, 2019, p. 19). Isso significa que aquilo que *aprendemos ensinamos* nas diversas redes educativas é transmitido a outros se repete, de modo que permite a criação de outras ideias (Alves, 2019). Dessa maneira, formamos e somos formados nessas múltiplas redes educativas nos tantos *espaçostempos* cotidianos.

A narrativa da professora Felícia ressalta ainda a importância da troca de experiências entre docentes para o exercício de sua prática. Nessa perspectiva,

²⁴ *Praticantespensantes* é um neologismo que começou a ser utilizado por Oliveira (2012) como recurso para manter, na forma escrita, a clareza de sua opção epistemológica, na qual os praticantes cotidianos das escolas criam currículos cotidianamente por meio de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais e outros conhecimentos, aprendidos por eles através de outros processos.

ratifica a ideia de Nóvoa (1992, p. 14) de que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. O autor afirma que a conversa entre professores(as) é de suma importância para a consolidação dos saberes que emergem da prática profissional.

Mesmo a pandemia tendo trazido aprendizagens, como é percebido nas narrativas docentes anteriores, também fez emergir algumas problematizações, conforme destacam as narrativas a seguir:

Eu acho que foi um período muito estressante além do isolamento que a gente vivia. O isolamento que todo mundo vivia isso já estressava por si só. Então, foi muito cansativo, medo de pegar covid, muita pressão, muita exigência de atividade, uma carga horária basicamente dobrada de trabalho e a gente tá colhendo os frutos da pandemia até hoje porque ainda os alunos não estão correspondendo como correspondiam antes da pandemia e no geral é isso, foi um período bem estressante não só para quem dá aula, mas acho que para toda a população, mas para a gente que dá aula, a gente acabou trabalhando mais (Narrativa do professor Teo, disciplina: História, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

Você ter sua casa, eu que tenho família, filha, transformar sua casa na sala de aula, às vezes cair a internet. É uma criança correndo, um cachorro latindo, um vizinho fazendo obra. Então outra dificuldade durante a pandemia foi transformar sua casa numa sala de aula, isso também ficou complicado. Você dominar a tecnologia, você dominar novas ferramentas, tudo isso foi muito difícil. Eu acho também que outra dificuldade que eu vi foi essa questão de se reinventar como professor depois de um tempo de você fazer um trabalho já que você conhecia e você recomeçar aquilo ali ou se reinventar com aquilo ali, foi muito difícil, com a tecnologia, ter uma internet boa, ter um computador bom. Muitos professores não tinham um celular legal ou tinham um computador muito velho que dividia com a família. Então isso foi uma dificuldade (Narrativa do professor Elvis, disciplina: História, 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Como prejuízos da pandemia, eu acho que o psicológico porque a gente trabalhou muito, a gente não tinha hora, quem deu aula no WhatsApp sabe. Eu perdi minha privacidade porque meu celular ficou exposto. Então muita gente mandando mensagens aleatórias e isso foi meio um prejuízo (Narrativa da professora Lívia, disciplinas: Língua Portuguesa e Produção Textual, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, respectivamente).

O professor Teo ressalta como problemas do período pandêmico o estresse, o cansaço da jornada de trabalho intensa e o medo de contrair a covid-19. O professor Elvis aponta o dar aula em casa junto aos cuidados com a família e os afazeres domésticos, a falta de domínio no uso das ferramentas tecnológicas, bem como ter à disposição os equipamentos e materiais necessários para conseguir ministrar a aula de forma remota. A professora Lívia frisa o abalo psicológico gerado pela situação vivida naquele momento.

Duarte e Hypolito (2020) destacam que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de ofertar condições de trabalho adequadas para promoção da valorização docente de acordo com a LDB em seus artigos 25 e 67. Além disso, diz em seu artigo 32 que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo a modalidade de ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996, p. 11). Com a pandemia da covid-19, uma situação emergencial, o Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2020) autorizou o ensino remoto na carga horária de trabalho de docente.

No entanto, tal medida não veio acompanhada de estratégias de proteção ao trabalhador, tendo em vista que, ao ter sua casa como seu lócus de trabalho no período de ensino remoto, isso poderia trazer prejuízos à saúde dos docentes, como de fato ocorreu em alguns casos, assim como mostra a narrativa da professora Lívia.

Além disso, como ressaltou o professor Elvis, transformar a sua casa no seu local de trabalho ficou a cargo dos(as) professores(as) que tiveram custos para ter a infraestrutura física e as condições materiais de trabalho, como por exemplo, computador, câmera, impressora, internet, luz elétrica, mobília, etc., para que fosse possível colocar em prática o ensino remoto. A figura 4 mostra um exemplo de uma professora que não tinha um celular em boas condições no início da pandemia. A tela do celular ficava verde quando participava de reuniões online com a câmera ligada.

Figura 4 – Imagem de uma reunião virtual realizada em junho de 2020, na qual a professora participante não dispunha de um celular em boas condições para a sua participação



Fonte: Acervo da autora (2020).

Em dezembro de 2020, alguns municípios realizaram um pagamento, que divergiu o valor de acordo com o local, para de certa forma “ressarcir” os (as) professores (as) por todo o material adquirido e gasto do início de 2020 até dezembro. Isso ocorreu no município de Saquarema.

Além do gasto financeiro com a aquisição dos materiais, também havia a necessidade da manutenção dos equipamentos e manuseio das tecnologias e mídias. Para aqueles(as) professores(as) que não tinham muita familiaridade nesse manuseio, foi necessária a ajuda da família ou de colegas para que fosse possível ministrar aulas e participar de reuniões através de plataformas de videoconferência.

Dessa forma, percebo que os docentes tiveram que se adaptar à realidade que se impunha, pois o ensino remoto não é somente uma transposição da sala de aula presencial para o virtual e possui suas particularidades. O tempo de aula presencial consegue ser superior ao remoto, posto que em uma aula presencial, no geral, o(a) professor(a) tem 2 tempos de 50 minutos com os alunos, ou seja, 1h e 40 min. de aula. Na pandemia o estudante não ficava esse tempo na frente da tela do celular ou computador por vários motivos (capacidade de concentração, aparelho disponível). Isso fez com que o professor passasse a ter em média 50 minutos de aula via *WhatsApp*.

Mesmo no presencial o trabalho docente não envolve apenas ministrar aulas. Abarca também atenção, cuidado, preparação das aulas, entre outros fatores que são próprios do ato educativo. O(A) professor(a) se dedica ao estudante num processo de interação. Desse modo, o trabalho docente abrange esforço mental e físico. Isso se intensificou ainda mais no período pandêmico, conforme relata a professora Lívia em sua narrativa de que o prejuízo trazido pela pandemia para ela foi o abalo psicológico.

No que se refere a essa questão Gonçalves e Guimarães (2020) identificam a grande demanda de trabalho, incompatibilidades com a vida pessoal e dificuldade de gerir os desafios comunicacionais, pedagógicos, sociais e tecnológicos impostos pelo contexto pandêmico como causas da exaustão psicológica em muitos docentes. Com base no estudo de outros autores, afirmam que o sofrimento no trabalho desencadeia “[...] situações frequentemente vividas como “depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão” (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005 *apud* Gonçalves; Guimarães, 2020, p. 781).

A Figura 5 retrata a sobrecarga de trabalho que vivemos, enquanto professores(as), durante o período da pandemia em que precisávamos dar conta de diversas atribuições.

Figura 5 – Charge retratando a educação na pandemia



Fonte: Silva (2024).

No ensino remoto, os(as) professores(as) precisaram encontrar formas curtas de explicar o conteúdo de maneira a “cativar o aluno”. Então, postavam vídeos curtos com explicações da matéria do dia para facilitar o acesso do aluno ao conteúdo. Um vídeo que em sua versão final ia para o aluno com três minutos, demorava horas para ser gravado, tendo em vista que, antes de gravar, o(a) professor(a) precisava saber o assunto que ia falar, montar o roteiro do vídeo, testar qual seria a forma mais fácil para o aluno compreender o conteúdo, já que o(a) professor(a) não estaria ali de “corpo presente” na hora que o estudante acessasse o material. Na Figura 6 vemos um exemplo de gravação de aulas durante o período pandêmico.

Figura 6 – Imagem da professora Marina gravando, com o uso da lousa, a aula que seria dada através do WhatsApp no ensino remoto



Fonte: Acervo da autora (2020).

Depois de criar o roteiro, era necessário preparar o local de gravação. Muitas vezes a primeira gravação não ficava boa, porque um cachorro latia, uma criança chorava, um familiar chamava ou uma palavra não saía com a pronúncia correta. Com isso eram necessárias várias gravações, além de editar o vídeo depois de gravado. A professora Lia conta a respeito da gravação das aulas:

Gravar os vídeos para a explicação dos conteúdos aos alunos foram fundamentais para o incentivo e melhor compreensão da matéria que estava sendo trabalhada. Mas, o processo de gravação era muito cansativo. Lembro que eu precisava refazer o vídeo várias vezes. Na época meu filho ainda era bebê e, às vezes, chorava bem na hora que eu estava gravando. Depois de conseguir gravar, ainda vinha a etapa de edição do vídeo. Tudo isso gastava bastante tempo (Narrativa da professora Lia, disciplina: Ciências, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

Quando chegava o momento das aulas pelo *WhatsApp*, após a postagem dos vídeos, muitos alunos só tinham acesso em um momento posterior, quando já estavam com o celular de um de seus responsáveis. Isso fazia com que entrassem em contato com os(as) professores(as) a qualquer hora do dia para tirar dúvidas ou entregar as atividades. Assim, não havia uma carga horária exata de trabalho docente, na medida em que o tempo de “aula” era sujeito às demandas individuais, aos horários dos estudantes, ao acesso ao celular para assistirem à aula gravada, ao momento em que as dúvidas apareciam, tudo isso multiplicado por 28 a 30 alunos e X turmas (as turmas podem variar entre 4 e 8 em função da disciplina lecionada). Muitas vezes essa prontidão para o trabalho docente em atendimento aos estudantes e às demandas administrativas do trabalho acabou levando à exaustão física e emocional. A professora Felícia fala um pouco a respeito dessa questão:

Um dos maiores prejuízos para mim na época da pandemia foi não ter um tempo de trabalho determinado assim como quando vamos cumprir o expediente na escola. Percebi que eu ficava o tempo todo com o celular na mão, pois de vez em quando um aluno mandava mensagem ou era a escola. Isso me gerava uma ansiedade de sempre estar ali na expectativa, pronta para as demandas do trabalho. Isso me cansava tanto fisicamente como meu psicológico, pois ainda tinha minhas demandas pessoais para dar conta (Narrativa da professora Felícia, disciplina: Geografia, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

A Organização Internacional do Trabalho – OIT (1981), já há quatro décadas indicava que os(as) professores(as) estão sujeitos ao esgotamento físico e mental provocado pelas exigências psicológicas e físicas da profissão. Tal Organização aponta que o estresse no docente, causado pela ocupação laboral, pode levar a

desenvolver problemas de saúde como hipertensão, depressão, ansiedade, entre outras doenças.

O emocional de muitos docentes ficou abalado durante a pandemia da covid-19, perdurando ainda no contexto pós-pandêmico. O retorno às aulas presenciais fez emergir ainda outras questões para os(as) professores(as) quanto ao esgotamento físico e emocional. No município de Saquarema foi dado o direito de os responsáveis dos alunos optarem pelo retorno presencial à escola ou à continuidade do ensino remoto, com isso todos se depararam com uma jornada de trabalho sem fim. A professora Maria destaca a respeito do ensino híbrido:

O professor teve que se reinventar, criar estratégias ou se adequar, na fusão entre o aprendizado presencial e o virtual. Estar conectado e atualizado não era mais um diferencial. E sim uma necessidade para incremento da educação (Narrativa da professora Maria, disciplina: Inglês, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

Foi preciso ministrar aulas para os alunos que estavam no presencial e para aqueles que estavam de forma remota ao mesmo tempo, além de dar atenção aos alunos inclusos, planejar as aulas previamente e ser capazes de estar com a parte burocrática de documentação da escola devidamente pronta. Em certo sentido, esta situação foi adoecendo, física e emocionalmente, diversos profissionais.

A professora Marina destaca em sua narrativa que *“Ainda há sequelas emocionais em professores e alunos”*. Na escola onde esta pesquisa foi realizada, duas das professoras que participaram desta pesquisa entraram de licença médica por motivos psiquiátricos no pós-pandemia. Uma delas diz:

O período de pandemia foi muito sofrível para mim. O medo de contrair a doença e de perder entes queridos me abalou muito. Somado isso com a carga de trabalho intensa durante o isolamento e depois no retorno presencial, foi deixando meu psicológico afetado. Procurei um médico psiquiatra e ele me recomendou o afastamento das minhas atividades laborais. Precisei ficar de licença médica por 60 dias para conseguir retornar.

Estar diante de algo desconhecido pode gerar angústia, ansiedade ou até mesmo pânico (Gonçalves; Guimarães, 2020). Tudo isso, somado ao medo da morte, se agrava ainda mais. Para aqueles(as) professores(as) que já possuíam algum tipo de sintoma, desenvolver problemas de saúde mental durante ou pós-pandemia se tornou inevitável.

Também, enquanto professores(as), acompanhamos vivenciando em nossos locais de atuação e por notícias que chegam de outros colegas, bem como em noticiários, o aumento dos casos de transtorno de ansiedade e depressão entre crianças e adolescentes.

Na escola pesquisada, muitos alunos apresentavam crise de ansiedade. Isso foi observado através do dia a dia após o retorno das aulas. Tais alunos eram encaminhados pelos(as) professores(as) para a sala da Orientação Educacional, pois, durante as aulas, apresentavam falta de ar, choro, palpitação, entre outros sintomas. As orientadoras educacionais entravam em contato com os responsáveis e, quando necessário, encaminhava o aluno para o setor de saúde do município para obter atendimento psicológico.

A narrativa da professora Marina mostra que alguns alunos não conseguiam se concentrar nas aulas como antes da pandemia:

Logo que houve o retorno das aulas depois do período de isolamento social, notei que os alunos estavam diferentes. Senti eles apáticos, muito quietos. Parecia que tinham se desacostumado com o ambiente escolar. As atividades que eu passava não podiam ser mais do mesmo jeito de antes da pandemia, eles não estavam se concentrando mais como antes. Eu precisava trazer atividades mais dinâmicas, com jogos, disputas entre eles, etc. Pois, se fosse só aula expositiva no quadro e explicação de conteúdo oral, percebia que aula não rendia quase nada (Narrativa da professora Marina, disciplina: Matemática, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

As aulas precisavam ser mais atrativas para que focassem no conteúdo. Os(as) professores(as) também tiveram que se readaptar a estar novamente dentro do prédio escolar cumprindo determinado período de aula, bem como aprimorar suas relações interpessoais depois do período de isolamento social. Afinal, as aulas em casa duraram um longo período e a dinâmica das aulas era diferente.

Por meio das narrativas docentes dos praticantes da pesquisa pode-se perceber que a pandemia trouxe tanto aprendizagens quanto problematizações. No próximo subcapítulo, abordo como se deu a produção curricular nos *espaçostempos* escolares articulada aos saberes docentes produzidos nos cotidianos.

3.5 A produção curricular articulada aos saberes produzidos nas práticas docentes no contexto pandêmico

Na escola pesquisada, bem como na rede municipal de ensino, foi solicitado pela SMEC que os(as) professores(as) trabalhassem com as apostilas que haviam sido elaboradas em conjunto pelos docentes da rede. Tais apostilas foram criadas de acordo com os conteúdos sinalizados pela SMEC. Para esta construção foi enviado um documento às escolas para que a orientação pedagógica repassasse aos docentes informando qual o conteúdo de qual ano de escolaridade os(as) professores(as) de cada escola deveriam elaborar.

Por exemplo, a escola campo de pesquisa na disciplina de Matemática ficou responsável por elaborar os seguintes conteúdos referentes ao 7º ano: linguagem algébrica: variável e incógnita; equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica; e cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples, como mostra a figura 7.

Figura 7 – Imagem da organização de conteúdos por escola para elaboração da apostila da Rede Municipal de Ensino de Saquarema que foi utilizada com os alunos durante a pandemia da covid-19

| DISCIPLINA: MATEMÁTICA 2º trimestre | | |
|--|---|-----------------------|
| ANO | CONTEÚDO | ESCOLA RESPONSÁVEL |
| 6 | Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos | MADRESSILVA |
| 6 | Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais | CLOTILDE |
| 6 | Aproximação de números para múltiplos de potências de 10 | GUSTAVO |
| 6 | Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”. | EDILSON |
| 7 | Linguagem algébrica: variável e incógnita. Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica. | JARDIM IPITANGAS |
| 7 | Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples | JOSÉ BANDEIRA |
| 7 | Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais. Equações polinomiais do 1º grau | LUCIANA BONSUCESSO |
| 8 | Valor numérico de expressões algébricas | MENALDO ORGÉ |
| 8 | Associação e sistema de equação polinomiais do 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano | |
| 8 | Equações do 2º grau | |
| 8 | Variação de grandezas | |
| 9 | Funções: representações numérica, algébrica e gráfica | PADRE MANUEL |
| 9 | Razão entre grandezas de espécies diferentes | ELCIRA |

Fonte: Acervo da autora (2020).

Os(as) professores(as), segundo orientações da SMEC deveriam produzir o conteúdo que a escola recebeu em cada disciplina utilizando duas páginas para cada

conteúdo abordado nas disciplinas de História, Ciências, Arte, Estudos Turísticos, Inglês, Educação Física, Geometria e Geografia. Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Produção Textual e Matemática o quantitativo poderia ser de até quatro páginas por conteúdo. A abordagem do conteúdo solicitado deveria conter o resumo explicativo e as atividades/questões referentes, bem como o nome do(a) professor(a) ou dos(as) professores(as) que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Cabe ressaltar que não foram oportunizados momentos de discussão para que fosse decidido de modo colaborativo os conteúdos que comporiam tais apostilas. Desse modo, pode-se perceber a redução do “[...] currículo a uma questão de organização e planejamento, supervalorizando a dimensão técnica” (Garcia; Tenório, 2023, p. 201).

Após os(as) professores(as) produzirem os conteúdos solicitados pela SMEC, a orientação pedagógica de cada escola juntava o material de todas as disciplinas, revisava e fazia o envio para a SMEC. Então, a coordenação de área de cada disciplina reunia o material enviado por todas as escolas da rede e formavam a apostila de cada trimestre, as quais eram impressas e distribuídas aos alunos em cada unidade escolar da Rede Municipal de Ensino.

Quando as apostilas chegaram para os(as) professores(as) para que fossem trabalhadas com os alunos, alguns(mas) docentes solicitaram permissão para não trabalhar com este material, tendo em vista que não concordaram com os conteúdos selecionados pela SMEC, identificando que outros deveriam estar presentes no material tendo em vista sua importância no processo de aprendizagem. No entanto, a SMEC não deu esta autorização. Assim, ao utilizarem de suas táticas de praticantes (Certeau, 2013), os(as) professores(as) foram produzindo currículos cotidianamente com os estudantes, como narra a professora Marina:

Eu não gostei da forma como as apostilas foram organizadas. Alguns conteúdos estavam fora da realidade dos meus alunos. Através do meu contato com eles, percebia que precisava trabalhar com eles outras coisas. E assim eu fiz.

Num dia eu até trabalhava alguma coisa da apostila. Mas em outros, gravava vídeos e enviava atividades para os alunos trabalhando conhecimentos que realmente eram necessários para eles naquele momento.

[...] Seguindo a apostila que o município disponibilizou para os alunos, eu precisava trabalhar com eles simplificação de radicais. Mas, muitos alunos entravam em contato no privado dizendo que não estavam entendendo este conteúdo. Então, resolvi voltar com eles desde o conceito de multiplicação até chegar no conteúdo que a apostila abordava.

Comecei a gravar vídeos e pedir que me entregassem exercícios que trabalhavam os conceitos necessários para ajuda-los a chegar na compreensão da simplificação de radicais.

Ensinar matemática presencialmente, frente a frente com o aluno já é difícil. Agora você imagina ensinar matemática através do WhatsApp, é realmente um desafio!

Posso te dizer que todos os alunos aprenderam a simplificação de radicais? Não. Mas, por exemplo, quem não sabia a tabuada, avançou nesse sentido. Outros alunos conseguiram aprender o conteúdo proposto, mesmo precisando reforçar tal aprendizado quando voltamos para as aulas presenciais (Narrativa da professora Marina, disciplina: Matemática, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Com a narrativa da professora Marina pode-se perceber que o currículo vai além do que é prescrito nos textos oficiais, dialogando com o que os(as) professores(as) entendem ser de fato importante de ser abordado. Como destacado na narrativa acima, o conteúdo oficial que foi escolhido para ser ensinado foi a simplificação de radicais. No entanto, ao identificar que os discentes precisavam, antes de chegar nesse conteúdo, aprender outros que servem como base para se chegar a esse, como por exemplo, a tabuada, a professora foi produzindo outros currículos nos cotidianos escolares com os alunos. Nesse sentido, Oliveira (2003) destaca que os cotidianos escolares são

[...] espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (Oliveira, 2003, p. 68 e 69 *apud* Oliveira, 2013, p. 384).

Durante a pandemia da covid-19, na escola pesquisada, os(as) professores(as) foram buscando formas particulares de seus alunos avançarem no processo de construção do conhecimento, indo além do que estava previsto nas propostas oficiais, mas levando em consideração o que os discentes necessitavam para obter tal avanço.

No contexto pandêmico não foi possível desenvolvermos projetos com os discentes, assim como fazemos muitas vezes durante as aulas presenciais para trabalharmos as matérias lecionadas de modo mais criativo e buscando uma aprendizagem que faça sentido para os alunos. A circunstância vivida de isolamento ou distanciamento social somada às dificuldades de acesso à internet, bem como aos

artefatos tecnológicos limitavam as estratégias pedagógicas que, nós professores(as), podíamos utilizar.

No entanto, não nos rendemos ao que não era possível, mas acreditamos e fizemos o que dava para ser feito nas circunstâncias que tínhamos. A professora Lia narra a seguir como eram suas aulas no período pandêmico:

Dar aula na pandemia foi muito desafiador. Tive que, de fato, me adaptar. Durante o período de aulas remotas, eu entrava no grupo de WhatsApp da turma, dava boa tarde, perguntava como os alunos estavam e pedia que colocassem seus nomes para eu saber quem estava presente. Poucos participavam, por diversos motivos: devido ao horário, acesso à internet, falta de um aparelho celular disponível, entre outros. Em seguida, colocava um vídeo ou áudio explicativo da matéria do dia, a atividade para que fizessem e me enviassem no privado.

Os alunos que estavam na aula e os outros que não conseguiam participar no horário marcado, em sua maioria, me davam o retorno no decorrer da semana, principalmente no período da noite.

Por mais difícil que fosse aquele momento que vivíamos, percebi que a construção do conhecimento foi ocorrendo nesses momentos de troca de mensagens que tínhamos. Os alunos perguntavam suas dúvidas e eu explicando. Corrigia as atividades e conversava com eles sobre as questões que percebia que não tinham respondido de modo adequado.

Quando voltamos para o presencial, pude ver que esses alunos aprenderam realmente aqueles conteúdos (Narrativa da professora Lia, disciplina: Ciências, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

A narrativa da professora Lia mostra que “[...] os currículos se fazem em entrelaçamentos, presenças e silenciamento das redes de saberes e sentidos que circulam nos *espaçotempos* escolares” (Garcia, 2023b, p. 6). No período pandêmico os *espaçotempos* escolares passaram a ser as casas de professores(as) e alunos e foi a partir das trocas de saberes entre eles que foi se dando a produção curricular cotidianamente.

A interação entre professores(as) e alunos, de acordo com suas vivências, saberes, experiências e necessidades mostra-se, nesse sentido, fértil e fonte de tessitura de redes de saberes e questões que se enlaçam nos currículos. Percebe-se como os(as) professores(as) foram produzindo currículos cotidianamente com os alunos durante a pandemia da covid-19, enfrentando as dificuldades e desafios pelo contexto vivido no limite do que emergia e do que podiam realizar.

Mas, e o período “pós-pandemia”? A seguir, trago breve reflexão a respeito desse período com o retorno das aulas presenciais, em que nem professores(as) nem alunos são os mesmos de antes do período pandêmico.

3.6 Enfim, a pandemia passou! Mas, deixou suas marcas...

Em 5 de maio de 2023, depois de um pouco mais de três anos após o decreto do início da pandemia, a OMS declarou o fim da ESPII no que se refere a covid-19²⁵. Isso não indica que a doença não é mais uma ameaça, mas que não é considerada mais uma emergência, e sim deve ser manejada do mesmo modo que outras doenças infecciosas.

No Brasil foi declarado o fim da ESPII causada pela pandemia da covid-19 em 22 de abril de 2022, por meio da Portaria n.º 913 (Brasil, 2022). Nesse mesmo ano, houve o retorno das aulas de forma totalmente presencial nas escolas brasileiras. Assim, a pandemia foi ficando para trás ao cada vez mais ter mais pessoas vacinadas, menos números de casos graves da doença e menos pessoas contraindo-a.

No entanto, ela deixou marcas em todos nós que vivemos o contexto pandêmico e não foi diferente no âmbito da educação, conforme mencionado anteriormente a respeito do que a pandemia provocou. Porém, o professor Elvis nos lembra:

[...] sobrevivemos, a educação acho que é assim, a gente surge do meio das maiores dificuldades, a gente brota de novo uma esperança, uma nova fase e uma nova técnica de trabalhar. Então sobrevivemos, estamos aí ainda tentando entender esse período (Narrativa do professor Elvis, disciplina: História, 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).

Como Elvis disse, conseguimos sobreviver a pandemia, (re)existimos em nossas práticas docentes, utilizamos nossas táticas de praticantes (Certeau, 2013) para fazer educação de várias formas. Nóvoa (2022, p. 25) destaca:

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

Em seus estudos, já há algumas décadas, este autor discute a importância de repensar as bases institucionais da escola. Com a pandemia, afirma que isso se tornou inevitável, pois por mais que houvessem estudos tratando da relevância de

²⁵ Para mais informações, acesse: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>

transformar o modelo escolar edificado no século XIX e que chegou ao século XXI com sinais de fragilidade (Nóvoa, 2022), parecia pouco provável tal mudança. Entretanto, a pandemia provocou essa mudança na educação. Como Nóvoa (2022) salienta, em pouco tempo transformaram-se espaços de aprendizagem, métodos pedagógicos, formas de estudo, entre outros.

No que se refere as respostas educativas durante a pandemia, Nóvoa (2022, p. 26) afirma que

[...] 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.

Corroborando a afirmação de Nóvoa (2022), os(as) professores(as) tiveram papel fundamental para que a educação fosse possível durante a pandemia. Ao pensar em tudo o que foi vivido durante esse período, são reavivadas diversas memórias, as notícias tristes, as dores das perdas, o medo, as incertezas, o esgotamento físico e emocional. Entretanto, apesar de todas as dificuldades, ficou o aprendizado de ministrar aulas de novas formas, o que percebemos não ter se resumido a aquisição de habilidades para lidar com as tecnologias digitais, a formação que foi acontecendo cotidianamente.

Após o período de ensino remoto, retornamos para as escolas diferentes, tivemos que nos readaptar ao tempo de aula, aumentar nosso tempo de concentração e diminuir o tempo de tela. Foram muitos os desafios enfrentados, mas também ficaram aprendizados de tudo o que foi vivido.

Agora, no período “pós-pandemia”, os(as) professores(as) continuam tendo um papel essencial, pois o contexto pandêmico deixou novos desafios, ficaram os déficits no aprendizado, a inserção das tecnologias digitais nas aulas, entre outros. Nós, enquanto professores(as), vamos continuar (re)existindo nos *espaçostempos* cotidianos, buscando fazer educação a cada dia, colocando em prática nossas táticas e o agir criativo próprios das práticas docentes.

A seguir são apresentadas as considerações finais a respeito das ideias principais desta pesquisa, procurando sintetizar e refletir o que foi apresentado e discutido nos capítulos anteriores.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS (, MAS PROVISÓRIAS)

Não diria que estas são considerações finais desta pesquisa, mas considerações provisórias, visto que como mostra o sexto movimento das pesquisas com os cotidianos, o qual se refere à circulação dos *conhecimentossignificações* como necessidade (Andrade; Caldas; Alves, 2019), a partir da divulgação desta pesquisa haverá outras compreensões do que foi produzido e daí poderão surgir novas articulações.

Neste estudo busquei colocar em foco os cotidianos escolares durante a pandemia da covid-19, percebendo que a escola transcende os prédios físicos, faz-se presente em qualquer lugar em que professor(a) e aluno estejam dispostos a *aprenderensinar*, pois, como diz Freire (1996, p. 23) “[...] não existe docência sem discência. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Visei ainda mostrar o cotidiano escolar não como algo corriqueiro e repetitivo, mas como “[...] *espaçostempos* de criação e de articulação de conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 90).

A pesquisa nasceu a partir de algumas inquietações que se fizeram presentes em minha prática como orientadora pedagógica no contexto pandêmico trabalhando diretamente com os(as) professores(as). Assim, sua problemática foi interrogar como se deu a produção curricular articulada aos saberes produzidos nas práticas docentes no contexto do trabalho realizado entre os anos de 2020 e 2021 em uma escola da rede municipal de ensino de Saquarema/RJ.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou compreender os saberes docentes e os currículos produzidos no contexto da pandemia na escola pesquisada, pensando os processos de existência cotidiana da escola como atos de resistência, (re)existir nos *espaçostempos* cotidianos. Destaco que compreendo, a partir dos estudos das discussões realizadas por Alves (2017) e Garcia (2019), o (re)existir como ato de existir nos cotidianos, resistindo contra tudo que falta e/ou a aquilo que nos é imposto, bem como criando possibilidades para perseverar diante do contexto vivido ao mobilizar saberes, reinventar *prácticasteorias* e produzir currículos cotidianamente. Na pandemia não foi diferente. Tal (re)existência docente foi nítida.

Para que fosse possível a realização desta pesquisa, foi preciso um mergulho com todos os sentidos (Alves, 2008) no contexto pesquisado. Não procurei em

nenhum momento ter um olhar de fora para a escola, mas, alinhada às pesquisas com os cotidianos, procurei estar durante todo o percurso da pesquisa com os(as) professores(as) praticantes, os quais também são autores dela. Fui tecendo a pesquisa a partir das conversas com os(as) professores(as) participantes, as quais geraram as narrativas que aparecem e dão vida a este trabalho.

À medida que fui realizando esta pesquisa, teci algumas reflexões a respeito dos objetivos que tracei para realização da mesma. No que diz respeito a perceber como os(as) professores(as) produziram e operaram os seus saberes no que se refere aos artefatos tecnológicos para fins pedagógicos e curriculares, pude concluir que no início da pandemia os(as) professores(as) tinham uma incompletude de saber (Santos, 2002) ao lidar com os artefatos tecnológicos para ministrar as aulas de modo remoto. No entanto, por meio do compartilhamento de saberes docentes foram aprendendo a utilizar tais artefatos, pois ao trocar ideias, experiências e afetos (Spinoza, 2009) com outros(as) professores(as) produziram novos saberes e se formaram coletivamente.

A formação docente se dá em múltiplas redes educativas (Alves, 2010) e é permeada pelas vivências, saberes e compreensões que desenvolvemos no decorrer de nossa trajetória de vida. Os saberes docentes possuem um caráter coletivo, o qual é potente. Nos coletivos docentes, os(as) professores(as) se formam, produzem e operam seus saberes ao partilharem entre si ideias, experiências e práticas curriculares.

No que se refere ao segundo objetivo desta dissertação, a saber: discutir a implicação dos afetos no *sentirfazerpensar* docente, busquei dialogar com Spinoza (2009) para fazer tal discussão. Segundo este autor, os afetos atuam em nossa potência de agir, aumentando-a ou diminuindo-a. Agimos de acordo com o que nos afeta. Os afetos tristes tendem a nos desmobilizar. Por sua vez, os afetos alegres nos colocam em movimento, pois impulsionam e potencializam o nosso agir.

Ao realizar a pesquisa pude perceber a implicação dos afetos no *sentirfazerpensar* docente no contexto pandêmico ao ver professores(as) ficando desanimados, ou seja, com a âni^{ma} (energia que impulsiona o agir) subtraída ao pensarem que não estavam conseguindo contribuir para a aprendizagem dos alunos. No entanto, também percebi professores(as) tendo sua potência de agir aumentada ao constatar que haviam discentes que estavam aprendendo e que valia a pena continuar desenvolvendo o trabalho docente mesmo em circunstâncias atípicas.

Desse modo, pode-se perceber que os afetos movimentam nossos pensamentos e nossas ações.

Outra implicação dos afetos no *sentirfazerpensar* docente é sua atuação na perseverança de (re)existir nos *espaçostempos* cotidianos. Ao serem afetados pelas circunstâncias postas pelo contexto pandêmico os(as) professores(as) foram agindo nos cotidianos, se formando entre pares e produzindo currículos articulados aos saberes produzidos nas práticas docentes.

A pesquisa teve como terceiro objetivo, evidenciar tanto as aprendizagens quanto as problematizações no que se refere aos saberes docentes e curriculares mobilizados e produzidos no contexto pandêmico. Diante das contingências postas pela pandemia da covid-19 os(as) professores(as) precisavam produzir alternativas para que fosse possível ir além da situação vivenciada. Para conseguir dar aulas de casa sem ter o material necessário, docentes criaram as gambiarras pedagógicas, utilizando a criatividade, como uma forma de manter o processo de ensino e aprendizagem ativo e como políticas de enfrentamento das incertezas que emergiram com a pandemia da covid-19.

Através das narrativas docentes trazidas nesta pesquisa, pode-se perceber que durante a pandemia, alguns(mas) professores(as) descobriram habilidades para trabalhar com mídias digitais e ferramentas tecnológicas, inserindo-as em suas práticas docentes. Ainda outros(as) professores(as) foram se formando, exercendo suas práticas cotidianamente, ao enfrentarem os desafios do contexto pandêmico, bem como ao trocar e partilhar saberes e experiências com outros(as) professores(as).

Por meio das narrativas dos praticantes da pesquisa, também pode-se identificar problemas do período pandêmico, os quais destaco: o estresse, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade em dar aula em casa junto aos cuidados com a família e os afazeres domésticos, a falta de domínio no uso das ferramentas tecnológicas, a falta de equipamentos e materiais necessários para ministrar aulas remotamente e o abalo psicológico gerado pela situação vivida naquele momento de perdas, medo e incertezas.

No que se refere a como se deu a produção curricular articulada aos saberes produzidos nas práticas docentes no contexto do trabalho realizado na escola pesquisada, pode-se perceber que os(as) professores(as) foram produzindo currículos com seus alunos para além do que estava previsto nas propostas oficiais,

mas levando em consideração a necessidade dos discentes para avançarem no processo de construção do conhecimento. A produção curricular foi se dando a partir das trocas de saberes entre professores(as) e alunos no limite do que podiam realizar tendo em vista o contexto pandêmico.

Por meio das conversas tecidas com os praticantes da pesquisa foi possível perceber que muitos(as) professores(as) não se reconhecem produzindo currículos nos cotidianos. Isso mostra a importância de nas pesquisas continuar evidenciando a potência dos saberes docentes e a criatividade presente nos cotidianos escolares como uma forma de mostrar que na interação entre professores(as) e alunos são produzidos currículos através do compartilhamento de saberes, experiências e vivências, cotidianamente.

Foram muitos percalços nesse caminho de *aprenderensinar* no contexto pandêmico, porém (re)existimos enquanto professores(as) que teimaram em fazer escola a cada dia. A pandemia chegou sem avisar, se impôs e nos fez mudar enquanto professores(as). Trouxe mudanças para a escola, para as práticas docentes, para os discentes. Não somos mais os mesmos de antes. Mas aprendemos, sofremos tendo em vista o contexto que vivemos, nos formamos e vamos continuar (re)existindo, fazendo escola a cada dia, pois ser professor(a) é ter esperança de que tudo será melhor, é utilizar táticas (Certeau, 2013) e agir de modo criativo mediante a realidade vivida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Diogo. Gambiarra pedagógica. **Facebook**, 23 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=2714141002199578&set=pcb.714141145532897>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ALMEIDA, Marcela; CABRAL, Vanessa. A sobrecarga das mulheres na educação básica durante a pandemia de covid-19: algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas na Rede Municipal de Educação de Niterói e na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Revista Enfil**, ano 10, n. 16, p. 137-154, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/56675/34010>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- ALVES, Nilda Guimarães. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Nilda Guimarães. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, [S.l.]. **Anais [...]** [S.l.]: 6 a 9 de novembro de 2000. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-narrativa-como-metodo-na-historia-do-cotidiano-escolar-nilda-alves-uerj>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- ALVES, Nilda Guimarães. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2024.
- ALVES, Nilda Guimarães. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda Guimarães. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda Guimarães. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Diniz Leiva. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. 66. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda Guimarães; CALDAS, Alessandra Nunes; BRANDÃO, Rebeca. Formação de professores com filmes: Os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 775-793, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25180/18789>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ALVES, Nilda Guimarães. Os “mundos culturais” dos docentes. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon (Orgs.). **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2014. p. 203-14.

ALVES, Nilda Guimarães. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda Guimarães; TOJA, Noale; RANGEL, Leonardo. Dossiê Processo educativos em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 591-970, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de; MASCIA, Márcia Aparecida Amador; FRANCO, Wagner Ernesto Jonas. Subjetividades de professores no ensino remoto e híbrido emergenciais: uma análise discursiva. **Educação em Foco**, [S.l.], ano 25, n. 45, p. 8-30, jan./abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 9/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1470

41-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 913**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-913-de-22-de-abril-de-2022-394545491>. Acesso em 20 jan. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo e práticas cotidianas em redes de conversações**: o falar. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://dokumen.tips/reader/f/curriculo-e-praticas-cotidianas-em-redes-de-curriculo-e-praticas-a-ordem.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Atos de currículo na educação online**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano; SOUSA, Cynthia Pereira de. História, memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. *In*: CATANI, Denice Bárbara (Org.) et al. **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, pp. 15-44.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 20. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORONAVÍRUS SAQUAREMA. **Saquarema contra o coronavírus**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <http://coronavirus.saquarema.rj.gov.br/>. Acesso em: 4 maio 2023.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 591-970, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 9 fev. 2024.

EMILIÃO, Soymara Vieira. **Vida de professora**: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do currículo**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 16 set. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES; Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, [s.l.], n. 46, p. 7-17, 2017. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5224>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES; Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES; Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GARCIA, Alexandra. **Invenções ordinárias**: currículos, políticas e matizes nas culturas de "Ser-professor". Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Alexandra. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. *In*: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (orgs.). **Universidade-escola**: diálogos e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GARCIA, Alexandra. **SENTIRFAZERPENSAR**: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 29, p. 21-34, n. especial, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24292/17271>. Acesso em: 26 nov. 2023.

GARCIA, Alexandra. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7890>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GARCIA, Alexandra. "Defina Metodologia": questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. v. 1. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

GARCIA, Alexandra. **"(Re)existir"**. Aula ministrada em Rio de Janeiro, 09 mai. 2019.

GARCIA, Alexandra. **Diálogos universidade-escola**: redes de conversação e formação continuada – Café com currículo. Projeto de extensão – UERJ, 2020.

GARCIA, Alexandra. **GIRO** - 1º Encontro – Experiências, princípios e inspirações com pesquisas narrativas em Educação. YouTube, 18 fev. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z3o1TbT_zwA&t=5155s. Acesso em: 14 jun. 2024.

GARCIA, Alexandra. Afetos. *In*: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (orgs.). **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023a.

GARCIA, Alexandra. Conversas Escolas-Universidade e Formação Docente: questões curriculares e articulações metodológicas nas pesquisas com os cotidianos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 01-26, 2023b. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11183/47968475>. Acesso em: 09 jan. 2024.

GARCIA, Alexandra. **Cotidianos em narrativas**: A produção dos currículos e dos saberes docentes nos diálogos escolas-universidade. Plano de Trabalho – Prociência – UERJ, 2023c.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de *fazeressaberes*. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE – UFES, Vitória, n. 45, jul., 2017.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84915, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/yF6mmdsTKWncNnfmF8RKjyS/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2023.

GARCIA, Alexandra; BOTELHO, Nathália. Currículos cotidianos: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 531-543, set./dez., 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/53206/31948/150896>.

Acesso em 14 jun. 2024.

GARCIA, Alexandra; MOREIRA, Maria Alfredo; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida: reverberações curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61431/41960>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GARCIA, Alexandra; SILVA, Rejuany Nora Klein da. Processos formativos e os *fazeressaberes* docentes: caminhos '*pensadospossíveis*' com os currículos nos cotidianos. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/73014/48310>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GARCIA, Alexandra; TENÓRIO, Marcelle. Formação docente: ensaios de (re)existência com os currículos. **Formação em Movimento**, v. 5, especial, n. 10, p. 193-212, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/download/694/686/2016>. Acesso 14 jun. 2024.

GARCIA, Regina Leite. Especialista em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GONÇALVES, Rafael Marques; GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Conversas com a formação de professores, práticas e currículos: movimentos nas/das pesquisas. **Revista Teias**, [s.l.], v. 18, n. 50, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30517>. Acesso em: 19 set. 2020.

GONÇALVES, Rafael Marques. Entrevista – Nilda Alves. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, out./dez., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n59/1518-5370-tei-20-59-0209.pdf>. Acesso em 14 jun. 2024.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bichalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 591-970, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 9 fev. 2024.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

GOUVÊA, Tânia; GARCIA, Alexandra. O coletivo como poder disruptivo: o processo autoral da docência. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 67, p. 01-23,

2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25755>. Acesso em 14 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Saquarema**.

Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/saquarema/panorama>. Acesso em: 4 maio 2023.

JESUS, Rosana Salles. **Conversas docentes no WhatsApp**: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos. 2019. Dissertação (mestrado em Educação, cultura e comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

JESUS, Rosana Salles; AMARAL, Mirian Maia do. Conversas docentes no *WhatsApp* forjando aprendizagens multirreferenciais e autorias docentes. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, abr./jun., 2021.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal – lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

MOREIRA, Ardilhes; PINHEIRO, Lara. OMS declara pandemia de coronavírus. **G1**, 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MOREIRA, Jocilene Matias. Os afetos como parte da natureza humana. **Revista Conatus – Filosofia de Spinoza**, v. 12, n. 22, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/conatus/article/view/10736/9154>. Acesso em: 14 nov. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *em* *sino*: *políticas* *práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **OPAS**, 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 10 maio 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 2, p. 1-6, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt#>. Acesso em: 9 abr. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, [s.l.], v. 17, n.44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 40, p. 155-169, 2018. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005007/34958005007.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PROPED ONLINE. GIRO - 2º Encontro – Narrativas na Formação de Professores. YouTube, 18 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZqiZdOMm-A&t=2818s>. Acesso em: 14 jun. 2024.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

REEXISTIR. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/reexistir/#:~:text=Significado%20de%20Reexistir,que%20ha%20terminado%20ou%20desaparecido>). Acesso em: 27 jan. 2024.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de; MARTINS, Ilana Maria. Narrativas docentes e criação curricular, desafios de tempos pandêmicos. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 1054-1070, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/reis-campos-martins.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nQt7vWPjTzxdybQ35rDy9pG/?format=pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Artesanias narrativas: conversas entre currículo e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59638>. Acesso em: 11 fev. 2024.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Decreto n.º 46.970 de 13 de março de 2020**. Diário Oficial da União, ano XLVI, n. 47, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Material didático da rede de ensino de Saquarema**. Saquarema – Ensino Fundamental 6º ano. Prefeitura de Saquarema, 2020. Disponível em: <https://www.saquarema.rj.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Cartilhas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Prefeitura-de-Saquarema-8.jpeg>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Rosemary dos; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte; MADDALENA, Tânia Lúcia. Conversas ubíquas via *WhatsApp*: ambiências formativas multirreferenciais. *In*: Porto, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.).

WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, 302 p. ISBN 978-85-232-2020-4.

SILVA, Sandra Kretli da. Por que ter Michel de Certeau como referência? **Revista Pró-Discente**: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, v. 15, n. 1, p. 84-93, jan./jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5717/4165>. Acesso em 23 jun. 2024.

SILVA, Marli Helena Kumpel da. **Professora Marli – Falando de educação**. Disponível em: <https://profemarli.com/trabalho-invisivel-dos-professores>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os Cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 38, n. 03, p. 731-745, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22829>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. “O que será o amanhã?” Narrativas, pandemia e interfaces vida-morte. *Espacios en Blanco*. **Revista de Educación**, [S.l.], n. 31, v. 2, p. 351-364, jul./dez. 2021. Disponível em <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1074/926>. Acesso em: 31 maio 2022.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomas Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (UNA-SUS). Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. UNA-SUS, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 10 maio 2023.

VIEIRA, Julia; ANIDO, Isabela; CALIFE, Karina. Mulheres profissionais da saúde e as repercussões da pandemia da Covid-19: é mais difícil para elas? **Revista Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 132, p. 47-62, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/3trZqtP9WXKBcJ5WYzPzbKJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 jun. 2024.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, n. 3, p. 223-253, 1999. Disponível em https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7729/SAR_3_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 abr. 2022.

VOGT, Carlos (org.) **Cultura Científica**: desafios. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) para participar, como narrador-praticante, em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A pesquisa tem por objetivo geral investigar como ocorreu a prática docente, na fase aguda da pandemia, entre 2020 e 2021, em uma escola da rede municipal de ensino de Saquarema/RJ, abordando o (re)existir nos *espaçostempos* dos cotidianos, assumindo as conversas como procedimento metodológico.

Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Ressalta-se que essa pesquisa não apresenta nenhum tipo de dano moral, uma vez que garante o sigilo da identidade do(a) participante e, em nenhuma hipótese, terá seus dados pessoais divulgados. Os participantes serão identificados com nomes fictícios.

Todas as informações serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área. Estando ciente, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Dissertação: A prática docente no contexto da pandemia: (re)existir nos *espaçostempos* dos cotidianos.

Pesquisadores Responsáveis: Prof.^a Dr.^a Alexandra Garcia (Orientadora – UERJ) e Rejuany Nora Klein da Silva (Mestranda – UERJ).

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima. Fui devidamente informado e esclarecido pelas pesquisadoras sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me impute qualquer penalidade.

Saquarema, ____/____/____.

Professor participante: _____.