



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANA MUNIZ MUZY

PRÁTICA DOCENTE NA PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz
Co-orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Talita da Silva Campelo

Rio de Janeiro

2022

JULIANA MUNIZ MUZY

PRÁTICA DOCENTE NA PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

Co-Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Talita da Silva Campelo

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Ao Deus compassivo e misericordioso, paciente, cheio de amor e de fidelidade.

Ao Senhor Soberano, que absolutamente é.

Ao Senhor em cuja realidade está ancorada toda a minha existência.

“Pois Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre! Amém.”

Romanos 11.36

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor cuja Palavra é fiel e tem se cumprido em minha vida. Com sua mão, forte e poderosa, até aqui me sustentou. Com seu coração manso e humilde dá descanso a minha alma. “Como posso retribuir ao Senhor toda a sua bondade para comigo?” Salmo 116.12.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz, que tão gentilmente se dispôs a me orientar no caminho de construção desta monografia. Foi uma honra contar com sua orientação e olhar atento. Muito obrigada!

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Talita da Silva Campelo, por sua ajuda afetuosa, zelosa e atenta. Sua co-orientação foi para mim motivo de segurança e tranquilidade nesse processo. Agradeço com todo meu coração.

Agradeço aos professores que participaram da pesquisa de campo. Obrigada pelo aceite do convite e pela generosidade em compartilhar suas experiências e conhecimentos.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe Rejane, minha avó Luzia e minha tia Roberta, por todo empenho e esforço para que eu pudesse adentrar e concluir o Ensino Superior.

Agradeço a Laura Vitória. Sua curiosidade, inteligência e carinho, me fizeram ter mais amor e certeza pela escolha na área da educação. Te amo, Laurinha.

Agradeço às amigas e companheiras de faculdade, Bianca, Roselaine e Larissa. Vocês são a boa parte dessa caminhada.

Agradeço às amigas queridas Natasha e Dayane. Suas orações foram ouvidas e o Senhor me ajudou.

Agradeço ao corpo de Cristo, reunido na Igreja Metodista em Magalhães Bastos. Na comunhão com os santos encontrei refrigério e renovo para continuar.

Agradeço aos professores da UFRJ que fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Obrigada pela generosidade e pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço aos colegas de curso que fizeram parte dessa trajetória em diferentes momentos, me ajudando e incentivando.

Agradeço à banca examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Adriana Patrício Delgado e Prof^ª. Dr^ª. Giseli Pereli de Moura Xavier, por terem aceitado o convite para participação da defesa desta monografia tão pronta e generosamente. É um privilégio tê-las como integrantes nesse momento de conclusão de curso.

RESUMO

O presente trabalho trata da construção de estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da SARS-CoV-2. Para conduzir o estudo foi formulada a seguinte questão: como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da SARS-CoV-2? Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos: investigar como professores da primeira etapa do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da SARS-CoV-2; identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelos professores nesse período; distinguir as concepções de ensinar que embasam o desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem desses professores; analisar limites e possibilidades do ensino na primeira etapa do ensino fundamental no contexto da pandemia. Vários autores contribuíram para o embasamento teórico do estudo, entretanto situam-se como referências principais Roldão (2007; 2009) e Vieira e Vieira (2005). Metodologicamente o trabalho foi desenvolvido a partir de entrevistas com base na pesquisa narrativa. A partir dos eixos de análise definidos para o presente estudo, os resultados indicam: 1. Contexto/impacto da pandemia - as escolas optaram por dar continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto, mediado por aplicativos e plataformas digitais; 2. Estratégias de ensino-aprendizagem - os professores construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem fundamentados na imperatividade do uso da tecnologia para dar prosseguimento aos processos de ensino e manter o vínculo com os estudantes; 3. Concepção de ensinar - as estratégias descritas apontam a fundamentação nos contributos da matriz construtivista de ensino e ainda a superação da matriz tradicional; 4. Limites educativos na pandemia - a falta de infraestrutura tecnológica, a dificuldade de mediar o processo de ensino-aprendizagem, a relação família-escola e o emocional dos sujeitos; 5. Possibilidades educativas - uso da tecnologia a favor da educação, incluindo a integração dos alunos da Educação Especial no processo de ensino e a evidência do papel insubstituível do professor na educação escolar.

Palavras-chave: Educação escolar na pandemia; Didática; Estratégias de ensino; Prática docente; Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Capítulo 1 - Contexto da Pesquisa.....	11
1.1. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	12
1.2. A complexidade do processo educativo: a conjuntura criada pela pandemia do vírus SARS-CoV-2.....	15
1.2.1. O ensino no período da pandemia.....	16
1.2.2. O fazer docente na pandemia: agir na urgência, decidir na incerteza.....	17
1.3. A Pesquisa.....	18
1.3.1. Tema, problema e objetivos.....	18
1.3.2. Justificativa da pesquisa.....	19
2. Capítulo 2 – A ação de ensinar e estratégias de ensino-aprendizagem.....	22
2.1. Função docente: ensinar.....	23
2.1.1. O professor e a ação de ensinar.....	25
2.2. Estratégias de ensino-aprendizagem.....	26
2.2.1. Definições de estratégia de ensino-aprendizagem.....	27
2.2.2. O professor e as estratégias de ensino-aprendizagem.....	28
2.3. Gestão das estratégias de ensino-aprendizagem e sua face operacionalizada.....	29
3. Capítulo 3 - Percurso metodológico.....	32
3.1. O campo da pesquisa.....	32
3.2. Os sujeitos da pesquisa.....	33
3.3. As entrevistas como caminho narrativo.....	36
3.4. Análise dos dados.....	38
4. Capítulo 4 - Os achados da pesquisa.....	40
4.1. Contexto da Pandemia.....	40
4.2. Estratégias de Ensino.....	42
4.2.1. O processo de construção das estratégias de ensino.....	46
4.3. Concepções de Ensino.....	47
4.4. Limites Educativos.....	47
4.5. Possibilidades Educativas.....	50
Considerações Finais.....	54
Referências.....	57
Apêndice A - Roteiro de Entrevistas.....	60

INTRODUÇÃO

A educação sempre teve papel relevante em minha vida. No meio familiar, desde criança, os discursos a respeito da importância da educação permearam as conversas, os ensinamentos e as experiências. Na trajetória escolar, as vivências e conquistas dentro das escolas públicas e a influência de professores também fomentaram essa relação.

Dessa forma, quando no momento de adentrar no Ensino Superior e escolher uma graduação, em meio às incertezas dessa decisão tão importante, era certo para mim que deveria optar por uma faculdade dentro do campo da educação. Foi assim que ocorreu o meu encontro com o curso de graduação em Pedagogia.

Dentro da Faculdade de Educação, o meu percurso não foi linear, pelo contrário foi marcado por curvas, encontros e desencontros. Desde o início da minha formação busquei encontrar uma área dentro da educação com a qual me identificasse enquanto sujeito e futura professora. Nessa busca, adentrei de forma mais profunda em algumas áreas como a Sociologia e a Educação Especial, por meio de ações de extensão, monitorias e disciplinas de livre escolha.

Essas experiências marcaram a minha formação inicial, foi por intermédio delas que fui construindo o meu caminho e identidade enquanto futura professora. Todavia, a heterogeneidade da área da educação em seus diversos campos de conhecimento também evidencia a complexidade do ser e fazer docente, na medida em que este é constituído por esse amálgama de saberes.

Diante disso, dentro da formação inicial emergiram muitas inquietudes, principalmente na interface entre teoria e prática, a saber como apropriar na prática em sala de aula a multiplicidade de saberes que compõem a formação em Pedagogia. Essas inquietações tornaram-se ainda mais perceptíveis com o advento da pandemia do vírus SARS-CoV-2, em que as conjunturas educacionais, até então conhecidas, sofreram profundas mudanças.

A vista disso, quando no momento de pensar as possibilidades para meu trabalho de conclusão de curso, as ansiedades da formação inicial descritas me impulsionaram na busca de tentar compreender como se constrói a prática docente. Nesse sentido, sob o intuito de compreender melhor a ação docente em sala de aula, o presente estudo monográfico inclui-se dentro da área da Didática, investigando a construção de estratégias de ensino-aprendizagem por parte de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período da pandemia do SARS-CoV-2.

Ressalta-se que a própria chegada ao tema desta monografia se deu por meio de um caminho sinuoso. A princípio, a intenção da pesquisa era investigar como professores mobilizam seus saberes docentes em sala de aula a partir da relação família-escola. Contudo, nas leituras e estudos iniciais deparei-me com os textos de Roldão (2009) sobre estratégias de ensino, os saberes e o agir do professor. Desse encontro surgiu uma nova possibilidade de pesquisa, haja vista sua articulação com as inquietações da minha formação inicial.

Desse modo, este estudo tem por objetivo primeiramente, identificar as estratégias de ensino mobilizadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia do SARS-CoV-2. Para em seguida, distinguir as concepções de ensino que embasam o desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem desses professores e, por fim, analisar limites e possibilidades do ensino na primeira etapa do Ensino Fundamental no contexto da pandemia.

Para esse fim, optou-se pela metodologia narrativa compreendendo-a como uma possibilidade investigativa dentro do campo da educação, ao passo que permite aos sujeitos investigados relatar suas experiências em seus contextos específicos, organizando-as de forma que suas narrativas constituem fonte de reflexão e formação pedagógica a partir da prática docente.

Destarte, o presente texto monográfico é composto por quatro capítulos, a saber: Capítulo 1 - O contexto da pesquisa; Capítulo 2 - A ação de ensinar e as estratégias de ensino-aprendizagem; Capítulo 3 - Percurso metodológico; e Capítulo 4 - Os achados da pesquisa.

O primeiro capítulo tem por objetivo situar a pesquisa em seu contexto. Nesse intuito será apresentada uma breve perspectiva histórica sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua composição. Outrossim, buscaremos localizar a pesquisa dentro da complexa tessitura educacional proveniente da pandemia do vírus SARS-CoV-2 e suas implicações no fazer docente. Dado o contexto, exporemos o tema, problema e os objetivos norteadores deste estudo, bem como sua justificativa a nível pessoal e enquanto contribuição teórica para o campo educacional

O segundo capítulo consiste em um diálogo com o referencial teórico que embasou e orientou o presente estudo. Nele discorreremos sobre a função docente de ensinar e suas diferentes concepções a partir de um sucinto panorama histórico e curricular, e ainda sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, suas definições e como elas se relacionam diretamente com a ação docente. Para tal finalidade nos apoiaremos nos estudos de Roldão (2007; 2009) e Vieira e Vieira (2005).

No terceiro capítulo discorreremos sobre o percurso metodológico escolhido para construir esta monografia. A começar pela definição do campo e dos sujeitos da pesquisa, narraremos os processos que constituíram essa fase e faremos uma breve identificação deles. De modo semelhante, buscaremos descrever todo o curso de elaboração das entrevistas, desde a escolha pela entrevista narrativa, a construção do roteiro de perguntas e como se deu seu desenvolvimento junto aos participantes. Por fim, exporemos como se configurou a etapa de análise dos dados construídos na pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo iremos evidenciar os achados da pesquisa a partir dos eixos de análise definidos, nomeadamente: contexto da pandemia; estratégias de ensino; concepções de ensino; limites educativos; e possibilidades educativas, empenhando-se para construir um diálogo junto ao referencial teórico. Para mais, ressaltaremos dados sobressalentes obtidos na pesquisa que apontam a possibilidade de estudos futuros.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA PESQUISA

A escola é uma instituição considerada responsável pela educação das próximas gerações e por transmitir as estruturas sociais e culturais que compõem a coletividade. Além do mais, a educação escolar, e suas formas de constituição e fazer, tem íntima relação com a formação dos sujeitos para o trabalho. Ou seja, pode-se dizer que a escola tem papel social proeminente na formação dos indivíduos que integram a sociedade.

Observada a sua importância social, pode-se ainda afirmar que a instituição escolar é um espaço complexo, formado pelo encontro da multiplicidade de sujeitos que compõem o corpo social, pela articulação de distintos conhecimentos, pelo antagonismo entre diferentes culturas e pelas disputas de poder em suas mais variadas nuances, como no currículo e nas concepções de educação que a constituem.

Segundo Perrenoud (2001), a complexidade está na base da escola, na medida que esta é composta por contradições, a saber entre:

- *a pessoa e a sociedade*, em uma tensão que marca a definição da finalidade do sistema de ensino, em relação aos valores pessoais dos indivíduos e famílias que compõem a comunidade escolar e os valores da própria instituição;
- *a dependência e autonomia*, que revela o percurso repleto de incertezas em que o professor conduz um aluno que de certa forma é dependente dele, pois ainda não domina determinado conhecimento, a autonomia do saber;
- *a invariância e a mudança*, que implica em educar o aluno e garantir o seu aprendizado sem que este perca a sua identidade, transitando entre a reprodução e a mudança, a transmissão da herança social e a preparação para uma nova sociedade;
- *a abertura e o pensamento*, que constitui a importância de não perder a identidade ao mesmo tempo em que se permite aberta ao novo, a mudança;
- *a harmonia e o conflito*, a escola ocupa-se em fazer coexistir em harmonia diferentes saberes e valores, contudo os conflitos são essenciais para a construção da aprendizagem e das mudanças sociais;
- *a igualdade e a diferença*, em que a escola tenta conciliar a diversidade de interesses, sujeitos e culturas ao mesmo tempo em que busca garantir a todos uma educação básica comum.

Logo, a escola revela-se um sistema heterogêneo em seus mais variados aspectos de constituição e de promoção do ensino. No interior desse intrincado sistema, encontra-se o professor. Este desempenha papel substancial dentro do campo educacional, cumprindo a finalidade principal dos processos educativos e da própria instituição escolar - a função de ensinar. Para tal propósito, o docente mobiliza um conjunto diverso de conhecimentos, concepções, métodos, recursos, dispositivos, entre outros. Nessa dimensão do ato de ensinar encontram-se as estratégias de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, o presente trabalho de conclusão de curso dedica-se a investigar como o professor mobiliza suas estratégias de ensino-aprendizagem dentro dessa conjuntura multiforme que é o campo educacional escolar. Por conseguinte, nesse primeiro capítulo buscaremos apresentar o contexto em que a pesquisa se realizou, além de situar a monografia em seu tema, problema e objetivos, pautados na justificativa que a embasou.

Assim, este capítulo é composto por uma breve contextualização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa escolar escolhida para a realização da pesquisa de campo. Ato contínuo, abordaremos as circunstâncias criadas pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 e seu impacto no ambiente escolar e na prática docente, além do interesse motivador pela delimitação desse período. Por fim, exporemos a própria pesquisa - seu tema, problema e objetivos norteadores, culminando na apresentação da justificativa que fundamenta a sua construção.

1.1. Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, enquanto etapa obrigatória constituinte da Educação Básica no Brasil, é resultado de muitas lutas pelo direito à Educação. A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, Capítulo III, Seção da Educação, sinaliza que o dever do Estado com a educação se afirma por meio da garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, sendo este um direito público e subjetivo (§ 1º).

Em uma breve perspectiva histórica desta etapa de ensino da Educação Básica, observa-se que a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961), estabelecia o ensino primário obrigatório a partir dos sete anos de idade, com duração de quatro anos. Em 1971, essa obrigatoriedade foi ampliada para oito anos pela Lei nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino dos 1º e 2º graus.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei nº 9.394/96, estabelece a idade de matrícula no Ensino Fundamental, obrigatório com duração de oito

anos, a partir dos seis anos. Somente em 2005, com a Lei nº 11.114, ocorreu a ampliação da duração desta etapa educacional para nove anos, mantendo a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Dessa forma, o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, abrangendo um período de nove anos de ensino e abarcando a população de seis a catorze anos de idade (ensino regular). Esta fase educacional está dividida em duas etapas, a saber Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano de escolaridade) e Anos Finais (6º ano ao 9º ano de escolaridade).

Ao presente estudo, delimitou-se como recorte os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por compreender ser esta uma etapa importante do processo de formação educacional dos sujeitos, permeada por desafios que se iniciam no processo de alfabetização, além de se encontrar dentro do campo de atuação da formação docente em Pedagogia, a qual se dirige este trabalho de conclusão de curso.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem a etapa que se sucede à Educação Infantil. Sendo assim, faz-se preciso construir uma articulação com as experiências vivenciadas na etapa anterior, a fim de promover a continuidade da aprendizagem. Essa etapa se inicia com o processo de alfabetização e letramento, nos quais os alunos devem se apropriar da escrita alfabética, da leitura e de outras formas de representação da linguagem (BRASIL, 2018).

Da mesma forma, o desenvolvimento do ensino nessa etapa deve se preocupar também com a transição dos alunos para a etapa posterior, os Anos Finais, em que ocorrem mudanças significativas como a transição de um professor generalista para múltiplos professores que lecionam matérias diferentes, promovendo um percurso de aprendizagem contínuo entre as duas etapas (BRASIL, 2018).

A LDB 9.394/96, no Art. 22, §1, determina que é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). Desse modo, em muitos casos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são divididos em dois ciclos - sendo o primeiro o ciclo da alfabetização, que corresponde do 1º ao 2º ano de escolaridade. Conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular¹:

¹ A Base nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

De modo semelhante, os anos seguintes ao ciclo de alfabetização devem se preocupar com a consolidação e ampliação dos conhecimentos adquiridos, além de propiciar aos estudantes um percurso contínuo com as etapas posteriores por intermédio de práticas pedagógicas integradoras, a fim de garantir a eficácia do processo de aprendizagem.

Os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular são crianças com idade entre seis e dez anos, que possuem necessidades cognitivas, emocionais e físicas específicas de sua faixa etária. Além disso, são sujeitos históricos com cultura, interesses e experiências próprias, que precisam ser considerados em seu processo de desenvolvimento.

Como direito público subjetivo de todos os cidadãos, o Ensino Fundamental deve ser também garantido àqueles que não tiveram acesso a ele na idade regular, ou ainda aqueles que não conseguiram concluí-lo. Essa garantia está presente no artigo 37, seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

De acordo com o Parecer nº 11/200 do Conselho Nacional de Educação², esta modalidade de ensino, que se caracteriza como a reparação de uma dívida social com aqueles que foram privados do acesso à educação na idade própria, o grande desafio no que concerne aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é garantir o acesso à leitura e a escrita respeitando as especificidades dos sujeitos que a compõem, por meio de um trabalho pedagógico que leve em consideração suas histórias, culturas e necessidades específicas (BRASIL, 2000).

² O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República

Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) afirmam que são muitos os desafios para os professores nessa etapa educacional. Estes, enquanto protagonistas das ações pedagógicas, necessitam estar atentos aos processos de desenvolvimento dos estudantes e buscar alternativas pedagógicas compatíveis com suas necessidades específicas, reconhecendo que esse não é um curso contínuo e invariável.

Com a eclosão da pandemia e a implantação de medidas de biossegurança para preservação da vida, dentre elas o isolamento social, os processos educativos experimentaram profundas mudanças, como o ensino à distância, a necessidade da tecnologia como recurso, a mediação das telas, a diminuição do tempo das aulas (referente aos encontros síncronos) e as adaptações curriculares, entre outros.

Tais transformações impactaram o desenvolvimento da trajetória percorrida pelos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que afetaram as relações de integração com as etapas de ensino anterior e posterior, implicaram em profundas alterações nas formas de apropriação da leitura e da escrita (agora mediadas pela tecnologia), e principalmente dificultaram ao professor o olhar atento e presente aos estudantes em suas necessidades, interesses e dificuldades próprias, tendo em vista que todo o contato era interposto pelas telas.

Nessa perspectiva, compreende-se que as mudanças educativas decorrentes do período da pandemia do vírus SARS-CoV-2 trouxeram ainda mais desafios aos docentes nesta fase da Educação Básica, o que exigiu destes profissionais uma resposta adequada para garantir aos estudantes um processo de ensino que fomentasse seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.2. A complexidade do processo educativo: a conjuntura criada pela pandemia do vírus SARS-CoV-2

O ano de 2020 iniciou-se como aqueles que vieram antes. Planos, projetos, metas e esperança para mais um ano. Contudo, as notícias que até então referiam-se a lugares distantes para a maioria das pessoas, se tornou realidade para todo o mundo. Encontrávamos diante de uma pandemia, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Uma nova vivência nos foi imposta.

A Lei nº 13.979 (BRASIL, 2020) instaurou medidas de segurança sanitária, isolamento social e quarentena para enfrentamento da crise. Nas escolas, o embate à situação emergencial se deu por meio da suspensão das aulas. De acordo com a Unesco (2020), a pandemia do vírus

SARS-CoV-2 acarretou o fechamento das instituições educacionais afetando cerca de 90% dos estudantes em todo o mundo.

No Brasil, em março de 2020, muitas escolas foram surpreendidas pela suspensão das aulas presenciais para evitar a propagação do vírus. A princípio essa suspensão seria de 15 dias. Todavia, a crise sanitária não retrocedeu, e a prorrogação da paralisação das aulas causada pela pandemia impôs aos governantes e profissionais do campo educacional a necessidade de buscar novos caminhos para garantir aos estudantes o direito fundamental à educação. Emergiram, então, termos como ensino remoto, ensino híbrido, aulas online e plataformas digitais, entre outros, como resposta à problemática.

A escola enquanto instituição marcada pela complexidade que lhe é inerente nos aspectos supracitados, configurou-se em um sistema ainda mais emaranhado na conjuntura educacional provocada pelo advento da pandemia do vírus SARS-CoV-2, no ano de 2020, em que os sujeitos da comunidade escolar se viram diante de novas formas de conceber e realizar o processo de ensino.

Uma das soluções encontradas foi buscar estratégias que permitissem a continuidade das aulas de forma segura para estudantes e profissionais da educação, ou seja, respeitando o período de isolamento e as medidas sanitárias implementadas. Nesse novo contexto, os professores se encontraram diante da necessidade de repensar e recriar suas práticas educacionais - aprender a usar ferramentas digitais, criar atividades online, gravar aulas, produzir conteúdo, são alguns exemplos.

1.2.1. O ensino no período da pandemia

A situação crítica causada pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 implicou aos profissionais docentes a necessidade urgente de buscar uma solução que garantisse a continuidade dos processos educativos interrompidos. Uma das respostas encontradas no campo educacional, por exemplo, foi a utilização dos meios digitais, em substituição às aulas presenciais, para viabilizar os encontros e a comunicação em um período de isolamento social.

As novas formas de se pensar e conceber a educação escolar configuraram-se para professores e alunos em uma conjuntura completamente inédita, e trouxe consigo inúmeros desafios. Esses desafios transitaram entre a necessidade de aprender de forma emergencial a lidar com novas tecnologias e plataformas digitais, a dificuldade de acesso aos recursos necessários (dispositivos tecnológicos e internet) para a viabilização das aulas, o consequente

aprofundamento das desigualdades educacionais, e o distanciamento na relação dialógica entre educadores e alunos, que passou, de forma geral, a ser mediada pelas telas (SUNDE, 2020).

No que concerne à ação docente, os desafios impostos pelas mudanças no campo educacional provocadas pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 foram muitos. A necessidade mais urgente se revelou em torno da formação para utilização das ferramentas digitais. De acordo com Sunde (2020), o processo de trabalhar com as tecnologias implica em uma demanda crescente por formação continuada na área, para preparação dos professores.

A interação no processo de ensino-aprendizagem também sofreu profundas mudanças, na medida em que passou a ser mediada pelas telas de computador, celular ou tablet. Câmeras desativadas, microfones desligados (por motivos de acesso à internet de qualidade, ou ainda de privacidade), impediam o educador de olhar para o aluno durante o processo de ensino. Há ainda a necessidade de buscar estratégias que capturem a atenção dos estudantes, que com dispositivos tecnológicos em mãos têm à sua disposição inúmeras distrações (SEYMOUR-WALSH, WEBER e BELL, 2020 apud SUNDE 2020).

Outrossim, Oliveira e Pereira Junior (2020) apontam que houve significativa diminuição da participação dos alunos nas atividades propostas pelos professores. Por consequência, as novas conjunturas educacionais exigiram do professor tempo hábil para planejar seu ensino visando uma educação eficaz, ou seja, que propicie ao aluno o aprendizado, implicando em novas demandas dentro da profissão docente.

Diante disso, as mudanças no campo educacional, causadas pelo advento da pandemia em 2020, assim como as consequentes demandas e desafios que surgiram para professores no exercício de sua profissão, são temas atuais e relevantes para refletirmos no âmbito da educação, a fim de compreendermos os limites e possibilidades de ensino nessa nova conjuntura.

1.2.2. O fazer docente na pandemia: agir na urgência, decidir na incerteza

Conforme observado, o advento da pandemia do vírus SARS-CoV-2 no ano de 2020 instaurou uma situação de calamidade em todo o mundo. Isolamento social, mudanças nas formas de se relacionar, quarentena, suspensão de atividades, e para além, a perplexidade diante de uma situação dramática na saúde pública.

No campo educacional, com o propósito de impedir a propagação do vírus, as aulas presenciais foram suspensas, o que suscitou a necessidade urgente de buscar novas

alternativas para dar continuidade aos processos educativos, e dessa forma garantir o direito à educação dos sujeitos. Toda essa nova conjuntura impôs aos docentes inúmeros e complexos desafios no exercício de sua profissão.

A vista disso, suscita-se a afirmação de Perrenoud (2001) de que *ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza*. O autor discorre sobre a complexidade do sistema de ensino, que é composto por um delineamento da sociedade, é um reflexo da vida social e cultural dos sujeitos diversos que a compõem. Nessa acepção, afirma que *agir na urgência* não é o mesmo que agir com urgência. Mas refere-se ao entendimento de que tudo o que o professor dispõe para agir em prol dos seus alunos é o momento presente. Desse modo, precisa mobilizar seus melhores recursos (por que não dizer também estratégias?) para viabilizar os propósitos educacionais. Enquanto *decidir na incerteza* relaciona-se com o fato de que o profissional docente toma decisões em um contexto no qual os resultados são imprevisíveis, como em um jogo no qual as regras, as peças, os objetivos são definidos, mas os resultados indeterminados.

Nessa conjuntura, segundo Perrenoud (2001), ensinar é ainda agir com competência. Implica tomar decisões intencionais, mobilizar recursos e conhecimentos, avaliar as situações dentro de um contexto complexo, conjugando todas essas nuances em favor do aprendizado dos alunos, que é o objetivo primordial dos processos educativos.

Assim sendo, quando pensamos no contexto educacional oriundo das transformações provocadas pela pandemia, a complexidade do sistema de ensino se torna ainda mais evidente. Da mesma forma, ocorre com papel fundamental do professor dentro do processo educacional e a argumentação de Perrenoud (2001) se torna atual e oportuna à situação vivenciada.

1.3. A Pesquisa

1.3.1. Tema, problema e objetivos

Diante de tal conjuntura, aos professores em formação surgem inúmeros questionamentos: *como os professores vivenciaram o contexto educacional no período da pandemia? De que modo os professores exerceram a função docente de ensinar nessa conjuntura? De que forma os docentes organizaram e construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem nesse novo cenário educacional?*

Isto posto, a presente pesquisa monográfica tem por tema orientador a construção de estratégias de ensino-aprendizagem no contexto de ensino durante a pandemia. Modo consequente, para investigar e descrever esse processo, a questão objeto deste estudo é: Como

professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia do SARS-CoV-2?

Assim, o principal propósito desta monografia é investigar como professores da primeira etapa do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia do SARS-CoV-2. Diante dessa finalidade, nos propomos a examinar mais especificamente os seguintes aspectos:

- Identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelos professores da primeira etapa do Ensino Fundamental no contexto da pandemia do SARS-CoV-2;
- Distinguir as concepções de ensino que embasam o desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem desses professores;
- Analisar limites e possibilidades do ensino na primeira etapa do Ensino Fundamental no contexto da pandemia do SARS-CoV-2.

1.3.2. Justificativa da Pesquisa

A escolha do tema e do problema para o presente estudo monográfico fundamenta-se em razões de nível pessoal, oriundas das vivências na formação inicial. Ao mesmo tempo que se justifica como tentativa de contribuição ao campo educacional e à formação de professores, mediante investigação das práticas docentes dentro do cenário de mudanças na área ocasionados pela pandemia.

A escola é uma instituição que exerce relevante papel social, na medida em que forma os sujeitos para a vida em sociedade. Essa formação ultrapassa a transmissão de conteúdo para uma formação básica, abarcando a constituição dos estudantes enquanto cidadãos, sujeitos de direitos e deveres, ao difundir os valores, as normas e a cultura vigentes na sociedade. Além disso, a escola é vista como lugar de proteção e acolhimento dos mais vulneráveis.

Inserido nesse lugar está o professor exercendo um papel relevante - educar as novas gerações. Ao professor, dentro do ambiente escolar são atribuídas muitas outras funções como acolher alunos e famílias e lidar com os conflitos oriundos dessa relação, propiciar aos estudantes um processo de ensino significativo, ser dinâmico e criativo diante da diversidade de alunos e suas especificidades, e nesse sentido, ser capaz de mobilizar uma multiplicidade de estratégias e recursos pedagógicos.

Nessa perspectiva, a formação docente é permeada por um amplo conjunto de saberes e teorizações, em diversas áreas - história, filosofia, sociologia, psicologia, gestão, currículo, didática, entre outras - as quais o professor em formação necessita aprender para poder construir sua prática cotidiana. Para além dessas teorizações, encontram-se as práticas de ensino, ou estágios acadêmicos, que permitem ao futuro docente um primeiro contato e experiência com a escola, sob a finalidade de pesquisar e refletir sobre a prática profissional.

Como efeito, perante a multiplicidade de áreas e saberes que integram as teorizações sobre educação e a separação, muitas vezes antagônica, entre teoria e prática no meio acadêmico, ao futuro professor emergem em seu processo de formação inúmeros questionamentos e inquietudes quanto ao ser e fazer docente. Uma das principais indagações reside em um caráter prático do exercício docente - *como ensinar?* (ROLDÃO, 2007).

Enquanto futura professora não passei pelo processo de formação de forma diferente. Ao longo da vivência acadêmica, moveu-se em meu interior incontáveis preocupações em relação ao ser e fazer docente - *o quê ensinar? Como ensinar? Que estratégias utilizar para ensinar? Qual metodologia usar? Com base em que concepção de ensino?* Embora de natureza prática, esses questionamentos mobilizaram-se justamente na interface entre teoria e prática - *como os conhecimentos, das diversas áreas integradoras do campo educacional, me ajudarão a construir a prática docente?*

O chão da sala de aula é para muitos professores em formação um espaço desafiador a ser desvendado. Nessa perspectiva, a conjuntura educacional criada pela pandemia do vírus SARS-CoV-2, que acarretou diversas mudanças no contexto educacional, fazendo emergir novas formas de conceber os processos educativos e, conseqüentemente, novas formas de exercer a prática docente, intensificam o sentimento de ansiedade diante da ação docente.

Ademais, a experiência de realizar o estágio acadêmico durante o período da pandemia fomentou ainda mais a percepção da necessidade de investigação e compreensão do exercício docente neste momento. A impossibilidade da vivência do estágio dentro das escolas, somada à vivência do estágio de forma remota, lançou as bases para o estudo de como os professores construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem para exercerem sua função nesse período.

Segundo Roldão (2009), em seus estudos sobre a prática e organização do ensino de professores, foi possível verificar que a concepção de ensinar apresenta grande diversidade de sentidos entre os docentes. Para mais, por se tratar da realidade prática cotidiana dos profissionais da educação, o conceito de estratégia é o mais difícil de ser apreendido, tanto a professores em formação como a professores em exercício.

Portanto, a presente pesquisa justifica-se a nível pessoal como forma de buscar respostas às inquietações da formação inicial e da profissão docente, com a finalidade de construir uma prática significativa e intencional que alcance seu propósito principal - viabilizar o aprendizado dos alunos.

A realização desta investigação fundamenta-se, ainda, na possibilidade de contribuição teórica para professores em formação, e professores em exercício compreenderem as concepções de ensinar e de estratégia de ensino-aprendizagem, a fim de construir uma prática de qualidade, haja vista a lacuna observada por Roldão (2009) na formação docente.

Por fim, a escolha pela delimitação do período de ensino dentro do contexto pandêmico justifica-se pelas profundas mudanças que essa conjuntura provocou no campo educacional, e pelo papel proeminente assumido pelo professor, nessa nova realidade do exercício da profissão que lhe foi imposta, de construir um processo educativo de qualidade. Conforme afirmam Nóvoa e Alvim (2021), os docentes têm papel importante diante dos contextos de transformação da escola, por meio do uso de seus conhecimentos e experiência profissionais, construindo pontes entre escola e sociedade para novos ambientes escolares.

CAPÍTULO 2 - A AÇÃO DE ENSINAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O que faz um professor? Em que consiste a ação docente? No senso comum, seja no campo educacional ou mesmo na sociedade de forma geral, a resposta habitual a essa pergunta é simples: um professor ensina. De fato, ensinar é a atividade imperativa da profissão docente. Todavia, apesar de permear o cotidiano do professor, esta não é uma ação despretensiosa.

Pelo contrário, o exercício de ensinar abarca em si diversas nuances que precisam ser compreendidas pelo professor desde a concepção que a embasa até a sua finalidade, transpassando pelos meios utilizados para colocá-la em ação. Ademais, é preciso ainda ter em consideração os sujeitos e o contexto que compõem a situação de ensino. Tudo isso, sendo colocado em prática na vivência diária de sala de aula, a partir das demandas que emergem do complexo sistema de ensino, e dos próprios indivíduos que o formam.

Nesse contexto, ao professor cabe a função de mediar a situação de ensino, a fim de garantir sua finalidade principal, que é a aprendizagem do aluno. Assim, o docente mobiliza seus conhecimentos e experiência para construir uma prática educativa que seja eficaz e de qualidade, em seu propósito, em uma relação dialógica com os sujeitos da aprendizagem.

Contudo, sendo a ação de ensinar prática cotidiana do professor em sala de aula, muitas vezes a forma como ela é pensada e construída fica invisibilizada. Essa percepção é afirmada pelas inquietações da formação inicial quanto ao fazer docente, principalmente na interface das discussões da relação teoria e prática no campo educacional.

Nesse sentido, entende-se que para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que seja intencional e de qualidade, o professor necessita compreender os diferentes aspectos que envolvem a ação de ensinar. De modo semelhante, é preciso apreender as concepções que embasam e constituem sua prática.

Para além da concepção que fundamenta o exercício de ensinar, o docente precisa ter em vista a forma como viabiliza na sua prática essa atividade - compreender por que e como ensina. Nesse âmbito, encontram-se as estratégias de ensino-aprendizagem, que são objeto de estudo desta monografia.

Desta forma, para investigar como professores da primeira etapa do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da SARS-CoV-2, objetivo da presente pesquisa, nos apoiaremos nos estudos de Roldão (2007;

2009) e Vieira e Vieira (2005), sobre os conceitos de ensinar e estratégias de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a discussão teórica construída no presente capítulo compreende os seguintes tópicos: Função docente: ensinar (no qual apresentaremos o conceito de ensinar adotado neste estudo e exploraremos a relação do professor e da ação de ensinar - por meio de um breve panorama histórico e curricular); e Estratégias de ensino-aprendizagem (sua constituição como componente fundamental da ação docente de ensinar, sua definição e sua gestão).

2.1. Função docente: ensinar

Ser e fazer docente são duas temáticas que permeiam tanto a formação docente, quanto a prática cotidiana do professor. De acordo com Roldão (2007), o definidor caracterizante da profissão docente é a ação de ensinar, ainda que contextualizada com o tempo histórico e social em que se insere. Destarte, ao profissional educador importa compreender o que se entende por ensinar e qual a concepção de ensinar que embasa a construção da sua prática.

Essa não é uma concepção estática ou consensual no meio acadêmico. O conceito de ensinar é atravessado pela tensão entre informar um saber e conduzir o outro a se apropriar desse saber, ou seja, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007). Contudo, por motivos sócio-históricos, e reconhecendo a complexidade dos processos educativos, a ação de ensinar não pode ser definida por uma simples transmissão de saber (ROLDÃO, 2007).

Nessa concepção, entende-se que o ato de ensinar caracteriza-se por meio da mediação de duas atribuições intrinsecamente conectadas: fazer aprender algo, no campo educacional o conteúdo curricular, a alguém, o aluno. Conforme afirma, Roldão (2009):

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos de currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção de ensinar) (ROLDÃO, 2009, p. 95).

A docência é, assim, uma função complexa. Alguns fatores que configuram essa complexidade são o amálgama de elementos pessoais e profissionais que influem no desempenho docente. Estes elementos são, ainda, entremeados pelo contexto histórico-social, por correntes teóricas, concepções de educação, entre outras, que vão permeando e definindo a ação de ensinar enquanto prática profissional docente.

Ademais, a atividade de ensinar comporta em si uma centralidade cotidiana na prática docente que torna imperativo o seu questionamento e reflexão, fundamentados em teoria, para examinar seus sentidos e construções. Isto significa, investigar, alicerçado em teoria, se a ação de ensinar está se conduzindo de forma eficaz dentro do contexto educacional específico. Existe no senso comum do meio acadêmico uma separação, muitas vezes contraditória, da relação teoria-prática. Todavia, é justamente na interface entre teoria e prática que residem muitas das questões relativas ao fazer docente (ROLDÃO, 2007).

Portanto, convém investigar a forma com que os professores construíram sua prática docente na conjuntura socioeducacional ocasionada pela pandemia do SARS-CoV-2. Como responderam à realidade educativa que lhes foi imposta pelo contexto pandêmico e construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem para desempenhar, em uma situação inédita, a função docente – ensinar.

O conceito de ensinar é basilar da prática docente cotidiana. Por ser um conceito orgânico ao ser e fazer docente, muitas vezes seu sentido não é perceptível, ou ainda, preciso para os professores. Trata-se de um processo de invisibilidade daquilo que é familiar, natural. Velho (1987), afirma que aquilo que sempre vemos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido. Da mesma forma, pode-se afirmar que, embora a ação de ensinar seja medular a profissão docente, ela pode não ser apreendida conceitualmente pelos professores, na medida em que seu entendimento tende a ser enviesado pelos hábitos e rotinas cotidianas que a organizam (ROLDÃO, 2009).

Por conseguinte, há no meio docente grande diversidade no entendimento do que é ensinar. Suas definições podem compreender “dar matéria”, “expor conteúdos”, “facilitar o trabalho de aprender”, ou ainda, encontrar-se com sua dimensão operativa, ao que lhe é atribuído o significado de “dar tarefas”, “consolidar conteúdos”, “treinar”, “organizar conteúdos”, “fazer testes”, “corrigir trabalhos”, entre outros, tal como discute Roldão (2009).

No presente estudo, utilizamos o conceito de ensinar defendido por Roldão (2009), a saber:

Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em *desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária*, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação (ROLDÃO, 2009, p.14, grifo da autora).

Portanto, ensinar é a ação profissional de conduzir alguém a aprender algo que se considera importante dentro de determinado contexto. Para tanto, mobiliza-se um conjunto diversificado de mecanismos - métodos, recursos, instrumentos, conhecimentos - para promover ativamente a aprendizagem por parte do outro daquilo que se pretende. É nesse domínio que se encontram as estratégias de ensino/aprendizagem.

2.1.1. O professor e a ação de ensinar

Enquanto definidor central da profissão docente faz-se importante aprofundar no plano histórico e teórico, para sua melhor compreensão, o conceito de ensinar. Conforme Roldão (2009), o conceito de ensinar pode ser compreendido por meio de três padrões teóricos: a matriz transmissiva, fundamentada na passagem do saber formalizado; a matriz construtivista, na qual ensinar consiste em promover o processo de construção do conhecimento; e a matriz crítica, embasada na construção ativa do pensamento do sujeito.

Esses padrões podem ser situados a partir de dois panoramas: o histórico e o curricular. No quadro histórico, a ação de ensinar enquanto transmissão de um saber advém de um contexto passado em que o saber formalizado e socialmente valorizado se concentrava em um número restrito de sujeitos. Essa visão transmissiva foi também influenciada pelo modelo econômico taylorista/fordista (com o avanço da tecnologia, a relação entre educação e trabalho se estreitou exigindo maior qualificação dos trabalhadores) e pela pressão em alfabetizar as massas no século XVIII e XIX.

No panorama curricular, a organização do currículo, especificamente da escola pública datada ao longo do século XIX, também privilegiou o modelo de produção taylorista/fordista, que resultou na compreensão do ato de ensinar como transmissão de saber - ensinar a todos do mesmo modo. Percebe-se, dessa forma, que a concepção de ensinar enquanto ato transmissivo de conhecimento foi aceita de forma dominante na representação social e histórica (ROLDÃO, 2009).

Com base na fundamentação histórica, pode-se inferir que residem na representação de ensinar duas leituras: 1. ensinar como professar um saber; 2. ensinar como fazer que o outro seja conduzido a aprender o saber que alguém dispõe. Ambas as representações têm implicações diretas na forma como os docentes organizam suas ações. Verifica-se, assim, a ação mediadora do professor entre dois componentes: o saber que se almeja fazer aprender e o sujeito aprendente (ROLDÃO, 2009).

Assente nas perspectivas supracitadas sobre ensinar, têm-se o professor como: 1. *o profissional de um saber mais do que de uma função* - o professor é aquele que ensina porque disponibiliza um conteúdo que domina à alguém, sendo este o responsável por seu aprendizado; 2. *aquele que ensina algo a alguém* - porque tem função mediadora entre o saber e o sujeito do aprendizado, não sendo um agente passivo neste processo. Dessa maneira, o professor define a especificidade de sua função pela particularidade de saber fazer aprender um conteúdo a alguém por meio do ato de ensino (ROLDÃO, 2009).

2.2. Estratégias de ensino-aprendizagem

A atividade de ensinar é primordial na prática docente. Conforme observado, é não apenas um elemento constituinte da ação docente, mas também definidor da profissão. Nessa perspectiva, o educador é aquele que mobiliza um conjunto de recursos, desde a concepção teórica que embasa sua prática até os instrumentos que utiliza para operacionalizá-la - para ensinar alguma coisa a alguém. É nessa interface do processo educacional em que se encontram as estratégias de ensino-aprendizagem.

As estratégias de ensino-aprendizagem são componentes estruturantes do processo educativo, fundamentalmente utilizadas para alcançar o objetivo principal desse processo - garantir a aquisição do conhecimento de determinado conteúdo por parte do aluno. Tendo em vista a multiplicidade de formas de aprendizagens, é importante ressaltar que não se pode determinar uma estratégia ideal para todas as situações de ensino.

A construção de uma estratégia de ensino precisa estar em conformidade com seu propósito principal - propiciar o aprendizado de algo a alguém - e adaptada ao contexto educacional no qual ela é proposta. Por conseguinte, o papel do docente na elaboração de um plano de ensino é fazer escolhas intencionais, fundamentadas em conhecimento teórico de diferentes estratégias a serem utilizadas para atingir de forma eficaz seu propósito no contexto educativo.

O conhecimento das diversas formas de estratégias de ensino possibilita ao docente analisar como elas se constituem, como podem ser aplicadas e ainda mobilizadas para o objetivo que se pretende alcançar. Igualmente, os professores precisam estar preparados para criarem estratégias de ensino-aprendizagem, que sejam particularmente adequadas a determinado contexto educacional (VIEIRA e VIEIRA, 2005).

Na conjuntura educacional advinda da crise sanitária causada pela pandemia do vírus SARS-CoV-2, na qual os professores se encontraram diante de novos paradigmas

educacionais, novas formas de ensino e assumindo novas funções educativas, que lhes exigiram a capacidade de diversificar suas estratégias para garantir o aprendizado dos alunos, evidencia-se a importância da compreensão e fundamentação dos conceitos de estratégias de ensino-aprendizagem.

Não obstante, Vieira e Vieira (2005) afirmam que os professores falham no que compete a escolhas racionais e fundamentadas de construção e implementação de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a determinado contexto educacional e aos objetivos da situação de ensino. Para construir estratégias de ensino intencionais é preciso conhecer diferentes estratégias, assim como conhecer a produção teórica a respeito da temática e trocar esse conhecimento com os pares. Em consonância, Roldão (2009) afirma que os professores, de forma geral, não têm o próprio conceito de estratégia de ensino-aprendizagem bem definido, e que essa temática é balizada pelo senso comum.

Tal fato ocorre por se tratar de uma temática cotidiana ao docente, o que acaba por gerar superficialidade na sua compreensão. Além do mais, a autora afirma que há um esvaziamento do seu sentido e muitas vezes a compreensão do que é estratégia de ensino-aprendizagem acaba por se confundir com sua dimensão operativa. Para Roldão (2009, p. 60): “[...] tornou-se-me muito evidente que este conceito é o mais difícil de fazer passar a professores em exercício ou a futuros professores, parecendo-lhes estranhamente complexo face às práticas habitualmente desenvolvidas no seu cotidiano.”

2.2.1. Definições de estratégia de ensino-aprendizagem

De acordo com Vieira e Vieira (2005), o termo estratégia é proveniente do âmbito militar, diplomático e político, sendo utilizado nos mais diversos jogos. De sua origem e utilização no interior dessa multiplicidade de contextos, o termo estratégia possui diferentes concepções. No campo educacional, o termo estratégia de ensino tem sido, muitas vezes, utilizado como sinônimo de outras palavras como método, abordagem, atividade ou técnica. Na realidade, estes vocábulos constituem a face operacionalizada das estratégias de ensino-aprendizagem, restringindo o sentido de método e subalternizando o sentido de estratégia.

De acordo com Farias *et al.* (2009) na área da educação o termo método é utilizado para se referir ao arcabouço teórico que orienta o trabalho pedagógico, abrangendo aspectos conceituais e operacionais que auxiliam o docente em sua prática. Por sua vez, as estratégias de ensino são os componentes operacionais do método - a organização dos meios e

conhecimentos para atingir o objetivo da situação de ensino, tendo em conta o para quê e o como fazer.

Nessa perspectiva, Vieira e Vieira (2005) apresentam uma breve revisão teórica sobre o conceito de estratégia de ensino-aprendizagem, na qual constatam que muitos autores fazem uso do termo estratégia em seu sentido mais abrangente, como uma sequência de ações ou procedimentos determinados em um plano para atingir o propósito estabelecido. De forma geral, compreende-se como um plano construído pelo docente para viabilizar a aprendizagem de determinado saber em um contexto específico.

Sendo assim, para os autores “o termo estratégia de ensino/aprendizagem reporta-se a um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (VIEIRA e VIEIRA, 2005, p. 16).

Conforme Vieira e Vieira (2005), existe uma ampla diversidade de estratégias de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, com vistas a elucidar a temática, os autores apresentam algumas formas de classificação dessas estratégias, estabelecidas de acordo com alguns parâmetros.

Primeiramente, de acordo com o envolvimento do docente, as estratégias podem ser classificadas em dois grupos: 1. Centradas no professor, quando este tem função ativa na aprendizagem; e 2. Centradas no aluno, quando o professor tem um papel menos ativo diante da aprendizagem do discente.

Outra forma de classificação refere-se aos modelos de ensino e aprendizagem nos quais a estratégia está fundamentada. A guisa de exemplo, os autores citam as estratégias indutivas - por meio da qual o professor conduz o aluno a observar e interpretar informações para chegar a uma conclusão ou generalização; e as estratégias dedutivas - nas quais o docente apresenta os conceitos ao aluno seguido de exemplo, e em seguida solicita a apresentação de outros exemplos.

2.2.2. O professor e as estratégias de ensino-aprendizagem

De acordo com Roldão (2009), no estudo de formação dos professores a estratégia foi durante muito tempo relacionada a técnicas de planejamento e avaliação, denotação muito comum nos anos 1970 a 1980, muitas vezes compreendida como sinônimo de atividades. A partir da década de 1990 começou-se a criticar suas limitações, no contexto da escolarização

em massa, diante da complexidade de conduzir ao aprendizado alunos diversos cultural e socialmente.

Ocorreu, então, uma mudança de paradigma, no plano teórico-conceitual, da tecnicidade da pedagogia proveniente do modelo taylorista/fordista, para uma gestão do currículo e seu desenvolvimento pelos professores. Nessa conjuntura, a concepção de estratégia foi atenuada a uma percepção mais abrangente. A ação estratégica de ensinar enquanto competência profissional principal do professor foi esvaziada para uma assimilação que a compreendia como a concretização de um conjunto de técnicas e atividades em sala de aula. De forma geral, o que se encontra como estratégia nos currículos e planejamentos das escolas são tipos genéricos de atividades - trabalho de grupo, pesquisa, entre outros (ROLDÃO, 2009).

A vista disso, importa ressaltar que, no processo de ensino aprendizagem, uma estratégia justifica-se primeiramente no plano da construção por meio da resposta às questões: *como vou organizar a ação e por quê, tendo em conta o para quê e o para quem*. Em um segundo plano, instrumental, prepara-se sua elaboração respondendo às questões - *com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e por quê* (ROLDÃO, 2009). Nessa perspectiva, o sentido de estratégia consiste “na *concepção finalizada e organizada da ação de ensinar*, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades, de entre as que as várias tipologias proporcionam” (ROLDÃO, 2009, p.30, grifo da autora).

Outrossim, conforme Roldão (2009), ensinar é ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de algo por alguém. Essa concepção não é coincidente com o senso comum dos professores, de que ensinar é traduzir, expor, apresentar etc. Nessa concepção entende-se que a aprendizagem do aluno é separada desse ato, colocando sobre ele a condição de ter esforço e interesse. Nesse caso, ao professor resumia-se a estratégia em aspectos de ordem organizacional do conteúdo a explicar.

Todavia, a partir do conceito de ensinar defendido pela autora, apreende-se que a ação desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planejamento, ao seu desenvolvimento operacionalizado e à avaliação do aprendizado, compreende uma ação de natureza estratégica. Assim, na relação entre estratégia e ensino, a ação de ensinar envolve procurar o caminho mais eficiente de conduzir os alunos, em suas especificidades, a aprender o conhecimento pretendido dentro do contexto de ensino vigente.

2.3. Gestão das estratégias de ensino-aprendizagem e sua face operacionalizada

A justificativa que fundamenta a utilização de determinada estratégia de ensino-aprendizagem é a construção de um ato de ensino eficaz quanto ao seu propósito - conduzir a aprendizagem de um saber por parte de alguém. Nesse sentido, “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (ROLDÃO, 2009, p. 57).

Para melhor compreensão das estratégias de ensino-aprendizagem, dentro de seus contextos específicos, Roldão (2009) sugere algumas formas de analisá-las: 1. observar sua *concepção global*, qual a sua concepção orientadora diante da sua finalidade; 2. identificar as formas escolhidas para colocá-la em prática; e 3. examinar seus meios de avaliação. São essas etapas que o docente deve considerar ao construir, em sua prática cotidiana, a estratégia de ensino-aprendizagem.

A concepção de uma estratégia de ensino eficaz implica ao professor idealizar um caminho intencional para potencializar a aprendizagem do aluno daquilo que se pretende. Ou seja, o professor precisa assumir, diante da ação de ensinar, uma postura estratégica. Contudo, planejamento de estratégias eficientes não se resumem a escolha de técnicas e atividades, ainda que se viabilize por meio delas.

Determinada técnica ou atividade educativa pode ser utilizada no escopo de diferentes estratégias de ensino. Da mesma forma, uma estratégia de ensino pode fazer uso de diferentes recursos e tarefas. Assim, a funcionalidade da estratégia de ensino-aprendizagem exige uma dimensão técnica adequada a sua concepção global, mas não se restringe a ela (ROLDÃO, 2009).

Conforme visto anteriormente, a ação de ensinar é em si caracterizante da profissão docente. Concedendo importância aos seus diversos aspectos constituintes, como contexto e sujeitos do processo educativo, o ato de ensinar pode ser entendido como uma ação com intencionalidade de fazer aprender algo a alguém. Nas formas de colocar essa atividade em prática residem as estratégias de ensino-aprendizagem.

A importância das relações entre ensino e estratégia de ensino-aprendizagem tornaram-se ainda mais evidentes no contexto educativo provocado pela pandemia do SARS-CoV-2, uma vez que foi preciso por parte dos professores buscar novas formas de engendrar os processos educativos, idealizando estratégias adequadas às demandas oriundas da nova conjuntura que lhes fora imposta.

A vista disso, buscamos compreender quais foram os caminhos concebidos pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para garantir a aprendizagem dos

alunos no período da pandemia do vírus SARS-CoV-2, no intuito de averiguar os limites e possibilidades desse novo contexto.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo iremos discorrer sobre o percurso metodológico trilhado na pesquisa. Optamos pela metodologia narrativa mediante suas potencialidades dentro do campo da educação, fomentando os processos de reflexão da prática pedagógica e contribuindo para a formação dos professores (GALVÃO, 2005).

Além disso, a narrativa enquanto método de investigação nos permite analisar as experiências e conhecimentos dos sujeitos dentro do contexto em que se encontram. Assim, revela-se congruente com o intuito de investigar as experiências docentes de construção de estratégias de ensino-aprendizagem no momento da pandemia do vírus SARS-CoV-2. Segundo Galvão (2005):

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. (GALVÃO, 2005, p. 343).

Também, em conformidade com o tema e os objetivos da monografia, descreveremos o campo de pesquisa, cuidando de apresentar os participantes e seus respectivos contextos, o caminho percorrido para a construção de dados (o contato com os participantes, o roteiro e a realização das entrevistas) e como ocorreu o processo de análise do material obtido.

3.1. O Campo da Pesquisa

Conforme apresentado na discussão teórica da presente monografia, estratégia de ensino é um conjunto de ações mobilizadas para promover a aprendizagem. A construção de uma estratégia de ensino eficaz deve estar adequada ao contexto em que ela está inserida, da mesma forma em que leva em consideração os sujeitos do processo de ensino e suas especificidades. Sendo assim, não se pode afirmar que existe uma estratégia ideal.

Dessa forma, assente no objetivo de investigar como professores da primeira etapa do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia do SARS-CoV-2, e reconhecendo a multiplicidade de arranjos institucionais adotados pelas escolas nesse período, delimitou-se como campo de pesquisa sete escolas provenientes de diferentes redes de ensino.

Tal escolha apoia-se, em consonância com os objetivos deste estudo, na tentativa de identificar as estratégias de ensino mobilizadas pelos professores e distinguir as concepções pedagógicas que embasam o desenvolvimento dessas estratégias, a partir de diferentes perspectivas e contextos, para então analisar os limites e possibilidades educativos observados no período da pandemia.

O campo foi assim constituído por três escolas da rede de ensino particular e quatro escolas da rede pública. Como critério para a escolha das escolas particulares foi determinado o número de alunos. Assim, as três escolas foram divididas em: 1. escola particular de pequeno porte (com até 500 alunos matriculados); 2. escola particular de médio porte (com entre 500 e 1000 alunos matriculados); e 3. escola particular de grande porte (com mais de 1000 alunos matriculados). No que concerne às escolas públicas encontram-se uma escola da rede municipal especializada em Educação de Jovens e Adultos, um Colégio de Aplicação de Universidade Estadual, um Colégio de Aplicação de Universidade Federal, e um Colégio Federal.

As escolas foram definidas por meio de indicação. Com exceção das escolas particulares de pequeno e médio porte, que foram selecionadas a partir do meu contato pessoal. A comunicação com os professores foi toda realizada por *e-mail* ou aplicativos de mensagens. O primeiro contato foi constituído de apresentação pessoal e da pesquisa, seguido do convite para participar da entrevista.

Dos contatos iniciais, não se obteve retorno dos professores da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro e da escola particular de grande porte. Foi então enviado um segundo *e-mail* para estes professores, que também não recebeu resposta. A partir de então, buscou-se indicações entre os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores – GEPED da Faculdade de Educação da UFRJ³. Das sugestões recebidas, obteve-se a resposta das escolas que faltavam.

Após o aceite dos participantes da pesquisa, foi enviado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicando as condições de participação e a confidencialidade da pesquisa, ressaltando que o uso das gravações seria exclusivo para a construção desta monografia. Somente depois de assinados os termos, as entrevistas foram realizadas. Todo esse processo ocorreu entre os meses de março e abril do ano de 2022.

3.2. Os Sujeitos da Pesquisa

³ A orientadora desta pesquisa é coordenadora do GEPED.

Os sujeitos escolhidos para a investigação do presente estudo monográfico são professores, de diferentes redes de ensino localizadas no município do Rio de Janeiro, que lecionam (e lecionavam) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o período da pandemia do SARS- CoV-2.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa utilizaremos nomes fictícios para identificá-los. Os nomes foram escolhidos por mim, e representam professores que marcaram a minha trajetória dentro da educação, desde a Educação Infantil até a Graduação em Pedagogia. Assim, os nomes selecionados são significativos e carregam memórias e experiências educativas marcantes em meu caminho escolar e acadêmico.

Para melhor compreendermos as experiências relatadas nas entrevistas, segue uma breve descrição/apresentação desses sujeitos:

- Professora Cristiana, 46 anos, possui formação em Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia. No período da pandemia lecionou em turmas do 1º ano e do 5º ano em uma escola particular de pequeno porte (com até 500 alunos), localizada em um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Trabalha na referida escola há 20 anos, mas exerce o ofício docente já há 26 anos.
- Professora Fátima, 23 anos, é recém graduada em Pedagogia. Trabalha em uma escola particular de médio porte (com entre 500 e 1000 alunos), na Zona Norte do Rio de Janeiro. Durante a pandemia trabalhou com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. É professora regente de turma há menos de um ano, mas trabalha como mediadora há cinco anos.
- Professora Maria, 37 anos, graduada em Pedagogia. No momento da pandemia trabalhou em uma unidade de uma rede de ensino particular de grande porte (com mais de 1000), localizada em um bairro da Zona Norte. Lecionou para turma de 1º ano e possui 15 anos de docência.
- Professora Vânia, 39 anos, possui graduação em Pedagogia com pós-graduação em Educação Básica com ênfase na EJA, além de MBA em Gestão Educacional e Tecnologias (este realizado durante a pandemia). No período da pandemia trabalhou em uma escola da rede municipal exclusiva de Educação de Jovens e Adultos, localizada na Zona Norte. Lecionou em turmas de alfabetização. Está na rede municipal há 12 anos, mas possui 15 anos de docência.
- Professor José Carlos, tem 25 anos e trabalha em um Colégio de Aplicação de uma Universidade Estadual, localizado na Zona Norte. É graduado em Pedagogia e

atualmente está cursando o mestrado em Educação. Durante a pandemia deu aulas para turma do 1º ano do Ensino Fundamental, e possui experiência docente de 3 anos.

- Professora Sílvia, 31 anos, leciona em um Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal, localizado na Zona Sul. No período pandêmico deu aula para turma do 3º ano. Sílvia é formada em Pedagogia, e possui mestrado e doutorado na área da Educação. Sua experiência docente é de 4 anos.
- Professora Gilda, 42 anos, trabalha em um Colégio Federal, localizado na Zona Norte. Possui Curso Normal, graduação e mestrado em Letras, além de doutorado em Educação em curso. Gilda tem 23 anos de experiência docente. No momento da pandemia, não trabalhou diretamente com as turmas, mas exercia a função de orientadora pedagógica do 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1- Identificação dos Professores

Nome e Idade	Em que escola leciona	Ano em que lecionou durante a pandemia	Tempo de docência	Formação acadêmica
Cristiana (46 anos)	Escola particular de pequeno porte, com até 500 alunos, situada em um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro.	Duas turmas do Ensino Fundamental I: 1º ano e 5º ano.	26 anos de docência.	Graduação em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia.
Fátima (23 anos)	Escola particular de médio porte, com 500 a 1000 alunos, situada em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro.	1º ano do Ensino Fundamental.	Menos de um ano de docência.	Graduação em Pedagogia.
Maria (37 anos)	Rede de ensino particular de grande porte, com mais de 1000 alunos, situada em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro.	1º ano do Ensino Fundamental.	15 anos de docência.	Graduação em Pedagogia.
Vânia (39 anos)	Escola Municipal exclusiva de Educação de Jovens e Adultos, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.	Turmas de alfabetização, classificadas como EJA 2 - 3º, 4º e 5º ano.	15 anos de docência	Graduação em Pedagogia com pós-graduação em educação Básica com, ênfase na EJA e MBA em gestão educacional e tecnologias.

José Carlos (25 anos)	Colégio de Aplicação Estadual, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro.	1º ano do Ensino Fundamental.	3 anos de docência.	Graduação em Pedagogia e cursando mestrado em Educação.
Sílvia (31 anos)	Colégio de aplicação Federal, localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro.	3º ano do Ensino Fundamental.	4 anos de docência.	Graduação em Pedagogia com mestrado e doutorado em Educação.
Gilda (42 anos)	Colégio Federal, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro.	Não lecionou diretamente. Estava na função de orientadora pedagógica do 1º ano.	23 anos de docência.	Curso Normal. Graduação e mestrado em Letras. Cursa doutorado em Educação.

Fonte: Elaboração própria

3.3. As entrevistas como caminho narrativo

Narrar é a ação de contar, expor, descrever, historiar a realidade experienciada. De acordo com Pereira; Silva; Hobold, (2021, p. 3): “Narrar é organizar linearmente o conteúdo da memória de maneira que possa ser apreendida por quem a ouça e leia”. Isto significa que o ato de narrar propicia uma estruturação sistematizada dos acontecimentos da vida dos sujeitos, o que por sua vez, viabiliza a reflexão da experiência.

Com base nos estudos de Connelly e Clandinin (1990), Galvão (2005, p. 328) aponta que a narrativa constitui “o estudo das diferentes maneiras como o ser humano experiencia o mundo”. A narrativa enquanto metodologia de pesquisa deve ser compreendida como uma maneira de entender a experiência humana por meio de histórias vividas e contadas (SAHAGOFF, 2015).

Segundo Galvão (2005), o conceito da narrativa vem sendo cada vez mais utilizado no campo das ciências sociais, incluindo a área da educação. De acordo com a autora, o uso dessa metodologia fundamenta-se na possibilidade de analisar os relatos experienciais dos professores por meio de diferentes ângulos, tornando-se uma relevante forma de proposta pedagógica.

Para mais, a ação de contar a experiência profissional docente tem atributo formativo na medida em que ao relatar os acontecimentos de sua prática, o docente é conduzido a refletir sobre ela e os referenciais que a embasam, possibilitando assim análise e compreensão de suas ações e escolhas pedagógicas. A narrativa dá voz aos professores, é um meio de ouvi-los e entendê-los enquanto sujeitos.

Isto posto, compreende-se que a narrativa enquanto metodologia de pesquisa pode nos ajudar a compreender a experiência docente dos professores na conjuntura formada pela pandemia, um contexto inédito e desafiador, concedendo a eles a oportunidade de contar como vivenciaram esse momento enquanto educadores e como colocaram em prática suas estratégias de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Sahagoff (2015, p. 2), “Refletindo sobre educação, vemos a pesquisa narrativa como uma possibilidade de estudo interessante, pois educação e vida estão interligadas”.

Por conseguinte, como estratégia de construção de dados, optamos pela entrevista. A entrevista é uma possibilidade metodológica amplamente utilizada na pesquisa social, uma vez viabiliza a obtenção de conhecimento dos diferentes aspectos da vida social, sendo apropriada à aferição de dados mais detalhados referentes às questões de interação e comportamento humano (GIL, 2008).

Assim sendo, a escolha pela entrevista justifica-se pelo intuito de escutar professores, na medida em que eles relatam suas experiências docentes no período da pandemia, para em seguida analisar e refletir sobre os limites e possibilidades educacionais provenientes desse momento.

Pereira; Silva; Hobold (2021) afirmam que as perguntas feitas aos sujeitos da pesquisa necessitam ser pensadas previamente, todavia não podem configurar uma conversa inflexível, ao contrário devem permitir ao entrevistado uma forma de discorrer livremente sobre os assuntos propostos. Nesse sentido, para a realização das entrevistas foi pensado um roteiro de perguntas a ser seguido, mas buscou-se aproximação com um modelo de entrevista narrativa, concedendo liberdade aos entrevistados e fazendo intervenções sempre que considerado necessário.

O roteiro de perguntas foi constituído de dois blocos. O primeiro foi composto por perguntas de caracterização dos sujeitos e de sua experiência docente. O segundo foi formado por perguntas referentes ao tema da pesquisa na conjuntura formada pela pandemia e às estratégias de ensino-aprendizagem construídas pelos professores nesse período.

A realização das entrevistas ocorreu de forma remota, por meio de plataforma digital de videotelefonia. Os encontros foram agendados em data e hora de acordo com a disponibilidade de ambos os envolvidos no processo, pesquisadora e entrevistados, e ocorreram ao longo do mês de abril de 2022.

De forma geral, as entrevistas tiveram duração média entre 20 minutos e 40 minutos. Com exceção da entrevista realizada com a professor Fátima, da escola particular de médio

porte, que durou apenas 5 minutos. Ressalta-se, contudo, que apesar da rápida conversa, a professora respondeu a todas as perguntas do roteiro.

Em todos os encontros, a conversa iniciou-se com a apresentação da pesquisa e da constituição dos blocos de perguntas. Em seguida, era perguntado aos participantes se eles tinham alguma dúvida em relação à pesquisa ou à entrevista. Após essa conversa introdutória, iniciava-se a entrevista. Todas as interlocuções foram gravadas, com as devidas autorizações dos participantes, para transcrição posterior.

Em relação ao roteiro de perguntas, este foi seguido em todas as entrevistas, com raras intervenções que se consideraram necessárias para elucidação de alguma informação apresentada. Além disso, ao final de cada conversa, foi concedido aos participantes a oportunidade de acrescentar algo que eles considerassem pertinente a respeito de suas experiências docentes no período da pandemia.

3.4. Análise de dados

O processo de análise das entrevistas iniciou-se com a transcrição de cada uma delas. Todas as transcrições foram feitas por mim, escutando as gravações. Nesse procedimento, buscou-se transcrever fielmente as falas dos participantes, sendo muitas vezes necessário rever trechos da entrevista repetidamente.

Para mais, averiguou-se também as feições, os gestos dos sujeitos, as ilustrações, as falas paralelas apresentadas em seus depoimentos, fazendo-se anotações sempre que considerado necessário. Conforme afirma Galvão (2005, p.335): “A análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito. Olha-se para o conteúdo e para a forma, podendo examinar-se o modo figurativo como a linguagem é usada”.

Em seguida à transcrição de todas as entrevistas, foi realizada a análise do primeiro bloco de perguntas, constituído pela caracterização dos sujeitos da pesquisa. Nesse momento foi construído um quadro de análise para apresentação das informações consideradas importantes para a compreensão de quem são esses participantes e de seu trabalho no momento da pandemia.

Logo após, iniciou-se um processo de análise do segundo bloco de perguntas do roteiro da entrevista. Neste ponto foram construídos dois gêneros de quadros de análise. O primeiro foi elaborado a partir da observação de cada uma das perguntas e selecionando os trechos considerados importantes na fala de cada participante da pesquisa. Tendo em vista o

tamanho das respostas dos professores a cada pergunta, que muitas vezes constituíam mais de três páginas, optou-se por construir um quadro para cada questão da entrevista.

Assim, foram feitos sete quadros compostos pelas perguntas da entrevista e pelas partes selecionadas da narrativa de cada professor. A seguir, foi realizada a leitura intencional desses quadros buscando em cada pergunta os relatos convergentes e divergentes nas experiências dos participantes. Os fragmentos que apresentavam conteúdo semelhante foram marcados de amarelo. Enquanto os trechos que mostravam vivências divergentes foram marcados de vermelho.

Findado esse processo, considerou-se necessário construir mais um quadro para a segunda pergunta do segundo bloco da entrevista, a saber: “Quais foram as estratégias de ensino-aprendizagem que você utilizou nesse período?”. Este quadro, configurou-se igual ao outro no que se refere ao conteúdo, porém nele foram procuradas todas as citações dos participantes a respeito do termo “estratégia de ensino”. Tal procedimento foi realizado a fim de perceber as concepções de estratégia de ensino-aprendizagem dos professores, consoante com os objetivos norteadores do presente estudo.

Ato contínuo, foi montado o segundo tipo de quadro de análise, construído a partir do primeiro. Este foi composto pelas respostas dos participantes e por eixos de análise (organização temática), oriundos do próprio processo de estudo e observação dos dados. Os eixos determinados foram: pandemia (contexto/impacto), estratégias de ensino-aprendizagem, concepções de ensino, possibilidades educativas na pandemia e limites educativos na pandemia. Evidencia-se que nesse procedimento foram mantidas as marcações por cores do primeiro gênero de quadro, construindo-se assim um curso de análise articulado em seus diferentes momentos.

Com os quadros de análise formados, sentiu-se a necessidade de já iniciar um processo de escrita sobre as percepções das convergências e divergências nas narrativas de cada professor. Essa escrita foi realizada primeiro com base em cada pergunta, e depois reorganizada de acordo com os eixos de análise. Com base nesse texto foi feita a sistematização dos dados em consonância com o arcabouço teórico da pesquisa.

Assim, em seguida à transcrição, análise e leitura das narrativas dos sujeitos da pesquisa, assentado nos objetivos que conduzem esta monografia, foi realizada a interpretação dos dados, apoiada no enquadramento teórico apresentado sobre o tema e nos eixos de análise determinados. Esta apreciação será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – OS ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise e interpretação dos dados produzidos na pesquisa. Buscou-se construir essa apreciação a partir dos eixos de análise definidos anteriormente. Dessa forma, cada eixo de análise constitui um subtítulo deste capítulo, sendo eles: contexto da pandemia; estratégias de ensino-aprendizagem; concepção de ensino; limites educativos no período da pandemia; e possibilidades educativas.

Para mais, exporemos dados de pesquisa que emergiram durante o processo de leitura e observação que expõem divergências nas experiências desses docentes no período pandêmico, e dados que ultrapassam os objetivos desta monografia, e por conseguinte podem indicar a possibilidade de pesquisas futuras.

4.1. Contexto da Pandemia

Os professores entrevistados relatam que as atividades das escolas foram suspensas por volta da segunda quinzena do mês de março de 2020. A suspensão das aulas tomou a todos de surpresa e esse primeiro momento foi um período em que eles buscaram compreender o que estava acontecendo de fato e o que poderiam fazer diante da situação. Após os 15 primeiros dias de suspensão, e em consequência de sua prorrogação, as escolas começaram a se movimentar em busca de estratégias e alternativas para dar continuidade às suas atividades.

As instituições buscaram estabelecer e manter o contato com seus alunos via internet, por meio de e-mail e aplicativos de mensagem. Todavia, a intencionalidade e a forma como esse contato foi realizado divergiram entre as redes de ensino. Na escola particular de pequeno porte, por exemplo, após o impacto inicial da interrupção das aulas, a medida adotada foi enviar vídeos com os conteúdos curriculares gravados pelos professores, e assim dar continuidade ao ano letivo. Da mesma forma, a escola particular de grande porte começou a enviar trabalhos para os alunos via e-mail na semana seguinte após a suspensão das atividades.

Foi na sexta feira, na segunda a gente já estava enviando trabalho para casa. Foi uma escola que decidiu dessa forma [...] então, assim, o impacto, a princípio foi tudo remoto mesmo, tudo sendo feito... às pressas, assim. (Maria, Colégio particular grande porte)

Por outro lado, quando as atividades escolares foram suspensas, os colégios de aplicação e o colégio federal fizeram um movimento de estabelecer contato com os alunos e suas famílias, com a intenção de manter e fortalecer os vínculos, concomitante começaram a se organizar coletivamente para tentar atender a todos os alunos. Nesse espaço de tempo, optaram por atividades pedagógicas de caráter não obrigatório, enviadas aos alunos via blog ou site (criado especificamente para esse período). Somente depois de garantidos os auxílios digitais aos alunos que precisavam, por meio de editais, as referidas escolas retornaram ao seu ano letivo com atividades obrigatórias.

Foi um... foi assim de maneira muito, realmente, agressiva, não é? Inesperada. Acredito que não somente eu, mas todos os meus colegas foram surpreendidos, nenhum de nós sabíamos muito bem o que fazer nos primeiros meses, então a princípio o contato era muito mais institucional, para saber como estavam as famílias [...] (José Carlos, CAP Estadual)

E aí quando se passaram os 15, os primeiros 15 dias que todas as escolas do país começaram a se movimentar, a nossa escola começou também a se movimentar, mas não ainda fazendo contato direto com os alunos, mas tentando se organizar para atender todos os alunos. Então a escola é... fez várias reuniões e chegou-se ao consenso de que a gente só validaria o ano letivo de fato quando todos os estudantes fossem contemplados com auxílios digitais e tal. E aí, ao longo de 2020, é... só a partir de setembro de 2020 foi que o ano letivo na escola começou a ter validade. A gente trabalhou num período que a escola chamou de emergencial, com atividades que a gente enviava para as famílias via blog, via plataforma, mas elas não eram obrigatórias. (Gilda, Colégio Federal)

Já a experiência na escola municipal de Educação de Jovens e Adultos foi diferente das demais. A rede municipal optou por desenvolver as atividades escolares por meio de um aplicativo desenvolvido para esse fim. Contudo, mesmo com os auxílios de dados de internet oferecidos aos alunos, a professora entrevistada afirma que os estudantes não foram atendidos. Isso ocorreu devido a situação de vulnerabilidade socioeconômica em que os alunos da modalidade de ensino se encontravam no contexto da pandemia. Em consequência, o trabalho foi fundamentado no fortalecimento de vínculo com esses estudantes, por intermédio de aplicativo de mensagens.

[...] Só que você há de convir comigo que como eu estava na EJA, nós... não conseguíamos atingir os alunos, porque eles não tinham o celular, e quem não estava alfabetizado, muito pior. [...] Muitos se esforçaram muito, bastante coisa para poder acompanhar, mas assim, foi uma missão quase impossível, sabe, então assim, era... foi um trabalho muito de formiguinha, muitos alunos eu precisei ir a casa pra trocar uma ideia, pra fazer uma

conversa, então assim, o meu trabalho foi basicamente via WhatsApp, e de manter o contato, sabe, manter o vínculo. (Vânia, SME/EJA)

Conforme aponta Oliveira e Pereira Junior (2020), de forma geral, no momento da pandemia as escolas optaram por desenvolver atividades não presenciais. Além disso, os sistemas de ensino necessitaram de tempos distintos para se organizar em relação ao ensino remoto, fazendo as adaptações necessárias aos seus respectivos contextos. Nessas circunstâncias, houve significativas mudanças nas interações entre educadores e educandos e o acesso a infraestrutura tecnológica necessária para a realização dos processos educativos foi um fator de especial atenção.

4.2. Estratégias de Ensino

O contexto da pandemia tomou de assombro os docentes entrevistados e estes se perceberam, inicialmente, em um momento de tentar compreender o que estava acontecendo e o que poderia ser feito a seguir, com o intuito de dar continuidade aos processos educativos interrompidos. Embora pertencentes a contextos diferentes e das variadas formas encontradas pelas instituições para lidar com a conjuntura da pandemia, é possível perceber nas descrições feitas pelos professores que as suas estratégias se fundamentaram, de forma geral, na utilização de meios digitais.

Sendo assim, dentre as estratégias apresentadas encontram-se os encontros síncronos, a gravação de vídeos, o envio de atividades por e-mail, ou plataformas de comunicação. Outro aspecto importante, foi a definição por alguns professores de afeto, pertencimento e vínculo com os estudantes como uma estratégia de ensino-aprendizagem. Para mais, tendo em vista que a maior parte dos docentes entrevistados trabalharam em turmas pertencentes ao ciclo de alfabetização, houve grande ênfase nas atividades de leitura e escrita, individuais ou coletivas, como estratégias. Ainda foi apontada a necessidade de reorganização do currículo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 - Estratégias de ensino-aprendizagem semelhantes

Estratégias identificadas pelos docentes	Docentes
Aulas online, encontros síncronos, vídeos	Cristiana (Colégio particular pequeno porte) Fátima (Colégio particular médio porte) José Carlos (CAP Estadual)

Reorganização do currículo	Cristiana (Colégio particular pequeno porte) Maria (Colégio particular grande porte)
Garantir a todos as ferramentas online que possibilitassem o aprendizado e a interação	Maria (Colégio particular grande porte) Gilda (Colégio Federal)
Atividades para casa, atividades em encontros remotos (leitura e escrita coletiva, por exemplo)	Vânia (SME/EJA) Silvia (CAP Federal) Gilda (Colégio Federal)
Afeto, manter o vínculo, criar o sentimento de pertencimento	Maria (Colégio particular grande porte) Vânia (SME/EJA) Silvia (CAP Federal)
Jogos online (criados pelos professores em sites específicos)	Silvia (CAP Federal)
Utilização do site institucional	José Carlos (CAP Estadual)

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos apontamentos desses professores, das estratégias que eles construíram durante o período da pandemia, pode-se apreender que, em comum, eles apontam como estratégias termos como atividades, tarefas, recursos e os próprios meios em que as aulas seriam realizadas. Ou seja, apontou-se como estratégia de ensino-aprendizagem os procedimentos que constituem a sua forma operacionalizada. Assim, em concordância com Roldão (2009) e Vieira e Vieira (2005), parece que essa temática é de difícil percepção para os professores, justamente por se tratar de algo cotidiano no fazer docente.

Conforme observado no trecho a seguir, a professora ao discorrer sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que empregou, primeiro cita os recursos que utilizou, mas identifica a diferença entre ambos e aponta a intencionalidade de sua ação.

Então, para língua portuguesa... não eu tentei de modo geral... estratégias de ensino-aprendizagem. É... eu trabalhei muito com imagens e vídeos, então é... aí são recursos..., mas porquê... que estratégias, é... pra que eles pudessem conversar e observar o que eles estavam vendo. (Silvia, CAP Federal)

Quadro 3 - Descrições utilizadas para estratégia pelos professores

Professores	Estratégias de Ensino-aprendizagem
Cristiana (Colégio particular)	“[...] Então, assim... não tinha na escola aula online e eu comecei com aula online. E a gente todo dia se encontrava. [...]”

pequeno porte)	“[...] Toda sexta feira, na turma do 5º ano eu fazia dinâmica, gincana com eles...[...]
Fátima (Colégio particular médio porte)	“Então, eram feitas sempre atividades enviadas pelas crianças, ou às vezes deixadas na escola, para que eles pudessem pegar, e a gente também tinha aulas ao vivo, pela internet.”
Maria (Colégio particular grande porte)	<p>“[...] A gente fez uma... uma reorganização no currículo, naquele ano, o que que a gente ia... o objetivo, assim, principal era aquele, então a gente ia ter que tirar algumas coisas do caminho porque não iam acontecer. Então a gente teve que modificar isso. [...]</p> <p>“[...] E... e assim, o afeto foi mais que fundamental momento, porque por mais que fosse atrás de uma tela, era o principal caminho para gente alcançar as crianças.”</p> <p>“[...] E a estratégia era a gente muni-los de todas as ferramentas possíveis online...[...]</p>
Vânia (SME/EJA)	<p>“[...] Então a estratégia era essa, era manter o vínculo [...]</p> <p>“[...] Então, assim, as estratégias foram as mesmas que em sala de aula, sabe, de procurar desenvolver leitura e escrita, partindo de textos simples, localizando vírgulas e parágrafos, localizando se era uma narrativa, se era um conto, se era uma receita, porque a gente trabalha muito com esses textos mais simples mesmo eles sendo adultos... eles sendo adultos.”</p>
José Carlos (CAP Estadual)	<p>“[...] Então nós utilizamos o site como estratégia a partir do momento em que as crianças, elas compartilhavam é... o que elas estavam aprendendo, é... o que elas sabiam, o que elas tinham de conhecimento. [...]</p> <p>“[...] aliado a isso, ao diário de quarentena, aos encontros síncronos, é... nós construímos o que a gente pôde chamar de trilhas de aprendizagem. [...] que tinha sim uma intencionalidade pedagógica, havia uma articulação entre as áreas de conhecimento, mas que não era sistematizado, como a gente sistematiza no ambiente presencial.”</p>
Silvia (CAP Federal)	<p>“[...] Então em termos de estratégias, assim, fizemos muitos jogos virtuais, e aí... pensamos... é... no jogo, na conversa a partir do jogo, no texto coletivo, na leitura coletiva, porque a gente pode projetar na tela e fazer a leitura coletiva, é... trabalhamos muito com os recursos que eles tinham em casa, então assim, materiais que eles tinham em casa, observação do dia a dia, sentimentos, então assim, as estratégias, elas precisaram... precisaram ser adaptadas porque o ambiente era outro não era o mesmo ambiente de sala de aula.[...]</p> <p>“[...] o conteúdo ele era importante, mas a gente pensava... a gente pensou muito assim em estratégias de pertencimento, de acolhimento, onde as crianças pudessem relatar como elas estavam se sentindo, como estava sendo na casa dela. [...] Então eu acho que essa foi uma estratégia... uma das mais importantes, esse momento de escuta e diálogo sobre o dia a dia delas. Acho que outra estratégia, e aí falando mais de conteúdos pedagógicos, por exemplo de língua portuguesa, foi essa escrita coletiva, então usar de recursos mais coletivos...”</p>
Gilda	“[...] Aí a gente... as estratégias que a gente usou... primeiro foi pensar numa...

(Colégio Federal)	<p>já que a gente estava nesse modelo remoto, pensar no uso de uma ferramenta que nos ajudasse a ter uma interação mais... mais direta e que as crianças pudessem compartilhar com a gente e com os colegas é... as produções delas.”</p> <p>“[...] e o trabalho com currículo em si, a gente usava as estratégias mais diversas, era... adaptamos, um cômodo da casa, compramos quadros e canetas de quadros e a gente compartilhava muita tela, usando recurso de quadro interativo. Mandamos materiais para casa, que a gente imprimia...”</p>
--------------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, pode-se perceber que os professores entrevistados, ao descreverem suas estratégias, não identificaram sua qualidade de “concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 57). Mas sim, apresentaram sua operacionalização por meio de atividades e recursos que viabilizaram a educação no período da pandemia.

4.2.1. O processo de construção das estratégias de ensino

O processo de construção das estratégias de ensino-aprendizagem ocorreu de forma diferente entre as redes de ensino particular e pública. Nas escolas particulares ele ocorreu de forma mais individualizada, cada professor realizava o planejamento da sua turma, atendendo as demandas provenientes da coordenação. Ainda assim, as professoras relataram as trocas com outros docentes. Conforme observado a seguir:

Pouquíssima participação dos professores, porque infelizmente escola particular, pelo menos nessa em que eu estava a gente só recebeu ordens. Então a gente tinha que fazer o que era mandado. E o que a gente tinha que fazer, a gente não sabia fazer. A gente teve que... fazer. Ou aprender, ou simplesmente fazer. O máximo, a gente trocava com as colegas que estavam no mesmo barco que a gente. (Maria, Colégio particular grande porte)

Então, cada professor... a gente trabalha algumas... alguns momentos nessa escola com duplas, porque têm duas turmas no mesmo ano. Então tem o trabalho em dupla das professoras, mas também a gente conta com o apoio da coordenação, que está sempre junto com a gente. (Fátima, Colégio particular médio porte)

Diferentemente, nas escolas públicas a construção das estratégias de ensino foi realizada coletivamente, por meio de reuniões periódicas entre os docentes, nas quais eram apresentadas e discutidas as ideias e experiências vivenciadas. Nesse aspecto, é importante destacar que a realidade das reuniões remotas fomentou esse encontro entre os professores,

que muitas vezes não era possível no presencial devido às demandas diárias das escolas.

[...] tudo que nós fizemos na escola, foi muito pensado, muito organizado por toda a equipe. Eu acho que isso foi o diferencial da pandemia, sabe. A equipe escolar é... ela se uniu muito. [...] (Vânia, SME/EJA)

[...] Mas de forma geral a gente trabalhou bem coletivamente. Agora, o trabalho coletivo, ele não está isento também dos seus conflitos, das suas diferenças, então assim... é... é um trabalho muito difícil de ser realizado. Mas acho que conseguimos. (Silvia, CAP Federal)

Diante das dificuldades e das muitas mudanças vivenciadas no período pandêmico, os professores afirmam que houve um processo constante de revisão das estratégias pensadas para atender os alunos. Esse processo de avaliação foi de forma geral realizado na tentativa de entender a melhor forma de intervir na ação educativa, para melhorá-la, e de incluir as famílias. Como relatam as professoras a seguir:

Sim, a todo momento. A gente pensar como é que a gente pode mudar, o que que a gente pode fazer para melhorar essa relação escola e família, que precisou se fortalecer, esse laço precisou ser muito mais forte para poder ajudar a criança. (Fátima, Colégio particular médio porte)

O tempo todo é... nós ficamos é... refletindo a ação, sobre a qual nós precisávamos... intervir de verdade. (Vânia, SME/EJA)

[...] Eu acho que ao longo do percurso houve. Tanto é que a gente foi mudando de etapa a etapa. Assim, a gente começou com o site, depois ... aumentamos as atividades no site, depois fomos para o... síncrono e assíncrono... acho que nesse sentido houve. Acho que assim, acho que a cada etapa a gente ia repensando. Eu acho que assim, até onde a gente podia rever, a gente revia. Tinham coisas que eram... que estavam além do que podia ser feito... (Silvia, CAP Federal)

Assim, é possível observar nas falas desses professores indícios de que a atividade de ensinar é em si uma ação de natureza estratégica, conforme afirma Roldão (2009), desde sua concepção e planejamento, à sua operacionalização e desenvolvimento e à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Todavia, a descrição feita por eles de suas estratégias caracterizando-as em sua face instrumentalizada, leva a crer que, por se tratar de um aspecto da prática cotidiana em sala de aula, o conceito e percepção de estratégia de ensino acaba sendo invisibilizado (VIEIRA e VIEIRA, 2005).

4.3. Concepções de Ensino

A partir das narrativas analisadas sobre as experiências desses docentes no período da pandemia, sobretudo no que diz respeito às atividades de ensino, é possível perceber na fala de alguns professores uma mudança de paradigma na concepção de ensino. Essa mudança se funda na superação do ensino fundamentado na matriz transmissiva, em que o professor transmite ao aluno um saber formalizado que detém (ROLDÃO, 2009).

Então foi um processo assim, eu tive que, as aulas tinham que ser mais dinâmicas, mais alegres, eu tive que criar mais música, mais jogos interativos, teve que ter essa interação professor aluno, não poderia ficar só professor, professor, professor como era na escola algumas vezes: o professor fala, o aluno copia, reproduz. [...] E assim, não tem como mais depois dessa pandemia você querer dar uma aula só de cuspe e giz como diz assim, uma aula só expositiva. (Cristiana, Colégio particular pequeno porte)

[...] Porque assim, nós temos professores excelentes, alguns professores demoraram a pegar... no meu ver, digamos aí nessa questão das tecnologias, porque muitos professores viviam ainda naquele modo cuspe e giz, mas o que eu vi foram professores engajados, comprometidos em se desenvolver, em aprender. (Vânia, SME/EJA)

A matriz de ensino fundamentada nas contribuições construtivistas (ROLDÃO, 2009) pode também ser percebida nos discursos desses docentes a respeito da importância do acompanhamento próximo do processo de aprendizagem dos alunos e da relevância do papel de mediador do professor para perceber suas possibilidades e dificuldades, e assim contribuir na construção de conhecimento dos estudantes.

Dessa forma, em consonância com Roldão (2009), as narrativas desses professores parecem indicar que existe uma articulação entre a construção das estratégias de ensino-aprendizagem e a concepção que se tem de ensinar, ainda que este processo esteja despercebido pela prática cotidiana em sala de aula. Além do mais, as falas sugerem que a concepção de ensinar desses professores fundamenta-se na ação especializada de fazer alguém aprender aquilo que se pretende.

4.4. Limites educativos

Em relação às dificuldades vivenciadas nos processos educacionais durante o período da pandemia do SARS-CoV-2, os professores entrevistados relatam que o principal desafio foi a questão da infraestrutura tecnológica, tanto em relação ao acesso de internet de qualidade,

quanto à posse e manuseio dos aparelhos e recursos necessários para as aulas e vídeos gravados.

Para mais, relatou-se como um obstáculo a impossibilidade de contato e interação mais próximos às crianças, o que acarretou dificuldades de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Tratando-se de turmas do ciclo de alfabetização, tal fato revelou-se um entrave no acompanhamento do desenvolvimento das produções escritas das crianças.

A relação família-escola também surgiu como um fator de dificuldade vivenciado no período pandêmico: ter os pais e familiares como interlocutores dos processos de aprendizagem e incluí-los de maneira ativa na educação das crianças. Conforme observado nos trechos a seguir:

Questão de conexão das crianças, de acessar... é de acessar... muitas crianças tiveram muitas questões... mesmo com os auxílios digitais a gente não conseguiu resolver coisas que estão para além de você ter um dispositivo para se conectar. Mesmo todas as crianças com dispositivos, às vezes a localidade onde elas moram não tem serviço de internet, por exemplo. Ou, em segundo lugar, a maior dificuldade foi... é ter que contar com o apoio dos familiares na mediação das propostas e isso nem sempre é possível na nossa realidade socioeconômica. [...] (Gilda, Colégio Federal)

Eu acredito que a maior dificuldade foi essa falta do contato com a criança, de você olhar para a criança e conseguir identificar onde está a dúvida dela. Fora que como eram duas pessoas ensinando a criança, era a professora que estava de casa, mas tinha os pais que também ensinavam da maneira deles, acaba ficando uma confusão na cabecinha da criança também. (Fátima, Colégio particular médio porte)

Quadro 4- Dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia

Descrição das dificuldades	Professores
Infraestrutura tecnológica (acesso à internet, aos dispositivos e recursos tecnológicos), dificuldade apontada para professores e para os alunos.	Cristiana (Colégio particular pequeno porte) Maria (Colégio particular grande porte) Vânia (SME/EJA) José Carlos (CAP Estadual)
Falta de contato com as crianças, dificuldades para construir e mediar o processo de ensino-aprendizagem.	Fátima (Colégio particular médio porte) Maria (Colégio particular grande porte) Sílvia (CAP Federal)
Relação família-escola	Cristiana (Colégio particular pequeno porte) Fátima (Colégio particular médio porte) Gilda (Colégio Federal)
Emocional (diante da situação de pandemia e das condições de trabalho).	Maria (Colégio particular grande porte) Sílvia (CAP Federal)

Fonte: Elaboração própria

Em concordância com Oliveira e Pereira Junior (2020), os relatos desses professores, nos conduzem a inferir que para a concretização das aulas não presenciais foi preciso oferecer suporte tecnológico e material adequado para professores e alunos. Já Sunde (2020), afirma que no período da pandemia, os reveses enfrentados pelos professores transitaram na falta de preparação específica e necessidade urgente de aprender a trabalhar com os recursos tecnológicos e na desigualdade de acesso a eles.

Ainda de acordo com Sunde (2020), o distanciamento na relação entre professores e alunos também se tornou um entrave no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que passou a ser mediado pelas telas. Oliveira e Pereira Junior (2020) constatam que no período de ensino remoto os professores, em sua maioria, relataram que houve considerável redução da participação dos alunos nas atividades propostas.

Um fator importante observado na narração dos professores foram os efeitos da educação remota no período da pandemia na aprendizagem dos alunos, percebidos no retorno das aulas presenciais (de forma geral, no modelo híbrido de ensino). Como observado na fala das professoras Sílvia (Colégio de Aplicação de Universidade Federal) e Gilda (Colégio Federal):

[...] quando começou o híbrido, mas o que eu tenho notado agora que eu voltei pro presencial, e outros professores também lá da escola e... é que a gente tem sentido que as consequências da pandemia, elas vão se estender por muitos anos. Então, assim, a gente não consegue hoje, no presencial, voltar a ser um presencial como era antes da pandemia. E eu acho que a gente não vai conseguir isso nos próximos talvez dois anos, talvez três anos. Eu atualmente estou no 2º ano do Ensino Fundamental e eu tenho crianças do 2º ano com características de 1º ano, com desenhos muito infantilizados, com dificuldades de socialização, com dificuldade de compreensão de comandos, dificuldades de concentração em sala de aula, crianças que não conhecem o espaço escolar, que não conhecem o que é uma rotina de escola, porque eles passaram dois anos... algumas nunca tinha ido a escola, porque não passaram pela educação infantil. (Sílvia, CAP Federal)

Então, esse é um limite que a gente vai ter que agora é... reorganizar os nossos currículos pra que os estudantes, sobretudo da faixa etária com a qual eu trabalho, alfabetização, serem alfabetizados na escola porque aqui remotamente trabalhar com alfabetização pareceu-nos muito limitador porque a gente não tem essa interação com a criança ali do lado da gente, né, no tete a tete pra gente fazer é... propostas e encaminhamentos que, de fato, a gente esteja vendo e presenciando e mediando na medida em que tem que ser mediado, deixando a crianças falar por ela mesma se expressar livremente do modo como ela consegue no momento do processo em que ela se encontra. (Gilda, Colégio Federal)

No entanto, a professora Cristiana (colégio particular de pequeno porte) relatou uma experiência diferente. Segundo ela, obteve “bom êxito” tanto nas turmas de primeiro ano (alfabetização), quanto nas turmas de quinto ano.

Assim, eu sei da dificuldade de estar longe. Mas aí quando nós voltamos eu vi que eles leram mesmo, que eles estavam fazendo tudo direitinho. Então eu vi que foi assim um tempo de muito êxito.

[...] Então, eles conseguiram aprender multiplicação, divisão, a gente cantava música, a gente fazia coreografia, a gente dançava... E aí para eles foi ótimo, porque não precisou ficar em rodízio... E também tivemos ótimos êxitos, ótimo êxito, entendeu, com essa turma aí. (Cristiana, colégio particular de pequeno porte)

Embora analisar o resultado dos processos educativos e das estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas no período da pandemia não sejam objetivos deste estudo monográfico, essa divergência nos relatos dos professores entrevistados levanta questionamentos sobre as experiências desses profissionais dentro de seus contextos específicos, tornando-se assim uma possibilidade de investigação futura. Levanta-se o questionamento se turmas menores e melhor acesso à infraestrutura tecnológica, como no contexto da escola particular de pequeno porte, são fatores que propiciaram um processo de ensino eficaz.

4.5. Possibilidades educativas

A pandemia constituiu um momento de muitas mudanças e desafios para os professores na construção dos processos educacionais. Em meio a esse período de incertezas, a experiência educativa expôs os limites e as possibilidades no âmbito da educação. O principal limite apontado pelos professores entrevistados, conforme visto anteriormente, além das questões de infraestrutura tecnológica, diz respeito à impossibilidade da interação professor-aluno, de forma a acompanhar mais de perto o movimento de aprendizagem dos estudantes.

A ausência do olhar mais atento, do encontro, da relação individual nesse período evidenciou para os sujeitos entrevistados a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem. Assim, a situação causada pela pandemia revelou que o papel do professor na educação é insubstituível, conforme observado nos trechos a seguir:

Então, eu acho que a gente fica com esse aprendizado da relação com a tecnologia e do quanto ela pode ajudar a gente numa sala de aula. Mas a gente é... consegue ver o quanto é importante ter esse contato, a relação professor-aluno, entre os alunos... A tecnologia é importante, é boa de ser usada, mas nada... nada supera o contato entre as pessoas (Fátima, Colégio particular médio porte)

Mas existem muitos limites. Principalmente com as crianças menores. Quanto menores forem as crianças, os limites são muito maiores, porque a gente sabe que a aprendizagem vai passar por uma questão afetiva, vai passar por uma... por interferências que a gente faz no presencial que são importantíssimas no processo deles de aprendizagem e que no online a gente não tinha essa possibilidade e que muitas vezes, quem estava do lado mais prejudicava do que ajudava, porque fazia pela criança, falava pela criança... então, esses limites para os pequenos são muito grandes. (Maria, Colégio particular grande porte)

[...] Eu acho que um trabalho intencional, contextualizado, intensificado, ele é permeado de encontro, sabe? De presença, de um olhar com o outro, com o estudante. Fazia muita falta isso, não é, A... o virtual ele amenizou, mas a gente ainda sentia uma barreira, ainda que ela foi diminuída, mas ela ainda estava lá. (José Carlos, CAP Estadual)

[...] É... e os limites são esses de... não há substituição do papel do professor, eu acho que isso tem que ficar muito marcado. (Gilda, Colégio Federal)

Enquanto possibilidades educativas desse período emergem as variadas formas de utilizar a internet e a tecnologia a favor da educação. Embora os professores demonstrem reconhecer os limites de uma educação escolar excessivamente tecnológica, dizem compreender que ela faz parte da vida dos estudantes e que deve ser aproveitada com o intuito de favorecer o ensino.

[...] Mas ainda que eu tenho muitas questões, onde eu acho que a tecnologia ela mais desfavorece do que favorece, eu acho que é interessante pensar como que a gente pode usar algumas ferramentas a nosso favor. Porque ela já faz parte da nossa vida. (Silvia, CAP Federal)

A possibilidade mesmo que veio de explorar mais o tecnológico, que a gente pouco fazia, dos recursos que a gente tem na internet, de trabalhar isso com essas crianças que nasceram... essas crianças todas nasceram já numa era tecnológica, então isso é atrativo para eles e a gente pouco usava, a gente tentava, mas não sabia muito como. E aí veio a pandemia e botou a gente, tipo assim... é agora tem que usar. Então, inserir isso é muito legal. [...] (Maria, Colégio particular grande porte)

Ainda dentro das possibilidades de uso da tecnologia a favor da educação, alguns professores entrevistados narraram como ela propiciou a integração de estudantes público-alvo da Educação Especial aos processos educativos nesse período, e como pode ser

utilizada como recurso viabilizador de aprendizagem para esses alunos, ainda que este tenha sido um processo difícil. Tal fato pode ser observado na fala do professor José Carlos:

Eu posso exemplificar pelos meus estudantes público-alvo da educação especial. Eu tinha dois estudantes autistas [...] então através disso a gente percebeu que podíamos inicialmente no encontro colocar um vídeo, uma música, né um vídeo clip, uma música já conhecida da turma, pra poder trazer a memória deles a rotina da escola, não é, e chamar a atenção deles pro vídeo, porque era algo que eles gostavam. Então, quando eles olhavam, quando eles percebiam que tinha um vídeo começando e tinha relação com a escola, aquilo os atraía, aquilo chamava a atenção deles, não é, e justamente, a gente tinha essa intenção de tornar aquele momento inicial significativo para eles. Inicialmente a gente não tinha esses vídeos, mas conforme a gente foi observando-os nos encontros e em diálogo com as minhas colegas, a gente foi percebendo isso, que a gente precisava trazer isso pra eles. Então, foi o caminho que a gente pôde achar e que no final foi interessante pra toda a turma, não é. (José Carlos, CAP Estadual)

Segundo Nóvoa e Alvim (2021), a pandemia do SARS-CoV-2 impôs de forma súbita a era digital na sociedade e na educação, de forma que atualmente não é possível pensar em educação e professores sem referência à tecnologia. Contudo, dentro desse contexto o professor tem papel central, pois os meios digitais podem ser muito úteis para manter os vínculos, mas não substitui o encontro humano. Nesse sentido, o professor tem a função de criar as condições para que essa relação aconteça, pois “a pedagogia é sempre uma relação humana” (NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 11).

Quadro 5 - Possibilidades educativas percebidas no período da pandemia

Descrição das Possibilidades	Professores
Evidência da importância do papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem	Fátima (Colégio particular de médio porte) José Carlos (CAP Estadual) Gilda (Colégio Federal)
Utilização da tecnologia à favor da educação	Cristiana (Colégio particular de pequeno porte) Sílvia (CAP Federal) Maria (Colégio particular de grande porte)
Utilização da tecnologia como recurso na Educação Especial	José Carlos (CAP Estadual) Sílvia (CAP Federal)

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, a análise das entrevistas nos leva a reconhecer que o momento pandêmico demandou desses professores a construção de estratégias de ensino-aprendizagem possíveis ao contexto vigente. Ao descrever suas ações pedagógicas, esses sujeitos evidenciam a

natureza estratégica da ação de ensinar, na medida em que apontam suas intencionalidades, suas concepções de ensino, o processo de avaliação e os meios utilizados nos processos educativos. Além disso, a conjuntura formada pela pandemia apontou limites e possibilidades educativos que necessitam reflexão dentro da prática pedagógica.

Os dados produzidos nos levam a considerar ainda as diferenças de contextos entre as escolas. A guisa de exemplo tem-se o êxito apontado pela professora da escola particular de pequeno porte, que nos leva a questionar se o fato da escola ser pequena ou grande, com poucos ou muitos alunos, faz diferença no processo de construção das estratégias de ensino-aprendizagem e em sua eficácia.

Além disso, observa-se o apontamento da professora da escola municipal de EJA de que os seus alunos não foram atendidos por questões de infraestrutura tecnológica. O que pode indicar que as divergências entre as escolas públicas (municipais, estaduais e federais, assim como os colégios de aplicação das universidades), pode ser um fator de influência na concepção de estratégias de ensino.

Dessarte, apreende-se que, nas diferentes escolas, seus contextos específicos podem interferir na construção e na eficácia das estratégias de ensino. Seja na distinção entre escolas públicas e privadas, ou ainda na diversidade de cenários que existem dentro desses conjuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por tema a construção de estratégias de ensino-aprendizagem no contexto de ensino durante a pandemia, e buscou responder a questão: Como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia da SARS-CoV-2? No intento de atender ao objetivo de investigar como professores da primeira etapa do Ensino Fundamental construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia, fundamentados na narrativa enquanto metodologia de pesquisa, desenvolvemos o estudo a partir de entrevistas.

Concluímos que os professores entrevistados, em seus diferentes cenários oriundos da pandemia, construíram suas estratégias de ensino-aprendizagem a partir da necessidade imperativa do uso da tecnologia para viabilizar a continuidade dos processos educativos. Desse modo, suas estratégias de ensino fundamentaram-se no uso de ferramentas digitais, como aplicativos de mensagens, plataformas de videoconferência para encontros síncronos, salas de aula online para atividades remotas, entre outras. Diante da mediação interposta pelas telas, um fator importante na intencionalidade das ações dos professores em suas estratégias foi a manutenção e fortalecimento do vínculo com seus alunos.

Considerando-se as contribuições de Roldão (2009), entendemos que as estratégias de ensino-aprendizagem descritas por estes professores configuram-se em sua parte operacional, ou seja, sua viabilização prática, e não na concepção finalizada e planejada da ação de ensinar que o professor exerce. Ainda assim, observamos a estrutura e organização estratégica das ações desses professores a partir de seus procedimentos de construção, e também de revisão de suas estratégias, mediante as dificuldades enfrentadas no contexto da pandemia.

Os professores entrevistados relataram que a nova realidade tomou a todos de surpresa, e defronte este novo cenário, suas demandas e limitações, precisaram reorganizar seus métodos de ensino. Nas escolas particulares, o primeiro passo foi buscar meios de dar continuidade às atividades de ensino, enquanto nas escolas públicas, a primeira iniciativa consistiu em estabelecer e manter o contato com os estudantes e suas famílias. Apesar das diferenças, de forma geral, os processos educativos foram retomados por meio do uso da tecnologia, o que exigiu destes docentes a construção de estratégias para superar a falta de infraestrutura tecnológica e as dificuldades de mediar os processos de ensino-aprendizagem interposto pelas telas.

Em face do exposto, estes professores exerceram a função docente de ensinar - fazer

aprender algo a alguém - levando em conta a emergência da tecnologia como paradigma educacional. Haja vista que a educação e, mais especificamente a ação de ensinar, implica em si mesma uma intencionalidade, que aqui entendemos como o aprendizado do aluno, aos docentes foi imperativo a necessidade da construção de um ambiente e meios propícios ao ensino, revelando a natureza estratégica de sua ação e principalmente a sua importância, enquanto professor, dentro dos contextos educacionais.

Nesse novo cenário educacional, evidencia-se a divergência entre as escolas particulares e públicas no que diz respeito à forma como as estratégias de ensino-aprendizagem foram construídas. Nas escolas particulares, os professores relataram que construíram suas estratégias de ensino de forma individual, seguindo as orientações e supervisão advindas das coordenações, com poucas trocas entre os pares, ainda que estas fossem desejadas. Já nas escolas públicas, narrou-se um processo coletivo desde a concepção à avaliação das estratégias utilizadas.

Das estratégias descritas por estes professores, ressalta-se a ênfase no uso dos recursos tecnológicos como aparelhos e plataformas digitais, a realização de jogos e atividades de escrita e leitura coletiva (tendo-se em vista que a maioria dos professores trabalhou nesse período em turmas de alfabetização), a reorganização do currículo e o fortalecimento de vínculos com os estudantes.

Por meio das descrições das estratégias construídas nesse momento, foi possível inferir que os professores entrevistados compreendem a atividade docente de ensinar como a ação de conduzir alguém a aprender aquilo que se pretende. Além do mais, depreende-se que a maior parte desses professores se fundamenta nos contributos da matriz construtivista (ROLDÃO, 2009) em seu ato de ensino. Outrossim, perante as mudanças educacionais oriundas desse novo cenário pôde-se perceber no discurso de alguns docentes a superação do modelo tradicional de ensino, que entende o professor como aquele que detém e expõe um saber (ROLDÃO, 2009).

Isto posto, as profundas transformações dentro da educação ocasionadas pelo advento da pandemia do vírus SARS-CoV-2 expõem limites e possibilidades educativas. Dos limites observados, distinguem-se a precariedade de infraestrutura tecnológica para concretizar os processos de ensino e a dificuldade de mediação dos processos de ensino-aprendizagem por parte de professores, além das novas configurações da relação família-escola, e do quadro emocional dos professores diante dessa situação e das novas demandas que lhes foram impostas na profissão.

No que concerne às possibilidades educativas, sublinha-se o uso da tecnologia a favor

da educação. Evidenciando o papel paradoxal da tecnologia dentro da educação, os professores reconhecem que, com cautela, ela pode e deve ser usada em benefício dos movimentos educativos, ao passo que faz parte da vida dos estudantes, embora não possa substituir o papel do professor. Nessa perspectiva, a proeminência do papel do professor nas relações de ensino foi colocada em evidência no período pandêmico.

Isto posto, a presente pesquisa também expôs informações que sobrepujam seus objetivos. Como os efeitos da educação remota a longo prazo no aprendizado dos estudantes, a necessidade da reorganização do currículo educacional mediante as circunstâncias impostas pelo novo momento, o impacto da situação de infraestrutura tecnológica na construção de um processo de ensino-aprendizagem eficiente e eficaz e as novas demandas profissionais e suas implicações na docência.

Dessarte, levantam-se questionamentos que podem direcionar à pesquisas e estudos futuros a fim de contribuir como reflexão pedagógica diante do momento histórico extraordinário iniciado no ano de 2020, e que ainda hoje, no ano de 2022, reverbera nas experiências educacionais de professores e de alunos, a saber:

- Quais as consequências observadas no aprendizado dos alunos a partir da experiência da educação remota?
- Quais os fatores que propiciam/propiciaram um processo de ensino-aprendizagem eficaz no período da pandemia?
- Como o contexto específico de cada escola influencia na construção e na eficácia das estratégias de ensino?
- Como se deu o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos?
- Como os docentes vivenciaram esses momentos perante as profundas transformações nos contextos educativos e novas demandas na profissão?
- Como foi o processo de reorganização do currículo no período pandêmico? Quais foram os critérios fundamentadores desse processo?
- Qual o impacto da falta de infraestrutura tecnológica na aprendizagem dos alunos?

Todas essas indagações, acreditamos, estarem articuladas com a reflexão da prática pedagógica exercida no contexto pandêmico, sob a intencionalidade de construir, adiante, estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem a concepção de uma prática docente significativa, que alcance seu objetivo primordial que é a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, ano 126, n. 191- A, 5 de out de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/200, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 20/04/2022

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em: 01/04/2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 01/04/2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23/12/1996, pág. nº 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01/04/2022.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm Acesso em: 01/04/2022.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm Acesso em: 24/06/2022.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, ano 158, n.27, p. 1, 7 de fev. de 2020.

- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative Inquiry, Educational Researcher, Washington, v.19, n.5, p.2-14, 1990. Apud: GALVÃO, C. Narrativas em educação. Ciência e Educação, v.11, n.2, p. 237-345, 2005.
- FARIAS, I. M. S de. et al. O planejamento da prática docente. In: Didática e docência: aprendendo a profissão. FARIAS, I. M. S de. et al. (org.). Brasília, DF: Liber Livros, 2009.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. Ciência e Educação, v.11, n.2, p. 237-345, 2005.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6a Ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S. A., 2008.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da Pandemia. Dossiê/ Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade. Educ. Soc. Campinas, v.42, 2021.
- OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n.30, p.719-735. set/dez, 2020.
- PEREIRA, L. R.; SILVA, C. R. C. da; HOBOLD, M. S. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. Revista Cocar. v.15, n.32, p.1-14, 2021.
- PERRENOUD, P. A escola frente à complexidade. In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.29-57.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. V.12, n.34, jan./abr.2007.
- ROLDÃO, M. C. Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão, 2009.
- SAHAGOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação, SEPesq, 19-23 de outubro de 2015.
- SEYMOUR-WALSH, A. E., BELL, A., WEBER, A. & SMITH T. Adapting to a new reality: COVID-19 coronavirus and online education in the health professions. Rural and Remote Health 2020; 20: 6000. Apud: SUNDE, R. M. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. Revista Epistemologia e Práxis Educativa. Teresina, ano 3, n.3, v.3, set/dez. 2020.
- SUNDE, R. M. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. Revista Epistemologia e Práxis Educativa. Teresina, ano 3, n.3, v.3, set/dez. 2020.
- UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades educacionais após COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em:26/03/2022

VELHO, G. Observando o familiar. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987

VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. Estratégias de ensino/aprendizagens. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos, 2005. p.15-51.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista

Blocos	Perguntas
Caracterização dos Sujeitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome completo. 2. Idade. 3. Em que escola leciona. 4. Em qual ano do Ensino Fundamental lecionou durante a pandemia? 5. Quanto tempo de docência?
Pandemia e estratégia de ensino-aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como o atendimento aos alunos da sua escola foi impactado pela pandemia da COVID 19? Como os alunos foram atendidos ao longo de 2020 e de 2021? 2. Quais foram as estratégias de ensino-aprendizagem que você utilizou nesse período? 3. Como foi o processo de construção dessas estratégias? 4. Quais foram os recursos utilizados nesse processo? 5. Quais foram as maiores dificuldades vivenciadas? 6. Diante das dificuldades ocorreu algum processo de avaliação e revisão das estratégias pensadas inicialmente? 7. Quais as possibilidades e os limites educativos percebidos durante as mudanças ocorridas por causa da pandemia?

Fonte: Elaboração própria.