

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Luciana Rodrigues Loureiro Depieri

**Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o
remoto no período da pandemia da Covid-19**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

São Paulo

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Luciana Rodrigues Loureiro Depieri

**Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto
no período da pandemia da Covid-19**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dra. Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial desta pesquisa, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fim de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Luciana Rodrigues Loureiro Depieri

**Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto
no período da pandemia da Covid-19**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, como exigência para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Laurizete Ferragut Passos

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Prof.^a Dra. Terezinha Azerêdo Rios

Dedico esse trabalho a meus pais, sogra,
esposo e filho.

A meus pais por acreditarem que educação faz
a diferença na vida de uma pessoa e que por
conta dessa crença lutaram para criar a mim e
a meus irmãos no caminho no conhecimento.

A minha sogra por entender a importância
deste trabalho e me ajudar no dia a dia para
que se tornasse possível sua concretização.

A meu esposo e filho pela paciência e parceria
nesse período de escrita tão intenso que é a
produção da pesquisa que coincidiu, ainda,
com um momento mais tenso em nossas vidas,
a pandemia da Covid-19.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Laurizete Ferragut Passos, minha orientadora: pelo respeito com que conduziu o processo de orientação desta pesquisa, pelas reflexões provocadas, pelos aprendizados propiciados, por me permitir criar, pelo carinho sempre presente e, sobretudo, pela impecável sensibilidade durante toda a jornada que envolveu este trabalho, que coincidiu com a pandemia da Covid-19, momento difícil na rotina das pessoas do mundo todo.

Ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes: pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, que me permitiram revisitar o trabalho, rever escolhas metodológicas e ajustar a pesquisa aos objetivos; por suas contribuições à minha formação como pesquisadora e por todas as possibilidades de aprendizado e crescimento no Formep.

À Prof.^a Dra. Terezinha Azerêdo Rios: pela forma gentil e afetuosa com que fez a leitura de meu trabalho para o exame de qualificação, pelas suas valiosas contribuições que me permitiram rever pontos importantes que mudaram aspectos essenciais da pesquisa e pelas horas ricas que pude aproveitar ao ouvi-la na banca.

Aos professores do Programa de Estudos em Pós-Graduação em Educação - Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, Prof.^a Dra. Clarilza Prado de Sousa, Prof.^a Dra. Fernanda Coelho Liberali, à Prof.^a Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, à Prof.^a Dra. Vera Placco, aos já citados professores Laurizete Passos e Nelson Gimenes: pelo incentivo aos estudos acadêmicos e à pesquisa e por todas as contribuições que, direta ou indiretamente, ofereceram ao meu crescimento profissional.

Ao querido Humberto Silva, assistente de coordenação do Formep: por todo apoio impecável e presença durante o processo, por oferecer ajuda necessária à realização das atividades e pelo carinho acolhedor com que realiza aquilo que lhe é solicitado.

A todos os sujeitos desta pesquisa, sem os quais ela não teria sido realizada: Dirce, Mario, Paulo, Renato, Rita e Valter, mesmo que esses sejam os nomes fictícios, agradeço a cada um pela disponibilidade em participar da pesquisa, pela maneira alegre, rica e generosa com que estiveram presentes no encontro para a produção dos dados que foram analisados neste trabalho.

A todas as amigas e amigos que fiz na PUC-SP, em especial: Iandra Cristina, Márcia Silva, Michael e Jaqueline de Paula.

À Andréa Teresa Tammaro Costa, amiga querida: por ter me concedido a primeira oportunidade de atuar em sala de aula como professora da educação básica, da qual jamais me esquecerei, pelo carinho e respeito que sempre teve por mim e pela amizade que até hoje preservamos.

À equipe de coordenação da Escola Alef Peretz; Aline, Ana Bia, Cristiane, Ed Quarenta, Flora, Krishna, Maurício, Miriam, Monica, Nancy, Nicole, Rogério, Rosely e Sherina e ao presidente, Marcelo: com quem tenho dividido alegrias e angústias em discussões importantes sobre educação e com quem tenho aprendido muito. Várias das análises que aparecem na pesquisa têm as vozes dessas pessoas queridas que cito aqui.

Ao João Guedes, diretor da escola onde trabalho e onde realizei o estudo: por permitir que a pesquisa fosse realizada e por me provocar, o tempo todo, para refletir acerca da concepção de escolaridade que norteia minhas ações, das que acredito, das que desejo e das que realmente tenho consciência e pratico. Depois de trinta anos de trabalho na área da educação, quando pensei que não fosse mais possível, João fez com que eu me apaixonasse novamente pelo meu fazer. Muito obrigada!

Aos meus pais, Dario e Regina: pela oportunidade de vida, pelo amor incondicional, pela educação que me oportunizaram, pelos valores que me possibilitaram construir, por todo o cuidado comigo em toda a minha vida e por entenderem meus momentos de isolamento nas diferentes fases da minha vida profissional.

À minha sogra, Dona Cleuza: pelo amor, carinho e respeito, além de todo apoio durante todo o processo de escrita deste trabalho. Meu muito obrigada!

E, por fim, ao meu marido e ao meu filho, Luiz e Jean, dois grandes amores da minha vida, companheiros de jornada: pelo apoio incondicional a todos os sonhos, pela valorização das minhas escolhas e do meu trabalho, por entenderem minhas ausências em alguns períodos, por cuidarem de mim, por me apoiarem e permitirem que eu finalizasse mais um projeto.

O poder das alternativas é incalculável.

Chimamanda Ngozi Adichie

DEPIERI, Luciana Rodrigues Loureiro. **Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período da pandemia da Covid-19 com vistas a uma educação para autonomia**. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

O presente estudo foi realizado a partir de um incômodo da pesquisadora na sua atuação profissional como coordenadora pedagógica na educação básica, quando notou a necessidade de investimento no professor quanto à elaboração de planejamentos para garantir uma consciência nas escolhas que orientassem o trabalho, de acordo com uma concepção de ensino, tornando claro o porquê das práticas pedagógicas com vistas a uma educação libertária e emancipadora. O incômodo surgiu novamente no período vivido durante a pandemia da Covid-19, quando houve a necessidade de adequar os planejamentos que haviam sido pensados para o ensino presencial para o modo remoto. Diante disso, definiu-se como **questão** de pesquisa: *Para um grupo de professores do Ensino Fundamental 2, como foi o processo de transição do ambiente presencial para o remoto em relação ao planejamento?* E, como **objetivo geral** de pesquisa definiu-se: *Identificar e analisar as reflexões e mudanças elaboradas pelos professores do Ensino Fundamental 2 em relação ao seu planejamento no processo de transição das atividades presenciais para o ambiente remoto*. Os **objetivos específicos** ficaram em torno de aspectos como mudanças e permanências necessárias no planejamento, dificuldades encontradas para replanejar e onde foi possível buscar apoio para realizar os ajustes. Para a **fundamentação teórica** foram consultadas as obras dos autores: Dewey (1978), Freire (2019), Imbernón (2000, 2011), Hargreaves (2004), Rios (1992, 1998, 2010); para planejamento: Farias *et al.* (2011), Fusari (1998), Libâneo (2013), Wiggins e McTighe (2019) e para as questões da educação na contemporaneidade: Almeida e Placco (2012), Meirieu (2006) e Weisz (2011). Os sujeitos da pesquisa foram 6 professores do Ensino Fundamental 2, com formação e tempo de experiência diferentes, em uma escola particular de educação básica, localizada na capital de São Paulo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou a análise dos dados inspirada na abordagem Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) e resultou em três categorias: 1 - Reflexões acerca do planejamento; 2 - Aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos e 3 - Estratégias de ensino. Com a análise dos resultados, notou-se uma perpetuação de tradições e costumes que impede o desenvolvimento e a prática de uma pedagogia crítica e emancipatória. Isso precisa ser interrompido, seja na formação inicial do professor, seja ao longo da carreira, nos processos de formação aos quais o professor se submete ou é submetido. Há intenção e desejo de uma prática que ofereça ao aluno um processo de aprendizagem emancipatório, mas não há, de forma constante e orgânica, clareza sobre como fazer, gerando práticas metodológicas, muitas vezes, instrumentalizadas. Entende-se que, nesse processo de trabalho do professor, o planejamento é um documento importante de escrita, participação e reflexão da atuação docente. A partir do planejamento é possível investir em uma formação sobre o papel do professor, sobre o que se pretende e o que, efetivamente, se desenvolve em sala de aula.

Palavras-chave: planejamento, COVID-19, ensino remoto, formação de professores.

DEPIERI, Luciana Rodrigues Loureiro. **Planning: changes and continuity from face-to-face to remote education in the Covid-19 pandemic period with a view to education for autonomy.** 2021. 104 f. Dissertation. (Professional Master in Education: Training of Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

The present study was carried out based on the discomfort of the researcher in her professional role as a pedagogical coordinator in basic education. She noticed the need to invest in the teacher with regards to the elaboration of planning in order to ensure an awareness of the choices that guide the work, according to a teaching conception, making it clear the reason behind pedagogical practices aiming for a libertarian and an emancipatory education. This discomfort arose again during the Covid-19 pandemic, when there was a need to adapt planning, that had originally been thought for considering classroom teaching, to remote learning. Therefore, the research **question** that arose: *For a group of middle school teachers, how was the transition process from presential classes to remote learning in relation to planning? As a general research objective: To identify and analyze the reflections and changes elaborated by middle school teachers in relation to their planning in the transition process from classroom activities to a remote learning environment. Specific objectives* were based on aspects such as changes and what could continue in the planning, difficulties encountered in re-planning and where it was possible to seek support in order to make the adjustments. For the **theoretical foundation**, the researcher used different authors: Dewey (1978), Freire (2019), Imbernón (2000, 2011), Hargreaves (2004), Rios (1992, 1998, 2010); for planning: Farias *et al.* (2011), Fusari (1998), Libâneo (2013), Wiggins e McTighe (2019) and for questions related to contemporary education: Almeida e Placco (2012), Meirieu (2006) e Weisz (2011). The research was based on the participation of 6 middle school teachers, with different academic backgrounds and teaching experience, in a private school, grades 1 to 12, located in the capital of São Paulo. The data was collected through group discussion. Data analysis was inspired by the Prose Analysis approach (ANDRÉ, 1983) and resulted in three categories. 1 - Reflections on planning; 2 - Facilitating and challenging aspects in the re-elaboration of planning and 3 - Teaching strategies. The analysis of the results, revealed a continuation of traditions and habits that prevents the development and practice of critical and emancipatory pedagogy. These aspects to be, terminated either in the teacher's initial, or throughout their teaching career, during training processes which the teacher undergoes. There is an intention and desire for a practice that offers the student an emancipatory learning process, but there isn't clarity, in a constant and organic way, on how to do it, generating methodological practices, which are often instrumentalized. It is understood that, in a teacher's process, planning is an important written document for participation and reflection upon the teacher's role and performance. The planning makes it possible to invest in teacher training, on what is intended and what, effectively, develops in the classroom.

Keywords: planning, COVID-19, remote learning, teacher training

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Categorização dos dados: 1º passo.....	50
Figura 2 - Categorização dos dados: 2º passo.....	51
Figura 3 - Categorização dos dados: 3º passo.....	52
Figura 4 - Quadro de categorização – Grupo de Discussão – 1ª categoria.....	53
Quadro 1 - Relação de palavras-chave utilizadas para busca de pesquisas correlatas.....	19
Quadro 2 - Relação de pesquisas correlatas escolhidas para estudo.....	20
Quadro 3 - Princípios que devem reger o trabalho de um Professor.....	29
Quadro 4 - Princípios que devem reger o trabalho de um Aluno.....	20
Quadro 5 - Professores que participaram do GD.....	46
Quadro 6 - Informações sobre a coleta de dados por meio de GD.....	47
Quadro 7 - Categorias criadas a partir da análise de dados produzidos no grupo de discussão..	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE	Instrumento de avaliação não escrita
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus) referente ao ano de 2019
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
GD	Grupo de Discussão
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TD	Tese de Doutorado
TM	Trabalho de Mestrado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Trajectoria acadêmica e profissional da pesquisadora.....	12
Das origens do problema à dissertação e aos objetivos da pesquisa.....	17
1 PESQUISAS CORRELATAS.....	19
2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	25
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
3.1 Sobre planejamento.....	35
3.2 Das necessidades formativas.....	42
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
4.1 Características da pesquisa.....	44
4.2 Sujeitos da pesquisa e a produção de dados.....	45
4.2.1 O contato inicial com os participantes.....	45
4.2.2 Os professores participantes e a produção de dados.....	46
4.3 Instrumento e método utilizado na produção de dados.....	47
4.4 Tratamento dos dados.....	49
4.4.1 Abordagem de análise.....	49
4.4.2 Procedimentos de análise.....	50
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS.....	55
5.1 Reflexões acerca do planejamento.....	55
5.2 Aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos.....	63
5.3 Estratégias de ensino.....	70
5.4 Dos desdobramentos	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES.....	83

INTRODUÇÃO

Trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Paulo Freire¹

Por acreditar no que assinala Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” é que procurei o “Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores”, do Mestrado Profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), para continuar minhas investigações acerca das necessidades formativas dos profissionais da educação quanto suas práticas de sala de aula. Para tanto e, para entender melhor o recorte daquilo que queria estudar, senti necessidade de resgatar minha trajetória profissional e escrevê-la, atentando-me em cada ponto que teve um significado especial para minha história. Tal escrita foi imprescindível para que pudesse rever meu percurso, conquistas e inquietações. Assim, compartilho, aqui, um relato dos momentos mais significativos no meu itinerário profissional.

Ainda menina, estudante do ensino médio, no auge dos meus quinze anos, incomodada com a maneira com que alguns professores ministravam suas aulas, decidi que queria estudar e trabalhar com educação. Os incômodos estavam relacionados ao fato de os meus professores estarem sempre em frente à sala, expondo suas ideias e propondo aos alunos atividades que não eram nada mais que cópias de lousa e perguntas com respostas dirigidas, sem tempo para debates e reflexões ou, até mesmo, sem um repertório que oferecesse contrapontos sobre os assuntos estudados.

Comecei, então, antes mesmo de ingressar na faculdade, a trabalhar como auxiliar de classe em uma pequena escola de educação infantil no bairro onde morava. Essa foi a minha primeira experiência profissional e foi nessa época, também, que escolhi o curso de Pedagogia para tentar encontrar respostas para aquilo que parecia estar fora de consonância com o que eu acreditava ser um caminho mais adequado para a educação.

Logo comecei a conciliar o trabalho nessa escola com o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), onde fiz a graduação entre 1994 e 1997. A Pedagogia me possibilitou desenvolver uma visão ampla sobre educação, sobretudo a respeito da didática, da gestão de sala de aula e do olhar sobre a necessidade da formação integral do aluno, assuntos ainda tão em pauta nas discussões atuais.

¹ (FREIRE, 2019, p. 24).

Formei-me, saí da escola de bairro e continuei trabalhando com educação. Comecei a trabalhar, então, em uma escola maior, na qual lecionei por quase dez anos para crianças do 1º ao 5º ano. Foi nesta escola que ampliei o significado daquilo que entendia por ser professora. Percebi que minha graduação havia contribuído para meu embasamento teórico, para uma visão ampla da educação, mas, no entanto, não tinha garantido uma relação direta com a prática. Nesta escola também tive a oportunidade de trabalhar ao lado de profissionais experientes que muito contribuíram para que me tornasse a professora.

Nesse início de carreira no magistério, tive a felicidade de ser acompanhada por uma coordenadora pedagógica que contribuiu para minhas reflexões e investigações sobre a prática. Nos anos de atuação neste colégio, assumi aulas de diferentes disciplinas em várias séries, o que me levou a procurar formação na área da Didática. O projeto da escola considerava professores pedagogos de 1º a 5º ano especializados em áreas diferentes, não havia a presença da polivalente. Por assumir aulas, ora de Matemática, ora de Ciências, em anos distintos, precisei estudar a didática de tais áreas. O apoio dos meus colegas de trabalho e, também, a formação, que busquei por conta própria, resolveram parte dos meus anseios sobre práticas de sala de aula naquela ocasião.

Mais tarde, perto de 2008, deixei a sala de aula e assumi o cargo de coordenadora pedagógica do ensino fundamental 2 em uma outra instituição de ensino, um colégio particular tradicional na cidade de São Paulo. O início foi desafiador. Não tinha experiência como coordenadora e, de repente, estava diante de um grupo de mais de mil alunos e noventa e dois professores. Embora tenso, foi um momento de aprendizado.

Foi na minha primeira experiência como coordenadora que começaram minhas inquietações com as funções inerentes ao cargo. Comecei a perceber a necessidade de investir em um trabalho junto aos professores no que dizia respeito à elaboração de um planejamento que considerasse objetivos, conteúdos, repertório, metodologia e avaliação de forma intencional e reflexiva, mais que isso, que existisse uma concepção de educação e princípios de formação do aluno que estivessem por trás de todos esses itens, que o planejamento não fosse um mero papel burocratizador da prática. Eram muitas as demandas e pouco tempo para dar conta de tudo. Minha sensação era de que algo sempre ficava por fazer ou não acontecia com a qualidade que imaginava que deveria ter. A formação dos professores, algo caro para mim, era aquilo que acabava sendo sucumbido pela rotina e que me deixava insatisfeita. Mais tarde, descobri que não era apenas a rotina corrida da função que me afastava da formação, mas sim, o fato de não ter consciência do que faltava, nem clareza de como elaborar efetivamente um plano de formação que fosse adequado para a realidade na qual estava inserida.

No mesmo ano em que assumi, pela primeira vez, a coordenação pedagógica em uma escola, também fui convidada para escrever uma coleção de livros didáticos de Matemática para o segmento do ensino fundamental 1. O convite foi realizado por uma pessoa que conhecia minha trajetória e sabia das buscas incessantes por formação que eu havia feito no período em que estava em sala de aula, assim como também estava a par das minhas inquietações como coordenadora. Em parceria com outra autora, produzi cinco volumes de uma coleção de livros didáticos de Matemática (do 1º ao 5º ano), foram mais de mil páginas de atividades e orientações para professores que ficaram no mercado por dez anos.

Na produção dos manuais de professores, materiais que complementavam os livros didáticos, tentei, em alguma medida, oferecer orientações para um planejamento das aulas que eu não encontrava com facilidade nos livros e que achava importante que estivessem disponíveis para quem fosse adotar minha coleção. Viajei para diferentes lugares para apresentar o material, durante este período conheci diferentes realidades. Nesta época, em razão da demanda de trabalho com a editora, retomei meus estudos sobre práticas de ensino. Foram anos estudando, refletindo, revendo, refazendo e produzindo material. Além da coleção de didáticos, também produzi alguns paradidáticos de jogos, revistas especializadas em educação e materiais digitais para grandes editoras, todos voltados para formação de professores de 1º ao 5º ano, tendo a reflexão sobre planejamento e prática de sala de aula como pontos centrais.

O estudo que precisei fazer para produzir os materiais didáticos e paradidáticos mencionados, abriram-me portas para outras áreas dentro da educação. Comecei a atuar, ao mesmo tempo em que escrevia e trabalhava como coordenadora pedagógica, como formadora de professores na rede municipal de São Caetano do Sul, enfocando, especialmente, as práticas de ensino. Por mais de cinco anos ministrei cursos em instituições particulares e fiz formações em redes municipais de ensino.

Um pouco mais tarde, em 2012, entre outras experiências vividas, comecei a trabalhar em uma nova instituição de ensino, uma escola judaica², também particular, na capital do Estado de São Paulo. Por questões pessoais, voltei para a sala de aula e assumi, então, aulas como professora polivalente no ensino fundamental 1. Permaneci nessa função por quase seis anos. Num dado momento, em 2019, fui chamada para um novo desafio dentro da instituição: assumir a função de coordenadora pedagógica no ensino fundamental 2, cargo este responsável por acompanhar o trabalho do corpo docente. Trabalho intenso e interessante, que me proporcionou uma visão ampla do ciclo, tanto em quesitos que precisam ser tratados de forma diferente devido à faixa etária, como naqueles

² Informações sobre a escola serão apresentadas no capítulo 2, CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.

que necessitam ser observados de modo mais coletivo, para garantir o projeto político pedagógico da instituição.

Então, de volta à função de coordenadora pedagógica, percebi, mais uma vez, a necessidade de investimento no professor quanto à elaboração de planejamentos que garantam uma intencionalidade nas escolhas e orientem o trabalho, tornando claro o porquê das escolhas pedagógicas. Vi-me, assim, diante do mesmo desafio.

Muito tem se falado na mudança do papel do professor, que precisa ser reinventado. Publicações sem fim trazem quase um slogan uníssono, de que professor precisa sair do papel de expositor e assumir o de mediador. Atualmente, ainda há um agravante, os professores são rodeados de uma lista de nomes infindáveis que indicam práticas mais criativas e inovadoras para a sala de aula. Os educadores, em sua maioria, parecem pouco compreender, de fato, o que significam esses nomes e, menos ainda, quando colocam em prática tais propostas, não conseguem refletir uma real mudança no papel do professor e do aluno, tendo como resultado, sempre, mais do mesmo, sem mudanças que sejam verdadeiramente significativas. Esse é um problema que não pode ser atribuído unicamente à responsabilidade do professor, instituições e poderes públicos têm grande parcela de responsabilidade nas mudanças que não ocorrem dentro de sala de aula.

Nomes como ensino híbrido, metodologias ativas e outros estão presentes em livros e revistas de educação, que tratam sobre o que é, mas pouco, ou quase nunca, discutem os princípios que devem nortear a adoção de tais práticas. Não discutem os porquês dos usos em sala de aula, apenas indicam o passo a passo, tornando o ensino cada vez mais instrumental e menos reflexivo. Desconsideram, de maneira expressiva, a realidade histórica da formação daqueles que estão na linha de frente da educação: os professores.

Iniciado o mestrado, tenho refletido ainda mais sobre meu trabalho como coordenadora, assim como tenho analisado planejamentos de ensino e observado o dia a dia da sala de aula. Tem me incomodado a forma como a educação continua sendo trabalhada dentro dos muros da escola, principalmente dentro das paredes da sala de aula, onde o docente ainda assume, prioritariamente, o papel daquele que fica no centro das práticas, detentor do saber, e o aluno, daquele que apenas recebe acriticamente as informações que lhes são passadas.

Observo, ainda, uma implementação de estratégias ativas e criativas de ensino que, no entanto, não garantem os objetivos gerais dos cursos e, menos ainda, não dão conta de uma educação reflexiva e voltada para a autonomia do aluno. Pensa-se que consideram o educando como protagonista que trabalha, com auxílio do seu professor, para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, social e cultural, mas o que ocorre de fato é que ele continua cumprindo comandos pouco reflexivos e instrumentalizados.

Ao analisar o planejamento dos professores que coordeno, instrumento que deveria indicar sua forma de pensar a educação, notei que falta uma relação clara e coerente entre objetivos, conteúdos, repertório, metodologia e avaliação para garantir um trabalho intencional que mova o aluno para um lugar de maior compreensão, reflexão, autonomia e autoria.

Tal percepção aumentou minha preocupação no ano de 2020. Vivemos, no mundo inteiro, uma pandemia da Covid-19³, doença que apareceu primeiro em Wuhan, na China, em dezembro de 2019 e se expandiu por todo o mundo. Em razão dessa pandemia, a vida das pessoas mudou radicalmente e não foi diferente com o modo de funcionamento de empresas e instituições de ensino.

Para evitar a contaminação das pessoas e mortes causadas pelo vírus foram necessárias várias medidas de isolamento, entre elas a suspensão das aulas presenciais. As escolas precisaram se organizar com aulas remotas para garantir a continuidade do ano letivo.

A escola onde trabalho, como já mencionado, uma escola particular localizada na capital de São Paulo, se organizou rapidamente para atender às demandas do novo cenário que tinha sido posto. Em cinco dias, todo o aparato tecnológico estava à disposição do corpo docente para que fosse possível ministrar aulas de casa, no modo remoto⁴. Para professores e alunos que não disponibilizavam de equipamento e/ou Internet, a escola providenciou a tempo tais recursos.

Foi na transição do modo presencial para o remoto que minha preocupação com o planejamento voltou a estar ainda mais presente na minha rotina de acompanhamento dos professores. Senti que não foi tranquilo para os docentes reorganizar seus planejamentos para atender o que essa transição estava exigindo: aulas a distância, menor carga horária para o curso, professores e alunos separados por uma tela, falta de domínio de plataformas tecnológicas, sensação de não acompanhamento de alunos com dificuldade e elaboração de instrumentos de avaliação num contexto virtual. Minha percepção foi a de que os objetivos gerais dos cursos se perderam para a maioria dos professores, que focaram a organização de seus cursos apenas em estratégias de ensino remoto.

Refleti bastante como eu, como parte do corpo gestor da escola onde trabalho, poderia contribuir com o grupo de professores que acompanho para discutir os cursos que são elaborados, especialmente neste momento vivido. Percebi, na realidade do meu contexto profissional, que uma discussão reflexiva e crítica sobre o planejamento é necessária para possibilitar um possível caminho para iniciar uma consciência e mudança e intencional nas práticas docentes. Noto que revisitar o planejamento num contexto de transição do ensino presencial para o remoto tem sido um desafio e preciso entender essa trajetória para levantar, com os professores, quais são as necessidades

³ Doença respiratória aguda causada pelo coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave 2, descoberta em 2019.

⁴ Chamaremos o Ensino remoto também de *online*, assim, ao longo do texto ora usaremos um termo, ora outro.

formativas para esse novo contexto e, assim, tentar propor um trabalho de formação para uma ressignificação desse documento e das práticas para educação, sejam presenciais ou à distância.

Das origens do problema à dissertação e aos objetivos da pesquisa

No contexto escolar onde atuo, o planejamento tem uma significativa importância pedagógica para a prática docente. É nele que o professor deve apresentar o seu curso, o que o faz a partir do registro dos objetivos, dos conteúdos, da indicação dos materiais, da seleção das estratégias de ensino e de como organizará seus instrumentos de avaliação. O planejamento precisa ser revelador da intencionalidade do professor, principalmente dos seus objetivos gerais, ou seja, quanto à reflexão que ele proporá aos alunos a partir dos conteúdos e do repertório selecionados. É a partir do planejamento que o professor apresenta sua concepção de ensino e, então, esse é o ponto de partida para discussões sobre educação e sobre o quanto o trabalho dele conversa ou não com os princípios da instituição.

Considerando que até o início de 2020 estávamos em um ano letivo escolar típico, os planejamentos, então, foram enviados à coordenação para discussão. As entregas ocorreram na semana de planejamento, que antecedeu o início das aulas. A coordenação, que tem como um dos pontos centrais do trabalho, ler e dar uma devolutiva inicial para o professor, o fez ainda no começo do mês de fevereiro. A partir da devolutiva da coordenação foi desencadeado um processo de discussão sobre os cursos planejados, individual e coletivamente (em pequenos grupos organizados por áreas afins). Considerando as discussões com a coordenação e com os pares, os professores iniciaram um processo de revisão de seus planejamentos a partir do que avaliaram como pertinentes e necessário.

Ocorre que, devido à pandemia da Covid-19, escolas precisaram se organizar para trabalhar remotamente. A decisão pelo trabalho remoto foi tomada às pressas, sem a possibilidade de tempo para uma reorganização dos planejamentos – que até então tinham sido pensados para um contexto presencial – e das necessidades tecnológicas para atender aos alunos de maneira minimamente satisfatória.

De repente, de uma semana para outra, escolas se viram diante do desafio de trabalhar de modo *online* com alunos da educação básica, desde a mais tenra idade. Muitas discussões acerca desse novo modo de ensinar surgiram nas mídias sociais, receitas de como fazer e dicas de pessoas de áreas diversas apareceram em forma de *lives*, *e-books* e vídeos no *Youtube*. Inúmeras pessoas apresentaram seus pontos de vista quanto à melhor maneira de se trabalhar com crianças no modo

remoto, a maioria, apresentando o passo a passo para o uso de metodologias híbridas para tentar responder às necessidades desse momento de transição.

Na escola onde atuo como coordenadora, os professores foram avisados no dia 12 de março, uma quinta-feira, que as aulas presenciais seriam suspensas e que iniciariam um trabalho no modo remoto no dia 18 de março. Tiveram, assim, diante das circunstâncias postas pela situação, apenas cinco dias para se organizar para o primeiro dia de aula *online*. A equipe gestora ofereceu todo suporte tecnológico para os professores, tanto recursos materiais como treinamentos para o uso das plataformas digitais que seriam usadas para dar aula. Mesmo com todo o suporte oferecido pela instituição, a transição do formato presencial para o remoto não teve tempo de ser devidamente discutida e isso, de certa forma, ficou evidenciado no encaminhamento dos cursos no modelo *online*. Os professores precisaram, nesses cinco dias, repensar seus planejamentos – os mesmos que ainda estavam em processo de revisão no modo presencial – e não houve tempo suficiente para uma discussão coletiva e institucional.

Diante do exposto acima e, também, no indicado no item Trajetória da Pesquisadora, entende-se que se faz presente a questão: *Para um grupo de professores do ensino fundamental 2, como foi o processo de transição do ambiente presencial para o remoto em relação ao planejamento?*

Nesse contexto, apresento como objetivo de pesquisa:

Identificar e analisar as reflexões e mudanças elaboradas pelos professores do Ensino Fundamental 2 em relação ao seu planejamento no processo de transição das atividades presenciais para o ambiente remoto.

Objetivos Específicos:

- Identificar mudanças e permanências no planejamento elaborado para as atividades desenvolvidas em modo remoto a partir do planejamento elaborado para o modo presencial;
- Verificar as dificuldades para replanejar o curso para o ambiente virtual;
- Identificar como e onde os professores buscaram apoio para realizar as mudanças nos planejamentos;
- Identificar as necessidades formativas indicadas pelo grupo durante o processo de revisitação do planejamento no período de transição do modo presencial para o remoto.

1 PESQUISAS CORRELATAS

O presente trabalho tem como objetivo de pesquisa *identificar e analisar as reflexões e mudanças elaboradas pelos professores do Ensino Fundamental 2 em relação ao seu planejamento no processo de transição das atividades presenciais para o ambiente remoto, assim como qual foi a trajetória nesse processo de transição.*

Para dar início à pesquisa, com o intuito de conhecer o que já havia sido produzido até o momento, foi feito um levantamento de estudos correlatos a respeito da temática. Buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) trabalhos que tivessem discorrido sobre planejamentos, planejamento didático-pedagógico, prática docente, prática profissional do professor, estratégias pedagógicas e formação de professores.

Diante do número expressivo de publicações, foi preciso, então, combinar algumas palavras-chave, o que trouxe os resultados indicados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Relação de palavras-chave utilizadas para busca de pesquisas correlatas

PALAVRAS-CHAVE COMBINADAS	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
a - Estratégias pedagógicas e planejamento	923
b - Planejamento de ensino E estratégias pedagógicas	849
c - Planejamento E resignificação da prática E formação de professores	53
d - Planejamento didático-pedagógico E formação docente E estratégias Pedagógicas	23

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A primeira parte da seleção dos trabalhos foi realizada a partir das produções listadas nas composições de palavras-chave dos itens c e d, que abarcavam mais aspectos de interesse desta pesquisa e um menor número de títulos para análise. Foram, então, avaliados os títulos das 76 produções. A partir dessa avaliação prévia dos títulos, selecionou-se 25 produções para leitura dos resumos cujos títulos pareciam estar em acordo com os objetivos desta pesquisa e cuja data de produção no excedia dez anos de publicação.

Da leitura dos resumos, restaram 12 trabalhos, que passaram por uma última análise, mais rigorosa, que se deu a partir da leitura dos referenciais teóricos, dos capítulos de metodologia e das considerações finais. Só então, considerando o problema a ser pesquisado e o objetivo geral da pesquisa é que a análise final resultou na catalogação de seis produções que seguem organizadas no quadro 2:

Quadro 2 - Relação de pesquisas correlatas escolhidas para estudo

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	IES ⁵	CATEGORIA
2012	Amanda Arajs Marques Vaccas	A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores	Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE USP	TM ⁶
2015	Elisa Moreira Bonafé	O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações	Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC / SP	TM
2016	Paula Francimar da Silva Eleutério	O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal	TM
2017	Alda Leila Santos Baldez	Um olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método ativo: possibilidades de (re)significação da prática docente no ensino fundamental	Dra. Silvana Neumann Martins	Universidade do vale do Taquari - Univates	TM
2018	Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury	Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos	Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	Universidade de Brasília (UNB)	TM

⁶ TM – Trabalho de Mestrado.

2019	Jeanny Meiry Sombra Silva	Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	TD ⁷
------	---------------------------	---	----------------------------------	--	-----------------

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa de Vaccas (2012), analisou a ação de planejamento de ensino. O estudo pontuou que é no planejamento que o professor pode tomar consciência do seu processo de formação e das necessidades formativas para (re)significar sua prática em sala de aula. Foram destacados quatro elementos importantes para o planejamento da prática pedagógica: 1) o sujeito no planejamento, 2) a gestão do tempo, 3) as estratégias de ensino e 4) o conteúdo. As observações para a pesquisa foram feitas no “Clube de Matemática” da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), que por razão de sua própria dinâmica organizacional prioriza a ação de planejamento como uma das ações centrais dos estudantes. O objetivo do foco no planejamento foi a significação deste instrumento de trabalho para os estudantes e estagiários que participam das atividades programadas no espaço do clube. Como resultado, a pesquisadora concluiu que apenas a prática docente não é capaz de fazer com que os futuros professores se apropriem do significado do planejamento, nem o utilizem como reflexão da prática proposta. Diante desta constatação, Vaccas aponta a necessidade de uma intervenção intencional voltada para este objetivo.

Já a pesquisa de Bonafé (2015), teve como objetivo identificar as estratégias utilizadas na formação de professores em contexto escolar, com o intuito de provocar uma reflexão sobre a prática de ensino e melhorá-la. A pesquisadora concluiu que faltava clareza aos coordenadores quanto ao potencial e estratégias formativas possíveis dentro do espaço escolar. O trabalho trouxe, entre outros autores, contribuições de Imbernón para provocar reflexões acerca da formação em contexto de trabalho. A pesquisa realizada teve cunho qualitativo e contou com entrevistas semiestruturadas e observação de grupos de formação conduzidos pelo coordenador no horário de trabalho coletivo. Como proposta final, sugeriu o aprofundamento sobre questões de formação continuada de professores via atuação do coordenador pedagógico.

O trabalho de Eleutério (2016) analisou as repercussões da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)⁸, na prática

⁷ TD – Tese de Doutorado.

⁸ O Pnaic foi instituído pela Portaria no. 867/MEC, de 04/07/2012. Consiste em uma política desenvolvida pelo Ministério da Educação, que ocorreu entre 2013 e 2015, em parceria com os governos do Distrito Federal, de estados e municípios, com o objetivo de promover a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino

pedagógica, com foco no planejamento. O estudo envolveu duas professoras que participaram da formação do Pnaic e que atuavam em turmas do 1o e 3o anos, além da coordenadora pedagógica da escola e de duas orientadoras de estudo do programa, responsáveis por ministrar a formação os professores participantes da pesquisa. A pesquisadora realizou observações do tipo não participativo dos encontros/momentos de planejamento e/ou discussão da prática pedagógica na escola; aplicação de questionários, entrevistas do tipo semiestruturada – individuais e coletivas, assim como análise dos registros do planejamento das professoras e documentos do Pnaic – Cadernos de Formação. O trabalho apresentou como conclusão que o planejamento não se esgota na tomada de decisões e na elaboração de planos e, sim, que possibilitou identificar indícios de repercussão da formação desenvolvida no Pnaic nas práticas das professoras, além de apontar para a necessária garantia de condições de formação continuada dos docentes, como um direito que integra seu desenvolvimento profissional e valorização social.

Baldez (2017) realizou uma pesquisa que se propôs a analisar as possibilidades de (re) significação da prática docente a partir de um olhar sobre as estratégias pedagógicas. O trabalho foi realizado a partir de uma intervenção pedagógica que contou com um curso de formação continuada pautado no método ativo. Com o término do curso duas professoras foram avaliadas a fim de se verificar a ocorrência ou não da re (significação) das suas práticas. De abordagem qualitativa, a pesquisa contou com procedimentos técnicos de estudo de caso e com aproximação dos pressupostos da pesquisa-ação. Foram aplicados questionários e feito análise de planos de aulas e diários de bordo que considerou três aspectos: a) as concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem; b) a atribuição de sentidos pelas professoras durante a formação e c) as repercussões da formação continuada na prática docente. Os resultados apontaram para uma significação e ressignificação das práticas que passaram a garantir uma ação protagônica do estudante, sob uma intencionalidade pedagógica e clareza de propósitos manifestadas no planejamento.

Outro estudo que se mostrou relevante para este trabalho foi o de Cury (2018), que teve como objetivo analisar quais eram os aspectos considerados pelos professores quando elaboravam seus planejamentos pedagógicos. Procurou-se identificar se havia intencionalidade ou não na elaboração de atividades e o quanto os processos de ensino-aprendizagem consideravam a participação efetiva dos estudantes na dinâmica das aulas. O estudo contou com a participação efetiva de 20 professoras do ensino fundamental I que participaram de entrevistas semiestruturadas e complementação de frases. A análise dos dados apontou que os profissionais partícipes inseriam, de

Fundamental. O programa também considerava a formação continuada de professores que atuavam no Ciclo de Alfabetização.

forma intencional, a participação dos estudantes em suas construções pedagógicas, assim como davam ênfase aos momentos dedicados à elaboração do planejamento pedagógico.

Por fim, foi consultada a pesquisa de Silva (2019). O estudo teve por objetivos identificar quais eram as estratégias de formação docente utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos que ocorriam semanalmente na escola e analisar as concepções de formação que norteavam as ações desses profissionais. Foram utilizados métodos mistos como procedimentos metodológicos, combinando olhares quantitativos e qualitativos sobre a pesquisa. Participaram deste trabalho 380 coordenadores pedagógicos dos ensinos fundamental e médio em escolas da região metropolitana da rede estadual de ensino. Os questionários com dimensão quantitativa foram tratados estatisticamente enquanto que com os de dimensão qualitativa foram utilizados os princípios da análise do discurso de linha francesa. O resultado das análises apontou que os coordenadores têm diferentes entendimentos do que são estratégias de formação e, ainda, revelou que a seleção e/ou elaboração de estratégias de formação está prioritariamente pautada em teorias implícitas e em familiaridades presumidas com o ofício e formações advindas de órgãos centrais da SEE-SP. O estudo evidenciou, ainda, a presença de princípios tanto da racionalidade técnica quanto da racionalidade prática e crítica nos discursos dos coordenadores.

Após a pesquisa e análise das correlatas sentimos falta de um trabalho que abordasse questões referentes ao aluno adolescente ou o segmento de ensino fundamental 2. Recorremos ao site da Fundação Carlos Chagas (FCC), pois era sabido que lá encontraríamos alguma produção ou algum pesquisador com um trabalho que discorresse sobre os anos finais do ensino fundamental. Diante dessa informação, então, procuramos pelos pesquisadores da instituição e buscamos no currículo lattes de alguns deles publicações relacionadas à temática. Encontramos a dissertação de mestrado de uma das pesquisadoras da FCC, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Sua dissertação é de 1999 e o título é *A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da psicologia*.

O trabalho de Almeida (1999), considera a tríade professor, formação e aluno adolescente para investigar a percepção que os professores têm sobre adolescência/adolescentes e a maneira como avaliam sua atuação pedagógica junto ao adolescente. Os dados para pesquisa foram coletados a partir de questionário com questões abertas e fechadas e a análise feita foi a partir de abordagens qualitativa e quantitativa. O resultado obtido mostrou que os professores não têm uma visão otimista em relação ao adolescente, assim como apontou a necessidade de elaborar projetos de intervenção na escola que ofereçam aos jovens oportunidades para a construção de sua identidade pessoal e profissional. A conclusão foi que a Psicologia desempenha um papel importante na formação do professor a medida em que dá subsídios para o docente entender a faixa etária e, assim, pensar suas práticas pedagógicas.

A pesquisadora defende, a partir da análise feita, que é necessário considerar, na formação do professor, conhecimentos psicológicos que possam ser usados na sua reflexão sobre teoria e prática.

Diante da análise mais aprofundada dessas sete produções, observamos que as pesquisas foram desenvolvidas a partir de uma abordagem predominantemente qualitativa e que os pesquisadores, em sua maioria, valeram-se de levantamento de dissertações e de teses que versavam sobre práticas didático-pedagógicas, planejamentos e temas afins, assim como de levantamentos bibliográficos, observações, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Tal metodologia se mostrou em consonância com o que se pretende fazer neste presente trabalho, indicando quais caminhos seguir na coleta de dados para a pesquisa.

Quanto aos autores, alguns fundamentaram mais de uma dessas pesquisas correlatas escolhidas, o que sugere que a leitura seja interessante para compor o referencial teórico deste trabalho: André, Dewey, Fusari, Imbernón, Libâneo e Sousa.

A leitura das pesquisas catalogadas indicou que ainda há a necessidade de investimento na formação de professores quanto a suas práticas em sala de aula e a um olhar mais reflexivo para o planejamento, para que deixe de ocupar um lugar prioritariamente burocrático. As pesquisas sugeriram formações iniciais e continuadas, inclusive, em contexto de trabalho, com propostas diferenciadas, que considerassem o uso de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior e em cursos de formação de formadores, assim como um trabalho pautado na reflexão sobre os planejamentos de ensino.

Diante do que foi identificado nas pesquisas correlatas, o presente trabalho pretende, assim, analisar a prática e o entendimento de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre práticas didático-pedagógicas e a importância dada ao planejamento para consciência do trabalho e (re)significação do que é proposto aos alunos.

As pesquisas consultadas trouxeram grande contribuição para a sistematização do caminho de trabalho para esta pesquisa. Apontaram, também, que investigar e refletir sobre a prática é um modo para (re)significá-la. Apresentaram, ainda, como resultados, que a consciência e posterior mudança nas práticas, pode começar por uma reflexão sobre os planejamentos. É, assim, sobre a intencionalidade das práticas, a partir da reflexão sobre o planejamento num momento de transição do modo de aula presencial para o remoto, que este presente trabalho procurará dissertar.

2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A instituição a ser pesquisada foi fundada, em 1943, por um grupo de imigrantes judeus vindos da Europa, com o objetivo inicial de oferecer à comunidade não apenas uma opção de educação, como também a possibilidade de disseminar valores e tradições judaicas milenares. O nome dado à instituição, na época, foi Colégio Bialik. O prédio situava-se na Rua Simão Álvares, em Pinheiros, São Paulo.

Em agosto de 2012, o Colégio Bialik mudou de endereço, foi para uma nova sede, dentro do clube A Hebraica, no Jardim Paulistano, também em São Paulo, e passou a se chamar Escola Antonietta e Leon Feffer. Em 2017, a escola viveu um processo de fusão com outro colégio judaico, o Colégio I.L. Peretz, quando o prédio localizado dentro da Hebraica foi ampliado para receber os alunos da fusão. As duas escolas, juntas, receberam, então, o nome de Escola Alef Peretz e reafirmaram a responsabilidade de aprimorar um projeto pedagógico para atender às demandas educacionais do século XXI, assim como garantir um trabalho com os valores e as tradições judaicas para a comunidade.

A Escola Alef Peretz é uma instituição privada, sem fins lucrativo, filantrópica⁹, que não tem um único dono. Sua governança funciona a partir de um grupo de associados, que são pessoas que mantêm algum vínculo com a escola: pai/mãe, um ex-diretor voluntário, uma pessoa que goste do assunto educação e que se importe com a instituição. Os associados formam um conselho diretor que, por sua vez, desempenha três funções no acompanhamento da escola: 1) indicar as diretrizes gerais; 2) eleger uma gestão diretora e 3) aprovar as contas auditadas uma vez ao ano.

O conselho diretor é formado por sete pessoas que têm um mandato de quatro anos. O conselho contrata a gestão diretora que é composta por três diretores: 1 pedagógico, 1 administrativo e 1 executivo (este último também chamado de presidente). A gestão diretora da escola é completamente profissionalizada, todos os três diretores são funcionários da instituição e mantêm um vínculo empregatício como os demais funcionários.

⁹ A Escola Alef Peretz possui o certificado de filantropia emitido pelo governo federal, o Certificação de Entidades de Assistência Social – CEBAS, o que significa a renúncia de alguns compromissos fiscais, entre eles o pagamento do INSS patronal, que corresponde a 25% da folha de pagamento da instituição. Em contrapartida, a escola precisa retornar ao estado bolsas de estudo para famílias que recebem entre 1 e 1,5 salários-mínimos. Na unidade que fica dentro do clube A Hebraica as bolsas não atendem a esse critério, lá existem em torno de 35% de bolsas para famílias em diferentes situações econômicas, mas que não estão dentro da faixa salarial estipulada pelo governo. Para atender às exigências do governo e manutenção do certificado de filantropia, a escola mantém uma outra unidade, que fica em Paraisópolis, onde são atendidos 113 (cento e treze) alunos do 9º ao à 3ª série do Ensino Médio, em que o critério de renda familiar estabelecido pelo governo é cumprido. Os professores que ministram aulas na Hebraica são os mesmos que ministram as aulas em Paraisópolis. O projeto pedagógico também é o mesmo nas duas unidades.

Com relação ao projeto pedagógico, na leitura do plano escolar da instituição, é possível notar a preocupação com os percursos, as crenças e os princípios que norteiam os seus ideais em educação. Estão postos, assim, quatro grandes pilares que devem ser garantidos na estrutura e nos objetivos das propostas educativas da escola:

- ✓ Convívio da tradição com a modernidade;
- ✓ Convívio com a diversidade;
- ✓ Construção da aprendizagem e
- ✓ Construção da identidade.

Consideramos importante explicar brevemente cada um desses pilares. O primeiro, *convívio da tradição com a modernidade*, aponta, na concepção da escola, a necessidade de se garantir o convívio dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade com os conhecimentos que têm sido construídos na atualidade.

O segundo, *convívio com a diversidade*, reconhece a necessidade de se construir uma relação de respeito na diversidade e, a partir disso, entende que o professor, nas práticas de sala de aula, assim como na escolha de repertório, precisa se preocupar com abordagens que contemplem o multiculturalismo, devendo ser esse um ponto de referência para o planejamento pedagógico.

O terceiro pilar, *construção da aprendizagem*, destaca que “a Escola deve ser espaço que demande atitude de pesquisa por parte tanto dos professores quanto dos alunos, diante das problematizações na busca da compreensão do mundo que habitamos” (PLANO ESCOLAR DA ESCOLA ALEF PERETZ, 2020). Assim, apresenta como missão formar seres humanos apaixonados pelo saber, com leitura crítica das questões universais a partir de perspectivas judaicas. Visa uma educação para a autonomia, onde entende-se autonomia como emancipação, como capacidade de progressivamente a criança viver e aprender sem a intervenção direta do adulto. Deseja-se uma criança que dependa cada vez menos do apoio do universo adulto e que consiga se comunicar com o mundo de forma consciente e autoral para manter uma vida sustentável, em que queira bem e seja bem quista, que descubra a si mesmo e o lugar do qual faz parte.

O quarto e último pilar, *construção da identidade*, visto como essencial para a preservação da cultura judaica, aponta como necessidade a ressignificação dos valores herdados e a transformação desses em valores universais.

A escola mantém três cursos, são eles: ensino fundamental anos iniciais; ensino fundamental anos finais e ensino médio. Os cursos estão organizados em três ciclos da seguinte forma:

- Ciclo 1 – 1º ao 4º ano;
- Ciclo 2 – 5º ao 8º ano;
- Ciclo 3 – 9º e ensino médio.

Para a presente pesquisa foi escolhido o ensino fundamental anos finais, que de acordo com o plano escolar da instituição é um ciclo que se caracteriza como uma etapa de consolidação de formas autônomas de organização e de estudo, além de ser considerada uma fase de ampliação e solidificação de procedimentos de pesquisa e de sistematização do conhecimento em suas diferentes áreas. A ênfase no percurso intelectual do aluno se volta à dimensão social do conhecimento, estreitando as relações entre sua experiência pessoal e problemas políticos e sociais presentes no seu cotidiano e no mundo.

Com relação ao espaço físico, a escola conta com infraestrutura moderna, dividida em quatro pisos, em um prédio, como já mencionado, dentro do clube A Hebraica. Tem trinta e quatro salas de aulas, salas de línguas, salas de apoio pedagógico, ateliês de artes, laboratórios de Matemática, de Biologia, de Física e de Química e, ainda, dois espaços *makers*. Além de uma biblioteca, de um estúdio de música, de sala para aula de teatro e um grande salão multiuso.

Todas as salas de aulas, ateliês e laboratórios contam com equipamento de multimídia e ar condicionado. Os laboratórios têm, à disposição dos usuários, equipamentos de segurança e diversos kits, tais como de eletricidade, óptica, física, magnetismo entre outros. Além disso, há uma estrutura tecnológica que atende a demanda do cotidiano escolar no que diz respeito ao uso de computadores e de *tablets*.

O horário de funcionamento é das 07h00 às 18h30 (2ª a 5ª feira) e 07h00 às 17h30 (6ª feira). Todas as séries têm dois dias de tempo integral na semana, quando ocorrem aulas nos períodos da manhã e da tarde.

O ano letivo está dividido em dois semestres. No decorrer do semestre, a avaliação da aprendizagem ocorre em períodos distintos divulgados em calendários organizados pela equipe gestora. Os resultados das avaliações são mensurados a partir, principalmente, de quatro instrumentos, válidos para todos os ciclos. São eles:

- 25% (vinte e cinco por cento) – Caderno - Instrumento de avaliação individual e processual
- 25% (vinte e cinco por cento) – Prova - Instrumento de avaliação individual e final
- 25% (vinte e cinco por cento) – Síntese - Instrumento de avaliação individual, escrito, realizado a partir de um trabalho de pesquisa interdisciplinar
- 25% (vinte e cinco por cento) – Instrumento de avaliação não escrita (ANE), em grupo, realizado a partir de um trabalho de pesquisa interdisciplinar

No ensino fundamental 2, o aluno que obtiver média final (MF) igual ou superior a 7,0 (sete inteiros) e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nos dois semestres é automaticamente aprovado para a série escolar seguinte.

A escola tem 880 (oitocentos e oitenta) alunos, sendo 376 (trezentos e setenta e seis) no ensino fundamental 2. Já com relação à totalidade dos profissionais que compõem a equipe pedagógica da instituição, são apresentados os seguintes números:

- 150 (cento e cinquenta) professores distribuídos nos três ciclos;
- 1 (um) diretor pedagógico;
- 1 (um) diretor executivo (chamado de presidente);
- 1 (um) diretor administrativo;
- 12 (doze) coordenadores, sendo 4 (quatro) pedagógicos, 6 (seis) educacionais, 1 (um)

da área judaica e 1 (um) de Língua Inglesa.

O grupo de professores que foi escolhido para participar da pesquisa faz parte do ensino fundamental 2 / Ciclo 2. Tal escolha se deu por conta da pesquisadora ser a coordenadora pedagógica desse grupo docente e ter facilidade para organizar encontros e acompanhar o trabalho realizado.

Importante constar que em alguns períodos da história da instituição foram realizadas assessorias com profissionais externos, nas áreas de Inglês, de Língua Portuguesa e, também, de Avaliação. Atualmente, o trabalho de formação de professores em contexto escolar é realizado pela equipe gestora, representada na figura do diretor pedagógico e dos coordenadores. São realizadas várias reuniões que têm como foco a formação da equipe, são elas:

- Reuniões matriciais – ocorrem semanalmente com todos os professores de cada ciclo.

Em outras escolas a reunião matricial é conhecida como reunião pedagógica. As pautas são voltadas para discussões acerca das práticas pedagógicas e dos quatro instrumentos de avaliação mencionados (caderno, prova, síntese e ANE), tendo como base os quatro pilares já apresentados e os princípios¹⁰ que norteiam as concepções educacionais da escola. Nessas reuniões há uma preocupação e um cuidado para não torná-las momentos de informes gerais.

- Reuniões da direção pedagógica com a coordenação pedagógica – ocorrem semanalmente e de maneira individual, ou seja, com cada coordenador pedagógico separadamente. Nessas reuniões, a pauta de discussão está sempre voltada para os cursos planejados pelos professores. A proposta é a de um olhar reflexivo sobre o que tem sido planejado e efetivamente realizado. Os dados para discussão são coletados em leituras de planejamentos, de materiais produzidos pelos professores e em observações de aulas. As discussões realizadas nessas reuniões são pautadas na análise dos dados coletados e dão subsídios para o trabalho do coordenador junto ao corpo docente individual ou coletivamente.

¹⁰ Quadros 3 e 4.

- Reuniões de ciclo – ocorrem semanalmente entre direção e conjunto de coordenadores dos respectivos ciclos (pedagógicos mais educacionais). As discussões estão sempre voltadas para as especificidades pedagógicas e educacionais da faixa etária que o ciclo acompanha. Assim como nas reuniões da direção com a coordenação pedagógica, as discussões realizadas também dão suporte para o trabalho do coordenador junto ao corpo docente individual ou coletivamente
- Reuniões da coordenação com professor – são agendadas ao longo do semestre para discutir planejamento, materiais didáticos, aulas observadas, dinâmica do grupo de alunos, caderno, prova, gestão de sala de aula, enfim, de modo geral, questões referentes à prática do professor.

A equipe gestora procura organizar as pautas das reuniões citadas com foco prioritário para a formação continuada, em contexto escolar, de seus profissionais.

Há, também, uma equipe de articulação composta por oito professores. Os docentes que compõem essa equipe são responsáveis, sob o acompanhamento da direção pedagógica, por articular as discussões dos currículos das áreas junto aos professores (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências, Biologia, Física e Química; História e Geografia; Inglês; Educação Física; Artes; Área Judaica).

Quadro 3 - Princípios que devem reger o trabalho de um Professor

- | | |
|----|--|
| 1. | Professor é responsável pela tradição de que é porta voz. |
| 2. | Professor é responsável por identificar e propor encaminhamentos para o deslocamento pedagógico, autonomia e pensamento crítico dos seus alunos. |
| 3. | Professor é responsável por conduzir a construção de um ambiente escolar ético, livre e respeitoso. |
| 4. | Professor é responsável por exercer o seu trabalho a partir do pacto coletivo. |
| 5. | Professor é responsável por construir um ambiente em que cada aluno seja responsável pelo outro. |

Fonte: Plano Escolar 2020 - Escola Alef Peretz.

Quadro 4 - Princípios que devem reger o trabalho de um Aluno

- | | |
|----|--|
| 1. | O aluno é responsável pela tradição que ele aprende. |
| 2. | O aluno é responsável por respeitar a opinião do outro e compartilhar as suas próprias de modo livre e comprometido com os valores éticos. |
| 3. | O aluno é responsável pelo outro. |
| 4. | O aluno é responsável pelo percurso que ele realizou. |
| 5. | O aluno é responsável pela Escola. |

Fonte: Plano Escolar 2020 - Escola Alef Peretz.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os referenciais teóricos apresentados a seguir procuram fundamentar as escolhas feitas pela autora deste trabalho. Como informam Bogdan e Biklen (1991), o pesquisador utiliza teorias e resultados anteriores de investigação que possam fornecer pistas para direcionar melhor seus estudos e contextualizar resultados novos.

É comum o discurso sobre uma educação emancipadora pensada para que os educandos tenham acesso a um repertório e a uma vivência que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e da autoria. Também tem sido presente uma fala que traz como imprescindível uma prática que considere o aluno protagonista de seu percurso de aprendizagem, deslocando o professor de seu habitual papel central, detentor de todo o conhecimento, para o lugar de mediador no processo de aprendizagem. No entanto, como apresenta Imbernón (2000, p. 79), “muito dos postulados vanguardistas avançaram mais no terreno das ideias do que no das práticas alternativas”.

Tal abordagem surge junto a tentativas de apresentar o uso de metodologias que tenham em seu escopo a exploração de recursos ditos inovadores. Nomenclaturas como ensino híbrido e metodologias ativas têm ocupado o cenário educacional atual, sendo apresentadas como recursos que trazem uma possibilidade de solução para mudança que se faz necessária a partir da constatação de que o lugar do professor precisa mudar tanto quanto o perfil do aluno que já mudou. No entanto, nos deparamos com muitos nomes e poucas mudanças reais. A questão não é essa avalanche de novas expressões, mas, sim, o que fazer com elas, na prática, para caminhar no sentido de uma educação que não esteja pautada apenas na verificação de conteúdo.

Como pontua Tortajada (2000, p. 28 *apud* IMBERNÓN, 2000, p. 28) “para superar a crise da escola, primeiramente devemos deixar de falar o óbvio”. Ainda, de acordo com o autor:

A sociologia da educação atual estudou amplamente o fato de que a escola é um fator para a transformação ou para a exclusão, mas não é nem uma instituição neutra, nem uma instituição reprodutora. Vir a ser uma coisa ou outra, ou algo diferente, é questão dos agentes envolvidos. A educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão (IMBERNÓN, 2000, p. 28).

Nesse sentido, sair do discurso do óbvio ou de um que não se relaciona com uma prática efetivamente emancipadora, requer planejamento, estudo e reflexão sobre o que se pensa e o que se propõe fazer em sala de aula. Como nos diz Ribeiro (1986, p. 01), é preciso “revelar a obviedade do óbvio”.

Ocorre que para se organizar um planejamento, como é proposto a partir desse discurso de educação inovadora, os professores precisam, antes, compreender e se apropriar de saberes que

"parecem indispensáveis à prática docente de educadores e educadoras críticos, progressistas, alguns deles igualmente necessários a educadores conservadores" (FREIRE, 2019, p. 23).

Quando falamos de uma educação reflexiva, para a autonomia e a autoria, é fato, como aponta Freire (2019, p. 26) que "inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado". Faz parte, então, do papel do educador, não ensinar apenas conteúdos e não oferecer apenas práticas que se tornem meros instrumentos de trabalho, é preciso mais para que seja capaz de oferecer uma educação em que não tenhamos meros intelectuais memorizadores, domesticados ao texto, com receio de arriscar-se. Como aponta Freire (2019), é preciso parar de criar simples expectadores, que sabem muito bem falar de dialética, mas pensam mecanicamente.

Quando se pensa em uma educação democrática, ao elaborar um planejamento, é preciso considerar não apenas repertório e metodologia, mas sobretudo a reflexão e a avaliação que se deseja fazer a partir desse repertório. O repertório, por si só, forma sujeitos que repetem discursos. A metodologia, sem repertório, forma pessoas apenas pelo viés da instrumentalização. Repertório e metodologia sem objetivos claros e propostas de reflexão, debate e análise de diferentes pontos de vista não resolvem a questão de uma dinâmica de ensino voltada predominantemente à verificação de conteúdos. Repertório e metodologia precisam ser pensados junto com a ideia de que tipo de aluno se pretende formar, portanto, antes de planejar é preciso ter consciência de qual concepção de educação estará na base de suas ações.

Como defende Freire (2019, p. 34):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, o que inclui uma criticidade sobre o repertório e metodologia escolhidos. É necessário "um equilíbrio difícil e estimulante para a busca entre o valor do conteúdo, que deve ser potencialmente denso e relevante, e a busca da sua apropriação significativa como saber" (GIMENO SACRISTÁN, 2000 *apud* IMBERNÓN, 2000, p. 51) Trabalhar para a compreensão é uma tarefa que exige planejamento, reflexão, escuta e diálogo. Freire (2019, p. 39) reitera essa necessidade da dialogicidade quando afirma que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.

É comum ouvirmos que ensinar não é transferir conhecimento, mas oportunizar momentos em que os alunos possam criar suas próprias produções. Tal fala comumente vem acompanhada de um outro discurso, que é o do ensinar para a autonomia. Essas prerrogativas do ensino para emancipação estão registradas em documentos oficiais e em livros sobre educação. Mas o que, de fato, significam?

Pautar um curso apenas no repertório é oferecer um processo de trabalho focado no ensino que desconsidera a aprendizagem. É oferecer informações que serão utilizadas a partir da memorização de fatos isolados sem uma leitura crítica de mundo que se considera necessária para uma educação para a autonomia e autoria.

Organizar um curso que tem como preocupação primeira as atividades, ou seja, as técnicas ou estratégias de trabalho em sala de aula, descoladas do repertório, implica na criação de um ensino instrumentalizado, em que cumprir tarefas desconexas passa a ser o centro do trabalho. O significado da técnica é

empobrecido quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção (RIOS, 2010, p. 94).

O importante é entender que qualquer que seja a técnica, ela é um meio e não um fim.

Poderíamos, então, dizer que garantir uma conversa entre repertório e metodologia levaria para a sala de aula um ensino preocupado com uma aprendizagem reflexiva, voltada para a autonomia e autoria. Ocorre que repertório e metodologia, sem reflexão, não garantem um ensino que oportunize autoria e autonomia. Ao contrário, reforçam o que vem acontecendo, um ensino cuja preocupação maior é a da verificação de conteúdos. Como pontua Anísio Teixeira no estudo introdutório do livro *Vida e Educação*, de Dewey (1978, p. 34), “a escola não pode ser, simplesmente, a casa onde se vão estudar alguns fatos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas em programas fixos”.

Quando se pontua que é necessário um ensino emancipatório que esteja voltado para a autoria e para a autonomia, estamos dizendo que é preciso garantir repertório, metodologia, reflexão e avaliação sobre o que se propõe informar e fazer. É preciso respeito à experiência formadora do educando, ter claro que o meu trabalho enquanto professor é com o aluno e não comigo mesmo. E quando falamos sobre respeito, nos referimos à necessidade de intervir com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Dewey (1978, p. 93), em seus estudos, pontuou sobre esse aspecto:

Por outras palavras, ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção, reconstrução que exige pensamento, isto é, esforço inteligente.

Em todos os casos, a significação educativa do esforço reside no seu poder de estimulação de maior soma de reflexão e pensamento, e não na maior tensão física que possa exigir.

Nesse sentido, o planeamento é um passo importante para a conscientização do caminho que se propõe a fazer. Conforme Gimeno Sacristán (*apud* IMBERNÓN, 2000, p. 52), “a escola e o professor podem ser substituídos em seu trabalho de informadores, mas não nos encargos que acabamos de relacionar, constitutivos de uma estrutura de socialização singular com projeções na subjetividade, nas relações humanas e na sociedade”.

A educação é, como afirma Freire (2019), uma forma de intervenção no mundo. Para que o professor ofereça a seu aluno uma trajetória significativa de conteúdos, formas e reflexões que o preparem para intervir no mundo, é preciso desenhar um curso que pontue claramente quais são as ideias importantes sobre as quais pretende-se promover reflexão, numa relação dialógica entre professor e aluno, entre professor e o que se oferece da tradição para ele. Ter claro quais são os objetivos começa pela elaboração do planeamento.

Para que seja possível uma “educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 2019, p. 106), não podemos denominar uma prática como progressista quando ela é autoritária. É a partir, então, do planeamento que podemos propor discussões e reflexões sobre o que se pretende fazer e o que efetivamente se faz.

Discutir e refletir sobre o planeamento são ações que fazem parte de um trabalho de formação de professores, dentro do espaço escolar, no cotidiano da escola, a fim de se garantir uma análise e diálogo sobre esse registro, com o intuito de propiciar discussões e reflexões para desburocratizar o ensino e torná-lo, em nome da democracia e da liberdade, mais coerente e consciente.

Um aspecto importante do trabalho intelectual do professor é, como pontua Gimeno Sacristán (*apud* IMBERNÓN, 2000), pretender alcançar a capacidade reflexiva de ver onde estamos e para onde nos leva o que fazemos. Uma educação que não tenha uma orientação clara não dará conta do discurso que se propõe, seja ele para a emancipação ou não.

Em síntese, embora seja difícil corrigir tais iniquidades, é preciso elaborar aulas, projetos, sequências didáticas e/ou cursos que possam fomentar o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, autônomo e autoral e fortalecer uma relação protagônica na díade professor-aluno. O planeamento deixa de ser, assim, um mero instrumento técnico e burocrático e passa a ocupar um lugar de importância com relação à intencionalidade social e cultural do trabalho que se pretende realizar.

Como pontua Bonafé (*apud* JARAUTA; IMBERNÓN, 2015, p. 110) “se quer desenvolver a discussão e a compreensão, pode necessitar de materiais que o ajudam a enfrentar informações diferentes e contraditórias entre si, ou pode necessitar mais de um documento que suscite debate do que ofereça a informação fechada e unidirecional”. É necessário um processo criterioso de seleção de repertório, metodologias e avaliação para se pensar, então, em como combiná-los para provocar o debate dos contrapontos e, assim, oferecer genuinamente um processo de educação para a autoria e a autonomia. Esse caminho se dá, inicialmente, pela elaboração de um planejamento que norteie e ofereça suporte ao trabalho a ser realizado pelo professor. É um desafio transformar a experiência de sala de aula em uma prática experiencial, questionadora e reflexiva, que permita ao aluno criar meios para intervir no mundo. Esse desafio é menor quando se tem um planejamento pensado intencionalmente para tal encaminhamento.

A tarefa é tentar promover uma reflexão para mudar a relação altamente prescritiva e alienante que se tem com o planejamento e problematizar e redesenhar esse instrumento como apoio do trabalho docente na tarefa de educar. O professor precisa entender o seu papel e saber colocá-lo em prática com consciência. Como defende Hearnreaves (2004, p. 40), “o papel do professor como agente socializador vital da preparação de gerações do futuro nunca deve ser subestimado ou negligenciado”. Um trabalho de formação que tenha como um foco a reflexão sobre o planejamento, considera como premissa que o desenvolvimento profissional do professor é mais que “um currículo seco e autogerenciado de certificados e aquisições acumuladas na forma de créditos individuais” (HEARGREAVES, 2004, p. 80).

Discutir planejamento com professor significa abrir uma porta para pensar em um curso ou em uma aula para todos os seus alunos e para cada um deles, num caminho para a compreensão e autonomia. Resolver os desajustes da escola começa pela formação de seus professores, pelo diálogo reflexivo e crítico com aquilo que eles se propõem a levar para a sala de aula. Rios (2010, p. 46-47), aponta que:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre o nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós.

Não são as novas tecnologias ou as novas metodologias que salvarão a escola. São bons professores que o farão. Contudo, para que tenhamos bons professores é necessário dedicar tempo, recursos e estudo para melhorar a qualidade e a consciência das práticas docentes. “A investigação

sobre a prática é a melhor estratégia de melhoria” (GUERRA, 2015 *apud* JARAUTA; IMBERNÓN, 2015, p. 98). E um bom início para se investigar as práticas é a reflexão crítica sobre o planejamento.

Uma formação que contribua para que se tenha bons professores dentro de uma escola reconhece a “necessidade de um diálogo dos saberes que se encontram na ação docente, a revisão de conteúdos, métodos e processos avaliativos, apoiados em fundamentos consistentes” (RIOS, 2010, p. 136) e é importante esclarecer que “a competência é sempre situada – o ofício de professor se dá dentro e um sistema de educação formal, numa determinada instituição escolar, num coletivo de profissionais que fazem a escola, numa sociedade específica” (RIOS, 2010, p. 108).

Nesse sentido, é importante garantir uma reflexão crítica sobre o planejamento, observando quais critérios orientam a escolha dos conteúdos e métodos e se estes apontam, como descreve Rios (2010), para a possibilidade de uma educação democrática, com garantia do exercício da cidadania e inserção na sociedade, na qual os indivíduos possam exercer seus direitos, viver com dignidade, desenvolver sua criatividade e reafirmar um compromisso constante com o bem público.

3.1 Sobre Planejamento

Entendemos que, para esta pesquisa, os planejamentos dos professores são aspectos de suma importância. Será a partir desta temática que serão encaminhadas as conversas e reflexões com os docentes para conhecer as mudanças, permanências e dificuldades encontradas na reelaboração do planejamento no processo de transição das aulas presenciais para remotas no período de isolamento vivido devido à Covid-19, assim como identificadas as necessidades formativas do grupo participante da pesquisa.

Apresentou-se como necessário buscar referencial teórico para o aprofundamento do conceito de planejamento¹¹, bem como das suas características e da sua importância para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Importante pontuar que, neste trabalho, toda reflexão proposta a partir do tema planejamento só terá sentido se estiver articulada com uma reflexão sobre a prática. Como aponta Rios (1992, p. 73), “o exercício de refletir tem, sem dúvida, um caráter teórico. Entretanto, toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário”. Assim, ao considerarmos que teoria e prática são elementos indissociáveis para o alcance de um trabalho consistente e coerente, informamos que trataremos, neste capítulo, do que significa planejamento no contexto escolar sem nos esquecermos que este deverá estar sempre submetido à uma reflexão da teoria e da prática.

¹¹ O termo planejamento será usado para referir-se ao planejamento que é feito pelo professor para preparar suas aulas.

O recurso ao dicionário Michaelis (2008) indica-nos que planejamento significa plano de trabalho detalhado. No Aurélio (FERREIRA, 2008), podemos encontrar uma definição similar: fazer o plano, projetar, traçar. Do latim, a palavra planejar vem de *planus*, que significa plano, ato de planejar. Tendo em vistas tais definições, buscamos em alguns autores conceitos mais didáticos sobre planejamento para tentar compreendê-lo no espaço escolar.

O planejamento faz parte do que se considera ponto inicial para a realização do ensino, supõe, assim, de antemão, pesquisa para se garantir o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem e do contexto em que se está inserido. De acordo com Weisz (2011, p. 48), “se o olhar do professor está suficientemente informado, ele pode tomar decisões importantes”.

Fusari (1998, p. 45) explica que “o planejamento é um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino”. Para o autor, o planejamento é, ainda, um instrumento de reflexão do educador diante de seu trabalho em sala de aula. É um registro que contém as propostas de trabalho que orientarão a prática do docente. É preciso garantir uma ação consciente, competente e compromissada num constante “processo de ação-reflexão-ação da prática social docente” (FUSARI, 1998, p. 46).

Para Farias *et al.* (2011, p. 111), “o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo”. As autoras apontam que planejar deve ser uma ação reflexiva e viva. Descrevem, ainda, que “é um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas” (FARIAS *et al.* 2011, p. 111).

Diante das definições apresentadas, podemos concluir que planejar é algo indissociável da prática docente e inegociável para a ação do professor em sala de aula, não pode, portanto, como descreve Fusari (1998, p. 45), “ser reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola num formulário”. É preciso, ainda segundo o autor, esclarecer que planejamento “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão”.

Libâneo (2013, p. 246) é claro ao escrever que a ação de planejar não deve ser reduzida ao

simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, economia, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Fazer um planejamento é contar com um guia de orientação que deve ser vivenciado desde o primeiro instante como parte constitutiva da prática docente. É, de acordo com Rios (1992, p. 75),

“sair do provisório que tem sido o hábito em nosso sistema escolar e realizar algo que, apesar dos limites e contradições, tenha consistência, efetividade e permanência”. As mudanças no percurso são possíveis, mas não podem ser aleatórias; precisam ter intencionalidade diante das necessidades que surgem e devem contar com uma análise dos resultados das avaliações previstas e realizadas no percurso.

Farias *et al.* (2011, p. 111) reiteram o que Rios aponta quando afirmam que “com o planejamento, esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do imprevisto e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho”. Sua elaboração precisa partir de um diagnóstico da realidade do contexto e prever uma estruturação da ação que conta com a escolha de objetivos, conteúdos, repertório, metodologia e avaliação. Essa escolha é um momento importante em que o professor também terá a possibilidade de reconhecer sua autoria e liberdade no fazer profissional. Liberdade é aqui entendida, como explica Rios (1992, p. 77): “algo que se experimenta em situação; logo, na articulação de limites a possibilidades. Não há liberdade sem limites”.

Planejar a ação docente envolve, como descrevem Farias *et al.* (2011, p. 118), refletir sobre o “para que”, “o que” e “como”. Para responder a esses questionamentos, um planejamento precisa, então, contemplar o que mencionamos há pouco: objetivos, conteúdos, repertório, metodologia e avaliação. Assim, o fundamental, como pontua Fusari (1998, p. 46) “não é decidir se o plano será redigido no formulário X ou Y, mas assumir que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo”. E ousamos dizer que, sobretudo, é preciso ter consciência da concepção de educação que tem ou que se deseja, vinculada na base de todo esse trabalho, sem a qual o que se planeja possivelmente não terá sucesso.

Ainda sobre o que é planejamento, é preciso, também, pensar na dimensão ética desse registro. Rios (2011, p. 8) pontua que:

No domínio da moral, a pergunta predominante é: *O que devemos fazer?* No da ética, a questão é: *Que vida queremos viver?* Essa segunda questão nos leva a indagar se estamos, com nosso trabalho, criando condições para a construção de uma vida digna e feliz; se as aulas que estamos fazendo constituem espaços de liberdade e autonomia, de ampliação de saber e de sentir, de instalação de diálogo.

Para a autora, “de nada vale um discurso que pretende *ensinar que* ‘é importante respeitar as diferenças’, quando o gesto *ensina a* desrespeitá-las” (RIOS, 2011, p. 9) e é nesse sentido que a elaboração de um planejamento, em todos os seus vieses, pode ser um caminho para a promoção de mudanças significativas na prática docente. É também nesse sentido que reiteramos aqui a nossa ousadia em dizer que sem a consciência de uma concepção de educação um planejamento, por melhor

que esteja elaborado, estará muito provavelmente fadado ao insucesso. Portanto, estamos aqui diante de dois desafios: a consciência e o planejamento dessa consciência.

A partir da leitura de Libâneo (2013), Rios (1992, 1998, 2011), Farias *et al.* (2011) e Fusari (1998) consideramos, então, que a elaboração de um planejamento, a partir de uma concepção de educação clara, começa pelos objetivos. O planejamento precisa ser estruturado em torno de perguntas essenciais e não de conteúdos, portanto, faz-se importante pensar criteriosamente nos objetivos de ensino.

De acordo com Libâneo (2013, p. 251), a primeira condição é ter “convicções seguras sobre a direção que queremos dar ao processo educativo”. Segundo o autor, é preciso ter clara a importância da matéria de ensino no desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, assim como quais objetivos desejamos alcançar no trabalho docente com eles. Os objetivos precisam estar intrinsecamente relacionados com as avaliações. Entendemos, assim, que os objetivos precisam responder a duas questões: o por quê e o para quê.

De acordo com Farias *et al.* (2011, p. 120), é preciso eleger

objetivos que revelem o intuito de levar o aluno a tomar posse do conhecimento científico e universal para o uso nas suas lutas cotidianas; que contribuam com o seu processo de desalienação, propiciando o exercício de práticas cidadãs e democráticas, de autoconhecimento e de realização pessoal; que o ajude a se libertar do preconceito, do medo, da ignorância, da sensação de incapacidade e de impossibilidade de reverter as mais variadas situações de opressão e marginalidade às quais possa estar submetido.

Iniciamos um planejamento pensando nos objetivos gerais, os quais estão relacionados à formação de atitudes, convicções e valores. Estes não são alcançáveis de imediato, tampouco facilmente observáveis. Como desdobramento dos objetivos gerais são elencados os objetivos específicos, diretamente relacionados com os conteúdos. De acordo com Libâneo (2013, p. 261), os resultados para os objetivos específicos são:

conhecimentos (conceitos, fatos, princípios, teorias, interpretações, ideias organizadas etc.) e *habilidades* (o que deve aprender para desenvolver suas capacidades intelectuais: organizar seu estudo ativo e independente; aplicar fórmulas em exercícios; observar, coletar e organizar informações sobre determinado assunto; raciocinar com dados da realidade; formular hipóteses; usar materiais e instrumentos dirigidos pela aprendizagem da matéria, com dicionários, mapas, régua, etc.).

A partir de objetivos gerais e específicos estabelecidos, os quais tenham em vista uma relevância social, política, cultural e profissional para o contexto, é preciso escolher os conteúdos e o repertório que atenderão a esses objetivos.

Rios (1998) pontua um elemento nuclear na elaboração do planejamento: os conteúdos. Para a autora, os conteúdos não só importam como têm uma dimensão de valor, não se pode permitir uma “desimportância”. Eles devem ser selecionados a partir de uma reflexão sobre que conteúdos socioculturais importam no contexto da instituição escolar.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998 *apud* FARIAS *et al.*, 2011) pontuam o risco da banalização dos conteúdos. Para os autores, não há ensino sem conteúdo; um discurso rigoroso e científico sobre o ensino se dá a partir da formalização dos problemas relativos aos conteúdos, caso contrário, trataria de uma atividade esvaziada de significado. É preciso, então, garantir aquilo que podemos chamar de tradição.

Também não faz sentido eleger conteúdos e trabalhá-los como verdades absolutas, de maneira neutra, reduzidos à natureza conceitual. É preciso garantir uma discussão vinculada com outros elementos que compõem o currículo. Rios (1998, p. 39), assim, explica:

Se nos referimos comumente ao conteúdo como *o que se ensina*, não podemos falar sobre seu significado deixando de lado o *como se ensina*, *para que se ensina*, *por que se ensina* e, principalmente, *quem ensina* e a *quem se ensina* (onde se registra *ensina*, leia-se sempre *ensina/aprende*, garantindo-se a perspectiva dialética da prática pedagógica).

A escolha dos conteúdos deve considerar não apenas o contexto social no qual a instituição está inserida, ou seja, as necessidades da sociedade da qual faz parte, como, também, a capacidade cognitiva dos alunos. Farias *et al.* (2011) alertam para a dissociação que habitualmente tem sido feita entre os conteúdos escolares e a capacidade cognitiva dos alunos, mesmo depois dos alertas de Dewey, Piaget e outros pesquisadores escolanovistas que chamam a atenção para os interesses, ritmos e fases do desenvolvimento do educando.

Quando nos referimos a repertório, entendemos que é o conjunto de textos, atividades ou assuntos que atenderão os conteúdos elencados de modo a proporcionar aos alunos “diferentes pontos de vista ou múltiplas perspectivas de uma questão. Uma mudança de perspectiva deliberada pode incentivar os alunos a saírem da sua zona de conforto para estimular o questionamento e o pensamento mais profundo” (WIGGINS; MCTIGHE, 2019, p. 202).

Um planejamento com um bom repertório leva em consideração muita pesquisa para encontrar abordagens diversas sobre um mesmo assunto. Como sintetiza Meirieu (2006, p. 19), “ensinar é organizar o confronto com os saberes e ajudar a se apropriar deles”. O intuito é oferecer no espaço escolar a possibilidade de sair do seu próprio ponto de vista para a busca do bem comum. Um apontamento de Meirieu (2006, p. 74) esclarece a questão do repertório: “a escola deve assegurar a cada um a possibilidade de escapar a todas as formas de domínio para que se possa ‘pensar por si mesmo’”.

Para Wiggins e McTighe (2019) um aspecto importante na escolha dos conteúdos e do repertório é o cuidado que se deve ter para identificar as prioridades curriculares e evitar listas ambiciosas. É preciso estar atento para não elaborar um planejamento que esteja focado em cobrir uma grande quantidade de conteúdos, o que só desencadearia estresse e um trabalho superficial dos objetivos elencados. É necessário rigor nas escolhas.

Com objetivos, conteúdos e repertório definidos, precisa-se, então, pensar no *como*, ou seja, na metodologia. Acreditamos que, como pontuou o diretor da escola Alef Peretz em uma das reuniões das quais participei, “é no tensionamento entre conteúdo, repertório e metodologia que ofereceremos aos alunos oportunidades de crescimento, autoria e construção de autonomia” (GUEDES, diretor). Consideremos, aqui, a concepção de autonomia apresentada por Rios (2011, p. 10):

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceita passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que se terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir.

De acordo com Rios (1998, p. 42) “não se pode desvincular conteúdo e metodologia na escola”. A afirmação da autora nos faz muito sentido quando acreditamos que são os métodos ou recursos que oportunizam a descoberta, a reflexão e a interação entre pares e com o conhecimento. A metodologia precisa ser condizente com os objetivos, com o perfil cognitivo dos alunos e com os conteúdos. Importante, também, que a metodologia escolhida não seja, como pontuam Farias *et al.* (2011, p. 126):

meios para assegurar simpatias ou seguir modismos, mas para fazermos chegar às aulas a realidade com todas as duas contradições. Para tanto, precisamos ponderar sobre a utilização de equipamentos e meios para além dos ditos pedagógicos e educativos produzidos pela indústria do material didático. É fundamental discernir o moderno do verdadeiramente novo em educação.

O planejamento, após objetivos, conteúdos, repertório e metodologia definidos, precisa contemplar a avaliação. Como será realizada ao longo de todo o processo, assim como no final. O processo de avaliação e os instrumentos a serem utilizados precisam ser pensados logo no planejamento. Necessário ter claro que, como afirma Sousa (2000, p. 103), “o fracasso do aluno é o fracasso do planejamento e da prática educativa”. O processo de avaliação muitas vezes não é claro para o professor e, menos ainda, para o aluno. Disso decorre um uso equivocado da avaliação, como medida e abuso de poder deixando de ser encarada como um instrumento de promoção da aprendizagem.

Para deslocar a avaliação da aprendizagem para um lugar de relevância no acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem é preciso sair da função meramente burocrática e classificatória. Precisamos considerar a necessidade de “ajudar os alunos a automonitorar, autoavaliar e autorregular o seu trabalho, individual e coletivamente, à medida que o trabalho progride” (WIGGINS; MCTIGHE, 2019, p. 202). O professor, em seu planejamento, precisa prever em sala de aula, durante todo o processo, a utilização de diferentes procedimentos para a coleta de informações

dos alunos e analisar, de maneira profunda, se o aluno está aprendendo ou não. É preciso, como descreve Sousa, (2000, p. 104):

Distinguir as razões e as condições que têm levado o aluno apresentar determinadas dificuldades; [...] formular hipóteses sobre como se realiza a aprendizagem dos alunos e procurar relacioná-las às importantes teorias sobre o assunto; [...] refletir sobre as prioridades de seu plano de ensino; [...] identificar quais estratégias têm dado melhor resultado para garantir determinadas aprendizagens; [...] estabelecer quais as decisões devem ser tomadas a partir dos resultados da classe; [...] discutir os resultados com os alunos, para que assim eles possam ter uma visão clara de suas possibilidades e dificuldades sem que por isto se sintam menosprezados; [...] utilizar os resultados da avaliação para diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem e para mudar a prática educativa, com vistas a proporcionar melhores resultados aos alunos; [...] compreender que a responsabilidade com a melhoria do desempenho do aluno é da escola e por isso procurar não culpar o aluno ou a sua família pelas dificuldades que ele possa apresentar [...].

Uma concepção pedagógica que considere que “teórica e praticamente, não paira dúvida de que o educando progride de forma sustentada, degrau a degrau, em seu desenvolvimento” (LUCKESI, 2011, p. 64), tem a avaliação como ferramenta importante para orientar o trabalho do professor de modo a atender as necessidades dos alunos e orientar o aluno quanto aos pontos seguros da sua aprendizagem, assim como, para onde deve concentrar seus esforços para avançar na compreensão daquilo que ainda não está claro. O processo de avaliação, então, precisa ser planejado para que seja possível realizar intervenções qualificadas e consequentes.

Com relação à avaliação, fica claro que uma teoria sobre esse aspecto no domínio das aprendizagens é de suma importância, tanto para o planejamento quanto para a implantação de qualquer processo de ensino em que o aluno seja prioridade. Fernandes (2008, p. 350) explica que:

Uma das funções da teoria é a de nos ajudar a discernir onde está o quê, para onde é que se está a caminhar e como é que se está a progredir.
A construção de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos obriga a um esforço de sistematização, de classificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles.

Para sintetizar, então, a importância do planejamento para o trabalho do professor em sala de aula, apresentamos o que aponta Fusari (1998, p. 51):

Elaborar, executar e avaliar planos de ensino exige que o professor tenha clareza (crítica): da função da educação escolar na sociedade brasileira; da função político-pedagógica dos educadores escolares (diretor, professores, funcionários, conselho de escola); dos objetivos gerais da educação escolar (em termos de país, estado, município, escola, áreas de estudo e disciplinas), efetivamente comprometida com a formação da cidadania do homem brasileiro; do valor dos conteúdos como meios para a formação do cidadão consciente, competente e crítico; das articulações entre conteúdos, métodos, técnicas e meios de comunicação; e da avaliação no ensino-aprendizagem.

A partir do exposto neste capítulo, diante da consciência da concepção de educação que se deseja ou que se tem, fica claro que pensar objetivos, conteúdos, repertório, metodologia e avaliação da aprendizagem é crucial para refletirmos sobre a direção do trabalho que se pretende desenvolver.

Como explicam Wiggins e McTighe (2019), para provocar aprendizagem, precisamos ser empáticos com o estado mental mais ingênuo do aprendiz e deixar claro quais são as ideias por meio de experiências de aprendizagens bem planejadas. Tais aspectos são garantidos a partir de “um saber exigente, sem concessão quanto ao conteúdo. E um acompanhamento que permita a cada um introduzir-se nesse saber utilizando os recursos que são colocados à sua disposição” (MEIRIEU, 2006, p. 21).

A formação dos alunos precisa ser considerada em espaços de participação e de reflexão, para isso, um planejamento consciente se faz necessário e imprescindível para orientar a prática docente. O planejamento precisa ser o primeiro passo, como diz Meirieu (2006), para sustentar nosso desejo de ensinar e suscitar nos alunos a vontade de aprender.

3.2 Das necessidades formativas

Assim como planejamento se constitui em um tema importante para a presente pesquisa, necessidades formativas também é um outro tópico igualmente relevante para este trabalho. Na coleta de dados realizada, a partir do grupo de discussão, outro objetivo foi identificar as necessidades de formação decorrentes, como apontam, Estrela e Leite (1999, p. 29) “dos problemas, das carências e também dos desejos e interesses que os professores sentem relativamente ao ensino”. Para este aspecto, partimos, portanto, do

conceito de necessidades de formação como conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico. (MESA *et al*, 1990, *apud* ESTRELA e LEITE; 1999, p. 32)

Entende-se como fundamental um bom diagnóstico que possa favorecer a tomada de consciência quanto às necessidades por parte dos professores, em que sua participação direta precisa ser ativa e efetiva. Uma identificação de necessidades em que a participação dos professores não se faz presente, leva a processos de formação profissional contínua que, em sua maioria, limitam-se a estratégias instrumentais que não consideram reflexões sobre a realidade e contexto vividos.

Para garantir uma identificação de necessidades baseada na reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica, a coleta de dados, realizada a partir do grupo de discussão, procurou propiciar um campo para a explicitação espontânea de sentimentos e desejos, com participação dos docentes no processo de identificação de seus pensamentos, percepções, valores, crenças e experiências.

O grupo de discussão, usado como metodologia para coleta de dados, teve, então, entre outros objetivos conhecer

o sentido que os actores dão às suas práticas a aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc. (QUIVY e VAN CAMPENHOUDT , 1992 *apud* ESTRELA e LEITE; 1999, p. 34)

Entendemos que “o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola” Hargreaves (1994, *apud* RODRIGUES; 1994, p. 02) e, portanto, acreditamos, como pontua Estrela (*apud* RODRIGUES; 1994, p. 02), que “a maior falha da formação é a de não se fazer de acordo com as necessidades dos formandos”, “os formadores desconhecem as necessidades reais dos professores”. A partir da análise dos dados coletados é perceptível que a coleta de dados centrada na situação real de trabalho fez emergir dados sobre as necessidades de formação, evidenciados a partir de processos de reflexão e de debates que acompanharam a investigação junto aos sujeitos desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos usados na pesquisa. Iniciaremos com o relato do estudo e a síntese das informações relevantes, como problema de pesquisa, os objetivos, as questões norteadoras e a justificativa para sua realização. Em seguida, faremos uma apresentação breve dos sujeitos, indicaremos o método utilizado para a coleta de dados e descreveremos o procedimento de análise adotado.

4.1 Características da pesquisa

De acordo com André (2013, p. 97),

as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa. No que tange ao olhar sobre o que foi estudado e será apresentado nas próximas páginas deste trabalho, entendemos que nossa atuação se deu como Creswell (2010, p. 209) pontua quando diz que “a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”.

Ainda neste caminho, nossa pesquisa valeu-se da coleta de dados em campo. De acordo com Creswell (2010, p. 208), “os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado”, o que pode ser realizado a partir de uma conversa com as pessoas e/ou uma observação direta para verificar como elas se comportam em seu contexto.

A seguir, procuraremos expor, neste capítulo, os passos dados na realização da pesquisa, relembando alguns dados relevantes do início do estudo, os quais foram apresentados na introdução do trabalho.

Retomamos que o problema de pesquisa teve origem a partir de nossa atuação na coordenação pedagógica da educação básica, quando foi identificada, a partir da leitura dos planejamentos e da observação das aulas, a necessidade de pensar em um plano de formação de professores para se ter claro que o planejamento não deve ser um registro burocrático, e sim algo que traz consigo uma concepção de educação e um princípio de formação de aluno que se pretende desenvolver e que, portanto, o professor precisa ter consciência.

Tal necessidade foi novamente reforçada no início de 2020, quando vivemos a pandemia da Covid-19 e precisamos passar as aulas do modo presencial para o remoto, nos deparando com o imperativo de adequar os planejamentos até então elaborados para situações presenciais. Neste momento, vivenciamos uma grande preocupação com as escolhas das estratégias de ensino, principalmente as tecnológicas e, ao mesmo tempo, certa falta de clareza quanto aos princípios que deveriam estar presentes, norteando tais escolhas. Vivemos, nesse período, um *boom* de letramento tecnológico que, em em alguma medida, ocorreu de forma instrumentalizada e esvaziada de sentido pedagógico.

Entendemos que a situação experienciada trouxe para nós a pergunta “Como foi o processo de transição do ambiente presencial para o remoto em relação ao planejamento e quais foram as mudanças e permanências?”.

Nesse contexto, apresentamos como **objetivo geral** desta pesquisa: identificar e analisar as reflexões e mudanças elaboradas pelos professores do ensino fundamental 2 em relação ao seu planejamento no processo de transição das atividades presenciais para o ambiente remoto e como **objetivos específicos**:

- Identificar mudanças e permanências no planejamento elaborado para as atividades desenvolvidas em modo remoto a partir do planejamento elaborado para o modo presencial;
- Verificar as dificuldades para replanear o curso para o ambiente virtual;
- Identificar como e onde os professores buscaram apoio para realizar as mudanças nos planejamentos;
- Identificar as necessidades formativas indicadas pelo grupo durante o processo de revisão do planejamento no período de transição do modo presencial para o remoto;

4.2 Sujeitos da pesquisa e a produção de dados

4.2.1 O contato inicial com os participantes

Considerando os objetivos da pesquisa, tivemos como sujeitos seis professores que na época estavam atuando em sala de aula, no ensino fundamental 2, sendo: 1 com pós-doutorado, 1 com doutorado, 1 com mestrado, 1 com mestrado em andamento e 2 com graduação.

Após contarmos a direção pedagógica da escola para informá-la de nosso interesse em tomar a questão do planejamento na transição do ensino presencial para o remoto devido às necessidades impostas pela pandemia da Covid-19 como objeto de nossa pesquisa e obtermos sua

concordância para a realização desta com os sujeitos foco do estudo, entramos em contato pessoalmente com os professores para informá-los que faríamos a pesquisa e para convidá-los a participar.

O primeiro contato foi feito pessoalmente, via telefonema individual, onde apresentamos a proposta geral da pesquisa, explicamos como ocorreria a coleta de dados e formalizamos o convite. Num segundo momento, foi criado um grupo de *WhatsApp*¹² com todos os participantes, Por esse meio combinamos um dia e um horário comum a todos para a realização do encontro para a coleta de dados.

Os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios e foram escolhidos por nós, que cuidamos para elencar nomes que não remetesse a qualquer um dos professores participantes. Além disso, para tornar mais fluida a leitura deste texto, optamos, a partir de agora, por usar os substantivos masculinos “professores” sempre que estivermos nos referindo aos participantes desta pesquisa.

4.2.2 Os professores participantes e a produção de dados

Foi agendado, então, o encontro, um grupo de discussão (GD), que ocorreu no dia 14 de dezembro de 2020, das 16 às 18 horas, via aplicativo *Zoom*¹³. O GD transcorreu de maneira dinâmica, com participação de todos os presentes, que se manifestaram de forma ativa e interessada.

Dentre os seis participantes (Quadro 5), duas são mulheres e quatro são homens.

Quadro 5 - Professores que participaram do GD¹⁴

NOME FICTÍCIO	SITUAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR NO ENSINO FUND 2	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA NA ESCOLA ALEF PERETZ
Dirce	Pós-doutorado	01 ano	01 ano
Mario	Doutorado	11 anos	06 anos
Paulo	Mestrado em andamento	05 meses	05 meses
Renato	Mestrado	10 anos	03 anos
Rita	Graduação	25 anos	09 anos
Valter	Graduação	10 anos	05 anos

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2021.

¹² *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas de textos, de voz ou de vídeo para smartphones. Além disso, também permite o envio de arquivos e documentos em PDF, jpeg e outras extensões. Para o uso das funções indicadas e, ainda, para fazer ligações gratuitas, é necessário que o celular esteja conectado à Internet.

¹³ *Zoom* é uma plataforma americana de conferência remota que combina videoconferência, reuniões online e bate-papo. Pode ser usada via computador, *smartphones* ou *tablets* conectados à Internet.

¹⁴ Optamos em não identificar as disciplinas de cada docente para garantir a não revelação da identidade dos professores. Importante informar que participaram do GD professores representantes de seis disciplinas diferentes.

4.3 Instrumentos e métodos utilizados na produção de dados

Para coletar os dados que foram usados na produção desta pesquisa, como pontuado no item anterior, realizamos um encontro no qual fizemos um grupo de discussão.

De acordo com Weller (2013 *apud* WELLER; PFAFF, 2013, p. 56), “o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas”. Contando que pretendíamos identificar e compreender quais as mudanças e permanências pensadas para os planejamentos na passagem do ensino presencial para o remoto durante a pandemia da Covid-19 e os porquês dessas escolhas, entendemos que realizar um grupo de discussão estava alinhado com a abordagem aqui proposta e justificava nosso método para a coleta de dados para esta pesquisa.

Para Mangold (1969 *apud* WELLER; PFAFF, 2013, p. 56), “a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se-a de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua”. Embora tivéssemos um roteiro com tópicos-guias¹⁵ (Apêndice B) para o grupo de discussão com os docentes, à medida que cada um pedia a voz, outras vozes iam se apresentando e complementando a fala dos presentes e, nesse desenho, procuramos mediar o mínimo possível, pois como explica Mannheim (1982, p. 66-72 *apud* WELLER; PFAFF, 2013, p. 56), em um grupo de discussão, o pesquisador procura intervir o mínimo possível e evita perguntas do tipo “o que” ou “por que”, “buscando fomentar discussões voltadas para o ‘como’, ou seja, que levam à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos”.

O grupo de discussão tem como objetivo a “construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema (WELLER; PFAFF, 2013, p. 59) e foi nessa perspectiva que o encontro foi conduzido por nós.

Quadro 6 - Informações sobre a coleta de dados por meio de GD

GD	01
Local de realização do GD	Encontro virtual pelo ZOOM
Data	14/12/2020
Horário	16h às 18h
Participantes	06
Duração do GD	2 horas

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2021.

¹⁵ O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que os mesmos não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas-respostas estruturado previamente. Porém, isso não quer dizer que não existam critérios para a condução dos grupos de discussão. É fundamental, por exemplo, que a pergunta inicial seja igual, a mesma para todos, uma vez que pretende-se analisá-los comparativamente (WELLER; PFAFF, 2013, p. 60).

No dia 14 de dezembro de 2020, o grupo se reuniu por aproximadamente duas horas. O encontro foi dividido em dois blocos de discussão. O primeiro bloco teve duração de, mais ou menos, trinta minutos e nessa conversa inicial procuramos criar um ambiente de acolhimento e aquecimento para o segundo bloco. O objetivo foi, então, que os participantes se apresentassem, falando acerca de sua formação escolar e acadêmica.

A primeira parte do GD foi importante para que conseguíssemos dados para caracterizar os professores, assim como apresentado na subseção anterior. As informações coletadas nos foram relevantes à medida em que nos evidenciaram que o alto nível de escolaridade e o tempo de experiência em sala de aula não são variáveis que garantem que o professor tenha consciência da concepção de educação que está na base de suas escolhas quando partem para elaboração dos seus planejamentos.

O segundo bloco do GD durou cerca de uma hora e meia. A discussão, feita a partir das perguntas guias, transcorreu, de modo geral, em torno da reelaboração do planejamento para o ensino remoto. Pedimos que os participantes falassem sobre suas experiências nessa revisitação e reelaboração de seus planejamentos do modo presencial para o remoto, nos indicando quais as dificuldades, as mudanças, permanências, se tinham recebido algum tipo de ajuda, que reflexões haviam sido suscitadas ao se depararem com a necessidade de refazer seus planejamentos e como havia transcorrido todo esse processo no ambiente escolar, diante do cenário pandêmico vivido.

A discussão do segundo bloco foi importante, pois nos trouxe dados que nos deram as respostas para as dúvidas que tínhamos e, ainda, nos trouxeram um olhar para além daquilo que havíamos nos proposto a pesquisar. No capítulo de discussão dos dados analisados apresentaremos todas as nossas interpretações.

Além dos dados coletados no grupo de discussão outros dados foram trazidos para a análise a partir de anotações realizadas em reuniões pedagógicas, chamadas de reuniões matriciais na escola pesquisada, em que a direção pedagógica realiza com o corpo docente com o objetivo de investir na formação de seus profissionais. As pautas dessas reuniões são voltadas para discussões acerca dos princípios pedagógicos que norteiam o trabalho da escola e seus instrumentos de avaliação, assim como a concepção de educação que a instituição entende fundamentar todo o projeto político pedagógico. Ao todo, participamos de 08 (oito) reuniões, realizadas às sextas-feiras à tarde, a partir das quais foram feitas anotações que foram utilizadas na análise de dados.

Consideramos importante registrar a formação do diretor pedagógico que foi o responsável por encaminhar as discussões nas reuniões das quais participamos e a partir das quais realizamos registros que foram usados neste trabalho. João Guedes, o diretor pedagógico, é graduado em Grego e Português pela Universidade de São Paulo – USP. Em 2001, finalizou seu Doutorado em Teoria

Literária e, em 2002, o Pós-doutorado, pela Unesp de Rio Claro, ambos cursos de pós-graduação com bolsa Fapesp. João trabalha na Escola Alef Peretz há 20 (vinte anos) e desde 2012 atua como diretor pedagógico da instituição.

4.4 Tratamento dos dados

Com os dados em mãos, o passo seguinte foi a realização do tratamento desse material. Escolhemos abordagens que consideramos compatíveis com o tipo de pesquisa desenvolvida, seus objetivos e o respectivo referencial teórico.

4.4.1 Abordagem de análise

A análise dos dados foi realizada a partir do que André (1983, p. 67) nomeia de “Análise de Prosa”. Análise de Prosa é considerada uma forma de investigação dos significados dos dados qualitativos. É um procedimento usado em pesquisas de abordagem qualitativa, caracteriza-se pela descrição e interpretação dos dados a partir da experiência do pesquisador e, também, dos pontos de vista e vivências dos sujeitos pesquisados.

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: **o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?** E isso incluiria, naturalmente, **mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contraditórias**. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações de entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

André (1983) sugere examinar o material procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes. Como a autora apresenta, a análise ocorre em todas as etapas da pesquisa e faz parte do processo de coleta de dados, desde o início do estudo, quando começamos a identificar a pertinência das questões e problemas selecionados.

De acordo com André (1983) faz-se necessário, após um investimento em leituras de examinação do material, a categorização das informações. É preciso levantar critérios para “determinar o grau de relevância de um tópico ou tema e portanto destacá-lo como categoria”.

Assim, seguindo as orientações sobre Análise de Prosa pontuadas por André (1983), lemos e relemos o material coletado inúmeras vezes e procuramos identificar as temáticas mais frequentes. Elencamos os aspectos regulares e recorrentes, comentários e observações similares que apareceram em situações diversas listando os aspectos que poderiam constituir uma categoria.

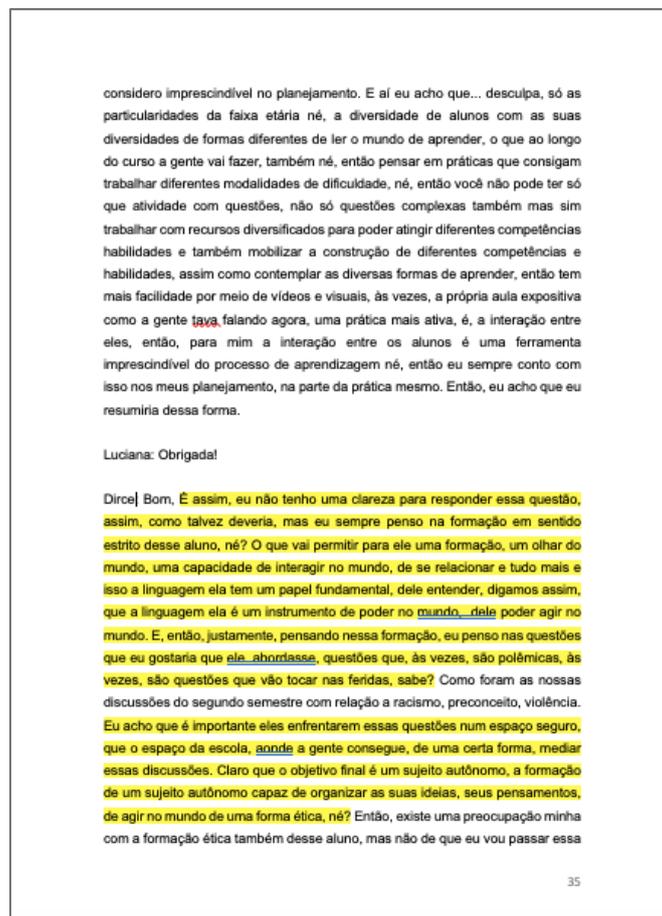
Realizada a primeira etapa da análise de dados, a de categorização, voltamos a examiná-la e avaliamos que fizemos uma escolha acertada de procedimento de análise para nossa pesquisa.

4.4.2 Procedimentos de análise

Seguimos as orientações de Lüdke e André (2018) e fizemos leituras sucessivas do material coletado – transcrição do grupo de discussão – com o intuito de levantar não apenas as mensagens explícitas como também “desvelar as mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 57).

Organizamos o material em um arquivo digital. Em seguida, releemos o material mais algumas vezes, identificando na fala dos participantes aspectos em comum, recorrentes, contraditórios e pontos relevantes para a pesquisa. À medida que as informações eram identificadas, destacávamos com a cor amarela, por meio de recursos de computador (Figura 1).

Figura 1 - Categorização dos dados: 1º passo



Fonte: Transcrição do GD realizado em 14/12/20. Material de estudo da pesquisadora.

Ao finalizarmos o procedimento descrito anteriormente, conseguimos ter em mãos um conjunto de excertos em destaque, ou seja, fragmentos ou trechos de falas ou escrita relevantes para a pesquisa. A partir desses excertos, conseguimos reconhecer tópicos manifestados pelos sujeitos. Nesta etapa, então, marcamos com a cor verde os **tópicos** identificados por nós (Figura 2). Para isso, também utilizando recursos de computador.

Figura 2 - Categorização dos dados – 2º passo

considero imprescindível no planejamento. E aí eu acho que... desculpa, só as particularidades da faixa etária né, a diversidade de alunos com as suas diversidades de formas diferentes de ler o mundo de aprender, o que ao longo do curso a gente vai fazer, também né, então pensar em práticas que consigam trabalhar diferentes modalidades de dificuldade, né, então você não pode ter só que atividade com questões, não só questões complexas também mas sim trabalhar com recursos diversificados para poder atingir diferentes competências habilidades e também mobilizar a construção de diferentes competências e habilidades, assim como contemplar as diversas formas de aprender, então tem mais facilidade por meio de vídeos e visuais, às vezes, a própria aula expositiva como a gente **tava**, falando agora, uma prática mais ativa, é, a interação entre eles, então, para mim a interação entre os alunos é uma ferramenta imprescindível do processo de aprendizagem né, então eu sempre conto com isso nos meus planejamento, na parte da prática mesmo. Então, eu acho que eu resumiria dessa forma.

Luciana: Obrigada!

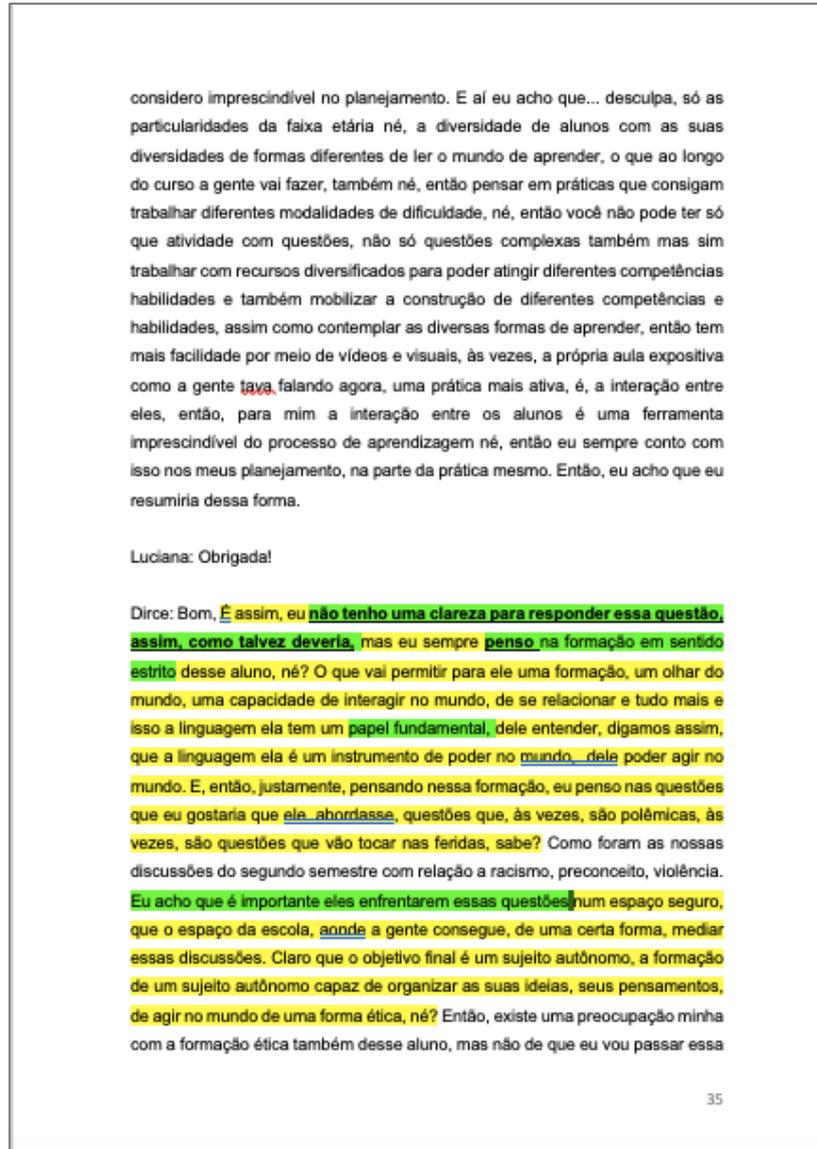
Dirce: Bom, **É assim, eu não tenho uma clareza para responder essa questão, assim, como talvez deveria, mas eu sempre penso na formação em sentido estrito** desse aluno, né? O que vai permitir para ele uma formação, um olhar do mundo, uma capacidade de interagir no mundo, de se relacionar e tudo mais e isso a linguagem ela tem um **papel fundamental, dele entender, digamos assim, que a linguagem ela é um instrumento de poder no mundo, dele poder agir no mundo.** E, então, justamente, pensando nessa formação, eu penso nas questões que eu gostaria que **ele abordasse**, questões que, às vezes, são polêmicas, às vezes, são questões que vão tocar nas feridas, sabe? Como foram as nossas discussões do segundo semestre com relação a racismo, preconceito, violência. **Eu acho que é importante eles enfrentarem essas questões** num espaço seguro, que o espaço da escola, **annde** a gente consegue, de uma certa forma, mediar essas discussões. Claro que o objetivo final é um sujeito autônomo, a formação de um sujeito autônomo capaz de organizar as suas ideias, seus pensamentos, **de agir no mundo de uma forma ética, né?** Então, existe uma preocupação minha com a formação ética também desse aluno, mas não de que eu vou passar essa

35

Fonte: Transcrição do GD realizado em 14/12/20. Material de estudo da pesquisadora.
Nota: Cor verde: tópico “Reflexões”.

Dando continuidade aos procedimentos de análise, procuramos identificar em cada tópico os **temas** que se desdobravam a partir deles, marcando-os em negrito e sublinhado (Figura 3).

Figura 3 - Categorização dos dados – 3º passo



Fonte: Transcrição do GD realizado em 14/12/20. Material de estudo da pesquisadora.

Nota: Em negrito e sublinhado: tema “Aspectos imprescindíveis na elaboração de um planejamento”.

Após uma exaustiva revisitação aos passos anteriormente descritos, agregamos os tópicos com seus respectivos temas e, então, em **categorias**, considerando o ponto em comum que mantinham entre si.

Foi um processo de trabalho árduo que nos exigiu um investimento de tempo e reflexão considerável para que os agrupamentos dos tópicos em categorias, como pontuam Lüdke e André (2018) compusessem uma apresentação de dados orgânica e clara.

A categorização feita por nós resultou em três categorias, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 7 - Categorias criadas a partir da análise de dados produzidos no grupo de discussão

Grupo de Discussão (GD)	
1 - Reflexões acerca do planejamento	
2 - Aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos	
3 - Estratégias de ensino	

Fonte: Elaborado pela autora. Material de estudo da pesquisadora.

Para finalizar, organizamos toda a análise em **quadros de categorização** (Figura 4), trabalho que nos exigiu mais uma dedicação de tempo e reflexão sobre os dados já organizados anteriormente. Concluímos nesta última etapa que não conseguiríamos utilizar todo o material nesta pesquisa, uma vez que foram muitos os dados coletados.

Figura 4 - Quadro de categorização – Grupo de Discussão – 1ª categoria

Quadros de Categorização – Grupo de Discussão		
1ª Categoria – Planejamento - transição do ensino presencial para o remoto: reflexões acerca do planejamento		
TÓPICOS	TEMAS	EXCERTOS DAS FALAS
Reflexões	Mudanças	<p>Renato - Eu <u>oplanejei</u>, diminuindo o conteúdo e tentando, de certa forma, otimizar o tempo. [...] Por conta das minhas aulas que diminuíram na semana, de duas para uma aula, eu precisei me adaptar. Mas como disse só fiz isso para o segundo semestre. Consegui delimitar bem os problemas, poderia ter resolvido com esse começo e término de conteúdo na mesma aula já no primeiro semestre, mas percebi isso só depois, aí acabou sendo uma diferença no planejamento para o segundo semestre, que eu planejei especificamente para o online. Isso e que foi ponto positivo, foi um ganho para meu curso. [...] Quando eu elaborei essa ideia de começar e terminar a aula nos cinquenta minutos, a minha ideia era, o que eu pensei de maneira mais ampla era o seguinte, eu precisaria especificar muito melhor o que eu queria e o ponto de chegada para que ele terminasse mais rápido dentro de cinquenta minutos e que o caminho dele fosse mais curto, mas que com a <u>junção</u> de três aulas, por exemplo, eu conseguisse chegar onde eu queria. Com isso, de certa forma, as aulas foram mais expositivas, esse tipo de aula acabou aparecendo mais do que eu gostaria, mas que foi necessário para o momento.</p> <p>Mario - Também as provas, né? Eu acho que sob a provocação das orientações de coordenação, das reuniões, <u>encontros</u> que eu tinha com os articuladores de área junto com a direção, eu acho que eu sempre tive como ponto fraco as provas, né? De fazer um curso de viés construtivista, participativo, ativo etc, mas a minha prova ainda era um lugar muito de verificação, sabe? Ainda erro, em alguma medida, pode ser menos, talvez, mas eu tentei trazer algumas questões mais, assim, no âmbito de formulação de hipóteses e saiu um pouco do lugar da verificação, que eu acho que isso foi um ganho também.</p> <p>Paulo - Alguns conteúdos acabaram não sendo trabalhados no primeiro semestre, ficaram para o segundo, mas chegou uma hora que eu comecei, assim, a ter palpitações. Disse "Meu, Deus! Eu não vou conseguir dar conta do semestre e eu vou mandar os alunos pro 8º ano sem um monte de conteúdo e vai ficar uma grande bola de neve!"</p>

Fonte: Quadro de categorização Grupo de Discussão – material de estudo da pesquisadora.

Importante pontuar que optamos por inserir todos os excertos de falas destacadas do texto, inclusive os que continham apenas três linhas ou menos¹⁶.

Para tornar a leitura mais fluida, realizamos pequenas adequações da linguagem oral para a escrita, assim, ao transpormos os excertos das falas dos quadros de categorização para o texto da pesquisa, suprimimos alguns vícios de linguagem (“né”, “tá”, “daí” etc). Também substituímos as formas reduzidas (“pra”, “pro”, “tamo”, “tava” etc) pelas formas convencionais (para a, para o, estamos, estava etc.).

Fechamos este capítulo esperando que tenhamos feito a descrição do passo a passo, das etapas que compuseram a análise, de forma clara e objetiva para o entendimento do leitor. Ao final deste trabalho, disponibilizamos os quadros de categorização utilizados na pesquisa (Apêndice C) para que possam ser consultados e, assim, ilustrar melhor nosso processo de trabalho até aqui.

No capítulo seguinte, apresentaremos e discutiremos os resultados da pesquisa.

¹⁶ Para citações de autores, foi respeitada a NBR 10520:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que indica que as “citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas [...]” e que “as citações diretas, no texto, com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas [...]”.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS

Ao longo deste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados analisados, ao mesmo tempo em que procuraremos estabelecer as possíveis relações entre os quadros de categorização e o referencial teórico que fundamenta nosso estudo, além das demais discussões e pesquisadores que possam contribuir com nossa pesquisa.

Considerando que nossa intenção era identificar reflexões, mudanças e permanências na reelaboração dos planejamentos, na transição do ensino presencial para o remoto, assim como identificar as necessidades formativas dos professores, apresentaremos e discutiremos, as categorias geradas pela análise dos dados produzidos a partir do grupo de discussão.

O processo de análise dos dados coletados no grupo de discussão e organizado pelo procedimento de Análise de Prosa gerou três categorias, são elas:

- 1 - Reflexões acerca do planejamento;
- 2 - Aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos;
- 3 - Estratégias de ensino.

5.1 Reflexões acerca do planejamento

Que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhes fornecem sentido.

Jacques Rancière¹⁷

A análise desta primeira categoria apontou que ao serem convidados para participar de um grupo de discussão e se depararem com um espaço aberto para conversar sobre o que viveram em sala de aula no período da pandemia, os professores se sentiram acolhidos e, ao mesmo tempo, confortáveis para falar de suas dificuldades, angústias e aspirações na elaboração de seus planejamentos e condução de suas aulas. O espaço que propiciou a escuta de pares que experienciaram o mesmo cenário pandêmico, oportunizou uma reflexão sobre a condução e as escolhas feitas no decorrer do ano de 2020 com relação aos planejamentos elaborados e as respectivas as aulas. Como Rancière (2019) aponta, entendemos que foi um espaço em que os paradoxos do ato de ensinar

¹⁷ (RANCIÈRE, 2019, p. 9).

puderam ser enunciados de forma consciente, em que os sujeitos tiveram a possibilidade de refletir sobre suas preocupações, aspirações e carências com outros agentes educativos com os quais dividem seu cotidiano dentro da escola, deixando de estar circunscritos à solidão da sala de aula para integrar um olhar voltado às necessidades de formação.

A discussão foi iniciada a partir da fala de Renato, que trouxe apontamentos sobre as mudanças que precisou fazer em seu planejamento na passagem das aulas presenciais para o modo remoto. Na sua avaliação, adaptar o tempo das aulas, para que tivessem começo, meio e fim dentro dos cinquenta minutos previstos, foi uma alteração que organizou melhor o tempo no modo remoto. Sua carga horária semanal foi reduzida de duas para uma aula e ele entendeu que não deixar para finalizar assuntos ou atividades na semana seguinte seria um ganho para o andamento do seu planejamento.

Eu replanejei, diminuindo o conteúdo e tentando, de certa forma, otimizar o tempo. [...] Por conta das minhas aulas que diminuíram na semana, de duas para uma aula, eu precisei me adaptar. Mas como disse só fiz isso para o segundo semestre. Consegui delimitar bem os problemas, poderia ter resolvido com esse começo e término de conteúdo na mesma aula já no primeiro semestre, mas percebi isso só depois, aí acabou sendo uma diferença no planejamento para o segundo semestre, que eu planejei especificamente para o online. Isso que foi ponto positivo, foi um ganho para meu curso. [...] Quando eu elaborei essa ideia de começar e terminar a aula nos cinquenta minutos, a minha ideia era, o que eu pensei de maneira mais ampla era o seguinte, eu precisaria especificar muito melhor o que eu queria e o ponto de chegada para que ele terminasse mais rápido dentro de cinquenta minutos e que o caminho dele fosse mais curto, mas que com a junção de três aulas, por exemplo, eu conseguisse chegar aonde eu queria. Com isso, de certa forma, as aulas foram mais expositivas, esse tipo de aula acabou aparecendo mais do que eu gostaria, mas que foi necessário para o momento (RENATO, professor).

A discussão sobre as mudanças necessárias continuou com a participação de Paulo, que trouxe aspectos relacionados à escolha de conteúdos:

Alguns conteúdos acabaram não sendo trabalhados no primeiro semestre, ficaram para o segundo, mas chegou uma hora que eu comecei, assim, a ter palpitações. Disse “Meu, Deus! Eu não vou conseguir dar conta do semestre e eu vou mandar os alunos pro ano seguinte sem um monte de conteúdo e vai ficar uma grande bola de neve!”. Chegou uma hora que eu tive que sentar e pensar “Bom, o que que eles não podem terminar o ano sem? O que dá pra gente dar conta no período que a gente tem restante? Quais tipos de discussão eles também não podem deixar de fazer esse semestre?”. A partir disso fui fazendo escolhas, fui tomando decisões. [...] É, e, às vezes, vale mais a pena você deixar esse tempo mais alargado pra eles sobre um conteúdo que você sabe que é uma questão transversal, que não vai se esgotar só naquele conteúdo, do que você dar cinco conteúdos diferentes no mesmo mês e acabar sacrificando a passagem de apropriação deles, a experiência eu acho que foi por esse caminho (PAULO, professor).

Sobre os conteúdos, Rita expressou sua preocupação em planejar aulas de forma a trabalhar melhor os conteúdos escolhidos. Apontou que considerou mais produtivo para os alunos explorar melhor os conteúdos, mesmo que para isso tivesse que reduzir a quantidade de conteúdos a ser trabalhada.

No fundamental 2, os alunos estão numa fase do desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo, então, eu foco também um pouco nessa grande competência do desenvolvimento cognitivo e o conteúdo ele vem, eles são linhas auxiliares para desenvolver algumas habilidades e competências. Então, eu não me preocupo tanto assim com o conteúdo, mas acho que também que tem alguns momentos que isso pega pra mim. Eu começo a sentir que isso pode escapar e que poxa, eles não podem não ver minimamente alguns conteúdos, que isso vai dar uma defasagem na formação deles. Mas acho que em linhas gerais, eu consegui manter essa orientação no curso. Eu penso sempre o que é importante para eles, prefiro não correr com o conteúdo, minha escolha é sempre por trabalhar melhor menos conteúdos do que passar rápido por muitos conteúdos (RITA, professora).

Quando Renato, Paulo e Rita apresentam em seus depoimentos reflexões sobre a necessidade de escolher conteúdos e delimitar os problemas para otimizar o tempo e promover um espaço de desenvolvimento de habilidades que consideram mais importante que a simples exposição de conteúdos, sem espaço para reflexão e apropriação de conhecimento, identificamos aqui uma preocupação, ainda que de maneira não tão consciente, com a “tarefa de ensinar um saber elaborado”, que “passa por um processo prévio, em que os alunos aprendem a pensar melhor, a problematizar, a valorizar o conhecimento e a se comprometer com a busca investigativa” (GARRIDO *apud* CASTRO; CARVALHO, 2018, p. 131).

É preciso ter claro que apenas uma mudança, no caso diminuir a quantidade de conteúdos para que caiba no novo cenário, não é uma condição *sine qua non* ao alcance do objetivo de que se expôs, o de trabalhar melhor os conteúdos e, nesse sentido, nos depoimentos dos professores isso parece estar claro.

Se não se tem o porquê e o como, e ainda, a concepção de educação que vai nortear esse porque e esse como, diminuir os conteúdos não garantirá um melhor trabalho com os mesmos sob o ponto de vista de uma educação para a autonomia. No depoimento dos três professores é possível identificar preocupações nesse caminho: “Eu precisaria especificar muito melhor o que eu queria e o ponto de chegada” (RENATO); “Quais tipos de discussões eles também não podem deixar de fazer esse semestre?” (PAULO) e “Eu penso sempre o que é importante para eles, prefiro não correr com o conteúdo, minha escolha é sempre por trabalhar melhor menos conteúdos” (RITA).

Em relação a educação para a autonomia, a escola reforça uma preocupação com tal princípio. Em uma das reuniões matriciais, durante as quais foi possível coletar alguns dados, o diretor expôs uma orientação que indicava a necessidade de ir além de uma saída instrumental: “É preciso cuidar para não ter uma saída instrumental para o problema, para fazer as adequações necessárias não basta apenas cortar conteúdos e mudar as estratégias didáticas, porque isso pode por em risco os princípios da escola, de uma educação para a autonomia, pois não garante que os princípios estejam considerados na mudança. As discussões não podem ser sobre estratégias, há algo anterior, que precisa ser discutido. Não dá pra ficar só na discussão de conteúdos e de estratégias” (GUEDES, diretor).

Os depoimentos apontam certa consonância com os princípios da escola, traduzidos no depoimento do diretor durante a reunião pedagógica. Os três professores mencionam a necessidade de adequação da quantidade de conteúdo devido às circunstâncias impostas pelo novo cenário ao mesmo tempo em que demonstram preocupação em como fazer isso ou se suas escolhas consideram o que é melhor para o aluno.

Ainda no tópico das reflexões, Dirce trouxe algo do ponto de vista da escolha de conteúdos e estratégias que, na avaliação dela, impactou seu planejamento:

O que eu pensava era que tipo de aula online eu gostaria de assistir, era “essa vai ficar na mente?”. Era essa a minha filosofia, o que que eu assistiria, o que que me prenderia enquanto aula. Então, eu tentei trazer uma diversidade de coisas, de conteúdos e de informações que aquele aluno falasse “eu preciso assistir essa aula por algum motivo...”. [...] O planejamento do segundo semestre foi pensado já quase integralmente para o online. No primeiro semestre, eu tive um mês só de aula presencial e que eu enfrentei dificuldades que provavelmente eu não tive que enfrentar no online, porque aquele aluno que faz conversa paralela, que é bagunceiro, que não se concentra, digamos assim, ele, ele simplesmente desligava câmera no online. E era esse que eu queria “pegar”, porque eu queria que ele aprendesse (DIRCE, professora).

A preocupação de Dirce pode ser explicada pelo que Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) apontam quando indicam ser importante o professor pensar e delimitar as estratégias de aula para garantir uma interação eficaz com os alunos, uma vez que desta forma facilitarão o processo de aprendizagem, seja de conteúdos ou de habilidades. Dirce, assim como seus colegas, faz uma reflexão importante ao pensar seu planejamento.

Os professores também trouxeram para a discussão aspectos que consideravam imprescindíveis na elaboração de um planejamento, independente da faixa etária e do modo, fosse ele presencial ou remoto. Sobre esse aspecto Mario expressou que:

Imprescindível é mesmo a minha concepção dos processos de ensino-aprendizagem. Acho que esse é o farol do meu planejamento, disso resultam as expectativas de aprendizagem, os objetivos do curso. São duas coisas que estão imbricadas, mas que não são as mesmas e a partir daí é que eu passo a pensar então na coordenação entre materiais, práticas e estratégias. Então, qual estratégia eu vou lançar mão para atingir esses objetivos, essas expectativas de aprendizagem. [...] Fica sempre uma combinação na coordenação entre estratégias, um triângulo na estratégia, prática e materiais que possibilitam levar a cabo essas práticas (MARIO, professor).

No excerto do depoimento de Mario nota-se uma preocupação em ter claro qual é sua linha metodológica. Seu depoimento aponta qual teoria ou metodologia guia seu trabalho, parece que com isso elaborar um planejamento torna-se mais fácil e, portanto, também torna-se mais fácil formar o aluno. A pergunta que fica é: “Formar para quê?”. Uma reflexão que podemos realizar é que não é só a linha metodológica que vai garantir um bom planejamento. Também não é o registro de um planejamento que se mostra mais prescritivo e menos passível de realização, que preenche o solicitado, mas não deixa margem para o realizável, que vai garantir um bom curso ou uma boa aula.

Estes são aspectos necessários, sim, mas se usados de maneira instrumental, sem uma reflexão consciente sobre o que se pretende realizar, não garantirão sucesso no processo de aprendizagem dos alunos.

Se a concepção é a de uma educação para a autonomia, é preciso ter consciência do que é uma educação para autonomia para que o planejamento, de fato, corresponda com essa concepção de ensino. A própria escola tenta garantir que os professores entendam a concepção de autonomia prevista em seus princípios (apresentados no capítulo 2, CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO). Há uma atitude da direção nesse sentido, nas anotações realizadas em uma das reuniões pedagógicas, o próprio diretor pontuou que cumprir o planejamento em cada um de seus pontos é necessário, mas insuficiente. “É importante, antes de partir para o registro do planejamento, ter clara qual a concepção de escolaridade que se tem”. (GUEDES, diretor)

Podemos questionar, por exemplo, o que é uma educação para autonomia. O professor pode seguir quaisquer linhas metodológicas que seu trabalho não proporcionará aos seus alunos uma formação para a autonomia se as estratégias pedagógicas escolhidas para serem usadas em sala de aula estiverem sendo usadas de forma instrumentalizada. Ele pode usar quaisquer estratégias didáticas, inclusive as nomeadas metodologias ativas, que não colocarão seu aluno no caminho de um conhecimento autônomo e emancipatório. Aqui, reforçamos, que um bom planejamento existe a partir de uma consciência daquilo que se pretende.

É como Freire (2019, p. 94) destaca:

Saber que eu não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista.

Dirce continuou seu depoimento compartilhando com o grupo sua inexperience com a faixa etária e, na sua avaliação, sua falta de clareza quanto às estratégias para trabalhar com os alunos de fundamental 2. Mesmo diante dessas questões, pontuou a importância da escolha de um repertório para ser levado para sala de aula e do uso do espaço da escola, um lugar seguro para ela, para discutir temas polêmicos que podem contribuir para uma formação ética desses alunos:

O que vai permitir para ele uma formação, um olhar do mundo, uma capacidade de interagir no mundo, de se relacionar e tudo mais e isso a linguagem, ela tem um papel fundamental, dele entender, digamos assim, que a linguagem ela é um instrumento de poder no mundo, dele poder agir no mundo. E, então, justamente, pensando nessa formação, eu penso nas questões que eu gostaria que ele abordasse, questões que, às vezes, são polêmicas, às vezes, são questões que vão tocar nas feridas, sabe? [...] Eu acho que é importante eles enfrentarem essas questões num espaço seguro, que é o espaço da escola, onde a gente consegue, de uma certa forma, mediar essas discussões. Claro que o objetivo final é um sujeito autônomo, a formação de um sujeito autônomo capaz de organizar as suas ideias, seus pensamentos, de agir no mundo de uma forma ética. Então, existe uma preocupação minha com a formação ética também desse aluno, mas não de que eu vou passar essa ética para ele, mas que ele encontre no percurso dele, de uma forma autônoma, a sua forma de olhar o mundo, a sua

forma de enxergar o mundo, então, é um lance muito difícil esse, porque você precisa prender e soltar, prender e soltar o aluno o tempo inteiro. E aí eu acho que, para mim, digamos assim, trazer referências e construir repertório com esses alunos é um caminho importante para se garantir nesse planejamento, então, eu trago textos e penso nas diferentes formas como vou envolver esses diferentes alunos. [...] Eu acho que o repertório é fundamental, os materiais que eu vou trabalhar e tem os objetivos, claro (DIRCE, professora).

A professora Dirce toca em um ponto importante quando leva pra o GD sua preocupação em oferecer aos alunos um repertório que possibilite uma formação ética. Ela entende que não é ela quem vai passar essa formação ética para os alunos e sim o repertório que oferecerá e a reflexão sobre o repertório, que será trabalhado a partir de diferentes abordagens na sala de aula. Ela entende, assim como pontua Rios (2010, p. 101) que “ética passa a designar, historicamente, não mais o costume, mas a reflexão sobre o costume, o questionamento do costume, a busca de seu fundamento, dos princípios que o sustentam”.

Compartilhamos da preocupação de Dirce e reiteramos a importância que vemos nesse registro que é o planejamento, esse exercício de escrita e reflexão que deve fazer parte do trabalho do professor, um ir e vir sobre o seu trabalho, que permita sair do imprevisto, que possibilite se repensar no seu papel de educador frente aos desafios que a sala de aula impõe.

Adorno, no texto “Educação após Auschwitz”, ilustra essa passagem de nossa análise. Há uma frase, logo no início do texto, que nos chamou a atenção: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2020, p. 129). O planejamento longe de ser um registro tecnicista, tem que ser revelador de um olhar para a humanidade, de um olhar para o todo. Trazer essa citação de Adorno é lembrar que, principalmente em uma escola com os princípios já indicados no começo deste trabalho, o planejamento não é um registro repleto de etapas a se cumprir, com o passo a passo das atividades que serão colocadas em prática. É muito mais que isso, ele tem que ser revelador de aspectos éticos, ter uma preocupação multicultural e considerar aspectos humanitários, principalmente.

Não serão questões metodológicas que resolverão os problemas da educação, é preciso que a educação crie espaços de autorreflexão crítica, que crie um clima intelectual, cultural e social consciente que permita evitar que atrocidades como a de Auschwitz se repitam. O planejamento é um começo importante para o trabalho do professor, para sair do automatismo instrumental que temos assistido nas salas de aula. Assim como no caso da professora Dirce, que tem a intenção e a preocupação em oferecer para seus alunos uma formação ética, pautada em valores universais, que o planejamento seja, assim, o ponto de partida para a reflexão sobre o trabalho, a fim de promover ações e encaminhamentos que visem uma educação para a autonomia.

Dando continuidade à discussão, Renato, por sua vez, levou para o grupo a forma como pensa a elaboração de seus planejamentos, seja para o modo presencial ou remoto, a partir do que ele nomeia de tríade do conceito, linguagem e experiência coletiva dos alunos:

A minha concepção é que o aluno consiga olhar lá e se sentir pertencente ao espaço que ele faz parte e das relações que acontecem nesse espaço e consiga refletir e se posicionar nessas relações e nesse espaço. Esse é o primeiro ponto quando eu penso o planejamento. E o que eu lanço mão para tentar atingir esse grande lugar é o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências a partir de uma tríade, que é a tríade de conceito, linguagem e experiência, e penso isso considerando sempre a partir de uma construção de uma experiência coletiva dos alunos (RENATO, professor).

O professor Renato traz um ponto importante para a discussão que é a questão da experiência coletiva dos alunos, a formação do indivíduo a partir de uma experiência coletiva. É preciso ter claro o que se pretende nesse processo, uma vez que a questão da socialização, de uma construção a partir de um coletivo, pode esbarrar em um conceito simples, que pode se resumir em uma roda de conversa e não se garante um debate com uma escuta qualificada por parte de todos os participantes. Quando se fala em formação a partir de uma experiência coletiva, é necessário considerar que haverá um espaço para o embate, para a troca de experiência, para essa escuta qualificada, para possíveis retomadas de opiniões e para a convivência respeitosa com o diverso. Um trabalho como esse precisa ser bem planejado, ser consciente a fim de que o professor possa fazer as intervenções ou ajustes de rota que se fizerem necessários.

Considerar a formação dos alunos a partir de uma experiência coletiva é garantir uma possibilidade de promover uma formação ética. Como pontua Rios (2010, p. 108),

para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos da sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo.

No momento em que Renato finalizou sua fala, Valter pediu licença para fazer um comentário. Endossou o que Renato apresentou e complementou dizendo que estava estudando e colocando em prática algumas metodologias denominadas ativas, que para ele eram interessantes porque deixavam, no seu entendimento, os alunos no centro do processo de aprendizagem.

Renato, trabalho desta forma também. Procuo considerar a questão do conceito, da linguagem e da experiência do aluno. Mas, neste momento, tenho investido mais na experiência do aluno, em metodologias ativas. Acho bem importante que eles sejam protagonistas do processo de aprendizagem deles. Tenho pensado em atividades em que eles trabalhem em grupo, mesmo no online. Mas no online, sabe como é... Não atingimos todos. O online realmente dificulta essa aproximação nossa no grupo. (VALTER, professor)

O depoimento de Valter aponta uma preocupação em investir em aulas com uma metodologia mais ativa no momento da transição para o ensino remoto. O questionamento que fazemos é se essas aulas, preparadas sob uma perspectiva ativa, foram pensadas a partir de uma

reflexão da realidade vivida, de modo a oferecer aos alunos um ensino voltado, de fato, para a autonomia, ou se apenas cumpriram um caráter mais instrumental, em que os alunos seguiram as comandas e não tiveram garantido espaço de escuta e voz. O depoimento do professor não nos dá informações suficientes para a análise.

Diante desse depoimento, o que podemos pontuar é que é preciso tornar o ensino explícito para que o aprendizado seja facilitado, fazendo com que tanto para o professor quanto para os alunos, os comportamentos sejam visíveis. Isso ajuda o professor a tomar consciência de como sua concepção de ensino dialoga com seu planejamento e ações, assim como com o aluno no seu processo de aprendizado. Nesse sentido, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 64) apontam:

Globalmente, tal estratégia pedagógica implica, portanto, as ações de dizer, mostrar, guiar. *Dizer*, no sentido de explicitar, para os alunos, as intenções e objetivos visados na aula. *Dizer*, também no sentido de lhes tornar explícitos e acessíveis os conhecimentos anteriores de que eles precisarão. *Mostrar*, no sentido de fazer com que a tarefa a realizar se torne explícita para os alunos [...]. *Guiar*, no sentido de levar os alunos, através de perguntas, a explicarem seu raciocínio implícito em situação prática e lhes fornecer um *feedback* apropriado.

Paulo trouxe para a discussão seu olhar sobre como pensa seu planejamento a partir das habilidades:

Parto muito de um princípio básico, de pensar quais são as habilidades que precisam ser trabalhadas, que precisam ser desenvolvidas, como leitura, interpretação, reflexão, as relações de causa e efeito, enfim, considero aquilo que vai dar a tônica pra conseguir chegar às práticas cotidianas e garantir que saibam quais são suas possibilidades como sujeitos do meio em que vivem. Eu acho que é onde a gente constrói o aula a aula. Gosto muito de pensar como base a ideia de autenticidade, de autonomia, essa percepção do outro, do coletivo, dos direitos e deveres, dos princípios universais, aquilo que é humano e a partir daí a gente consegue compreender a ideia de contradição, a reflexão e, nesse ponto, eu acho que garanto um esqueleto mais geral que vai nortear o trabalho (PAULO, professor).

O professor traz uma preocupação com um planejamento que contemple uma prática política e moral, algo que vai além da estratégia técnica. No depoimento do professor parece que há uma intenção em garantir, como descreve Giroux (*apud* IMBERNÓN, 2000, p. 69), “a produção de conhecimentos, valores e relações sociais que os ajudem a adotar as tarefas necessárias para conseguir uma cidadania crítica e a ser capazes de negociar e participar das estruturas mais amplas de poder que conformam a vida pública”. Há uma intenção em promover um ensino que além de valorizar a acumulação do saber (a tradição) se encarregue também de oferecer uma experiência que viabilize o exercício dos direitos em condições de igualdade.

Ainda sobre o depoimento do professor Paulo, trazemos para reflexão um aspecto sobre o qual Rios (2010, p. 26) escreve: “A cidadania não é algo pronto, mas algo que se constrói. E essa construção é tarefa também da escola, delinea-se nos objetivos do trabalho docente. No núcleo desse trabalho está o desafio da comunicação, instrumento de partilha do conhecimento, da cultura”.

Entendemos que é no mesmo sentido que Rios (2010) aponta que o professor faz uma autoanálise do trabalho que precisou readequar no período da pandemia.

5.2 Aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.

Bell Hooks¹⁸

A análise desta segunda categoria nos mostrou que embora os participantes tenham apontado muitos aspectos dificultadores na reelaboração do planejamento no processo de transição do ensino presencial para o remoto, todos também apontaram como aspectos facilitadores e/ou favoráveis a rede de apoio com a qual puderam contar na escola. Como bem pontua Bell Hooks (2017), um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Entendemos que isso não se aplica apenas à sala de aula, também se aplica ao ambiente escolar como um todo. Um contexto escolar onde há a garantia de uma dimensão colaborativa entre seus atores contribui para a reflexão do trabalho e, conseqüentemente, formação dos envolvidos.

A discussão foi iniciada com a fala de Renato que considerou alguns aspectos facilitadores na transição do ensino presencial para o remoto, no que diz respeito à rede de apoio com a qual pode contar na escola para a reelaboração de seu planejamento.

Conversei com a coordenação sobre o planejamento algumas vezes no ano, porque esse planejamento que a gente fez no início do ano precisou de muita mudança de estratégia, conteúdo e de materiais e eu precisei contar com o olhar da coordenação para tomar algumas decisões. [...] Em relação aos auxílios, assim, em relação ao planejamento especificamente, além da coordenação, eu utilizei muito ajuda da Fernanda da equipe de inclusão e da monitora Laís, conversamos muito, debatemos, foram momentos importantes de reflexão. A Laís não sei nem o que dizer sobre o tanto que eu contei com a ajuda dela, eu debatia com a Laís e a gente buscava as estratégias. E sobretudo porque ela estava em outros momentos com os alunos e conhecia mais a turma, tinha mais dados que me ajudavam a pensar no planejamento para a turma (RENATO, professor).

Paulo e Rita complementaram a fala de Renato também apontando o auxílio que receberam da equipe da escola: coordenadores, auxiliares e monitores.

Tanto é que foi uma coisa que a gente discutiu bastante naquela reunião que a gente teve na semana passada, atrasada sobre planejamento, sobre o cuidado ao você trazer a questão da transformação e a questão do diferente para a sala de aula. [...] Eu acho que outra questão também com relação à equipe, ao auxílio, deu um suporte muito bacana, ainda mais porque

¹⁸ (HOOKS, 2017, p. 56).

eu estava entrando, ainda não conhecia a turma e, essa questão do vínculo, eu recebi um apoio que foi importante pra mim. [...] As conversas com os monitores, a coordenação e a equipe de inclusão me ajudaram a perceber como essa questão da gestão de sala de aula implica na dinâmica da aula e é constante (RENATO, professor).

Durante todo o processo de transição do presencial para o remoto contamos com a escola. Vocês da coordenação foram incríveis. As meninas da equipe de inclusão, então, nem se fala. Todo mundo super presente, ajudando a pensar esse novo modo de dar aula. O nosso trabalho, o de professor, é muito solitário. Mas nesse período da pandemia, em 2020, até que foi menos solitário, porque nos falamos tanto o tempo todo. Em um momento tivemos até que nos impor limites. Mas foi bom, porque nos sentimos amparados pela escola (RITA, professora).

Os depoimentos dos professores indicam que houve um caminho de transição que contemplou espaços formativos e possibilitou a existência de grupos colaborativos e reflexivos que se revelaram importantes nas tomadas de decisões cotidianas sobre o ensinar e o aprender. Houve um compartilhamento e análise conjunta de decisões que minimizaram a angústia própria da função de professor, potencializada pelo cenário pandêmico. “Apesar de estarem inseridos em um ambiente com outros profissionais como é a escola, o professor trabalha, na maioria das vezes, isolado em sua sala de aula. Esse trabalho solitário gera angústia e falta de perspectivas” (PASSOS, *apud*, ANDRÉ, 2016, p. 175). Ainda como aponta Passos (2016, *apud*, ANDRÉ, 2016, p. 167-168), “se o professor não tem a possibilidade de compartilhar as práticas realizadas em seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalidade docente”.

Entendemos, a partir dos excertos das falas dos professores, que as novas exigências obrigaram a reformulações das práticas de forma urgente e que tanto a equipe docente quanto a gestora trabalharam juntas para adaptar a escola ao contexto e às novas necessidades, com uma dose importante de parceria, organização e responsabilidade coletiva pelo que precisava ser feito. Como descreve Guerra (*apud* JARAUTA; IMBERNÓN, 2015, p. 87), “a aceleração das mudanças obriga a escola a responder de uma forma mais rápida, ágil, autônoma e eficaz”.

Com relação aos aspectos facilitadores, a conversa foi finalizada com um depoimento de Dirce, que além de apresentar a rede de apoio como algo notável também avaliou que a questão do tempo, ou seja, a quebra que as férias de julho proporcionaram, ajudou para que se organizasse melhor para o segundo semestre.

Para o segundo semestre eu tive o tempo de organização e isso foi fundamental e aí eu consegui estruturar todas as aulas pensando no modo online. [...] O bom é que como não tinha que sair correndo de uma aula para outra, tirando em alguns momentos, eu tinha essa flexibilidade de poder ficar batendo papo com os alunos no intervalo e isso foi muito legal de poder bater papo depois da aula, depois da aula da tarde e isso foi tipo muito, muito legal. [...] Eu contei com o apoio da Coordenação, de trocar mensagem de WhatsApp durante final de semana, entendeu? Perguntando o que que eu faço e me dá uma luz! Tive um apoio absurdo da equipe de inclusão pra trabalhar com os meninos que precisavam de algum tipo de adaptação nas atividades, a Fernanda me deu um suporte, discutimos caso a caso, pude rever meu trabalho, tive suporte da Bia, da Fernanda. A escola toda deu assistência durante a aula que foi absurda. (DIRCE, professora).

No entanto, quando analisamos os dados a partir dos aspectos dificultadores apontados, notamos que foram muitas as variáveis apresentadas pelos participantes: escolha de materiais, vínculo com os alunos, tempo e controle do calendário de aulas.

Sobre a escolha de materiais, Renato apresentou sua dificuldade em organizar-se com a parte do material que ele produz ao longo do curso, com a participação dos alunos. Há uma curadoria de materiais feita previamente, no entanto, parte do acervo do curso é composta por textos elaborados a partir das discussões feitas em sala de aula. No ensino remoto, o professor apontou que garantir as discussões para a escrita desses textos foi uma tarefa difícil.

Eu tive muita dificuldade para fechar os materiais no início do planejamento, porque eu tenho uma série de materiais que eu forneço para o aluno ter leitura paralelas, digamos assim, mas os materiais que movem o curso geralmente eu faço no decorrer do curso. [...] Então, tem um material específico para essas aulas que geralmente são materiais bem curtos e que eles podem acessar, como a Internet, vídeos, um filme, um texto curto. Quando a gente termina de estudar um conteúdo - claro que vou fazendo isso ao longo do processo - eu apresento pra eles um texto que é uma síntese do que a gente trabalhou, eu faço e compartilho o link pra que eles tenham acesso. É uma proposta que entendo como algo, como uma metacognição. É um texto pra eles estudarem pra prova e enfim, coisa desse tipo. E não é um texto que eu fiz antecipadamente, assim, o texto foi construído ao longo, com o que foi trabalhado em aula. [...] Eu perdi o fio, porque tudo isso depende de uma relação de proximidade com aluno que eu não consegui ter em quase nenhum momento no virtual e foi muito difícil porque a sensação que eu tinha com esse planejamento era muito ruim, assim, quando eu planejava de três semanas depois quando eu chegava já não fazia mais sentido aquilo, porque os desafios, eles mudavam muito mais rápido (RENATO, professor).

O excerto parece revelar que o professor tem uma preocupação em oferecer a seus alunos uma estrutura de trabalho que garanta um registro que sintetize o que foi discutido em sala de aula a partir das discussões realizadas. A partir de seu depoimento, entendemos que o texto seria produzido ao longo do processo a partir do trabalho feito em sala de aula e, então, disponibilizado aos alunos. É uma estratégia didática que parece oferecer uma possibilidade de metacognição – um dos princípios que Renato diz nortear seu trabalho –, ou seja, um momento que permite ao aluno, como explicam Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 76), para um certo

controle do seu processo de aprendizagem inculcando-lhe dois hábitos: de um lado, verificar a compreensão que ele construiu para si mesmo do objeto de aprendizado e, de outro, supervisionar os diferentes tratamentos que ele efetua em sua compreensão com o objeto de produzir uma resposta adequada ao ambiente. O aluno reflete então sobre seu pensamento e desenvolve a metacognição, pois exerce controle na execução de seus diferentes processos mentais.

Importante destacar o exercício de autoanálise que o professor Renato faz sobre suas aulas. Ele parece reconhecer que o jeito que fez não deu certo, não levou a essa metacognição que entende como um princípio norteador do seu trabalho. A partir da análise do depoimento do professor, é possível concluir que mesmo estando em um ambiente remoto, a escola deu a oportunidade de ele

fazer essa reflexão, olhar para o que fez, retomar e fazer de novo. Um movimento importante na formação dos agentes envolvidos.

Um outro aspecto dificultador pontuado pelos participantes foi manter o vínculo com os alunos e, assim, um contato mais próximo, que permitisse acompanhar o processo de aprendizagem do grupo e de cada um. Paulo falou sobre lidar com a distância que o cenário impunha. Não saber o que acontecia do outro lado da tela limitava suas ações como professor e ele sentiu que perdeu alguns alunos no processo.

O tempo todo eu tentava trazer problematizações e estratégias diferentes, mas chegou um momento em que eu comecei a perceber que simplesmente trazer práticas fora da caixa, isso não garantia que eu tinha a turma comigo. Esse eu acho que era um dos maiores receios que eu tinha desde o começo, porque com a distância você perde muita gente e eu tento preservar pra que a aula seja o mais coletiva possível. É, e havia vários momentos que eu me via conversando com só um ou dois alunos ao longo de uma aula inteira, e o restante nem abria o microfone. [...] É aí você faz essa movimentação, tenta fazer materiais diferentes, tenta trazer uma abordagem diferente, mas tem algum sistema, uma barreira que ela é quase intransponível, porque tem mil coisas do outro lado da tela. Pessoas, coisas que estão acontecendo, criam essa barreira e muitas vezes também, é uma questão de estratégias que precisam ser mudadas pra que você consiga colocar algo naquele aluno. Me deparei com momentos difíceis assim (PAULO, professor).

O depoimento mostra que o professor tem um olhar para o trabalho coletivo e consegue reconhecer a dificuldade para trabalhar no coletivo quando está no ambiente remoto. Sua preocupação também está presente no depoimento dos outros professores que viveram com ele o mesmo cenário pandêmico. Na educação, no processo de ensino, o que conta mais é a relação com o outro, me constituo professor com o outro que está presente, nesse caso o outro é o aluno, o outro é o planejamento, o outro é garantir no planejamento o princípio da escola. A mesma sensação foi pontuada por Renato, que nos contou que quando estava na escola, além da sala de aula, tinha os corredores, onde encontrava com os alunos e conseguia notá-los e estabelecer vínculos mais próximos.

O contato com o aluno também foi difícil. Na escola eu estava olhando, conversava com o aluno no corredor, o aluno estava triste eu estava vendo ele triste, eu estava vendo que a turma não estava prestando atenção. Então, essas percepções faziam com que eu me mobilizasse muito mais rápido, e eu não consegui fazer isso no virtual, e quando eu consegui foi tarde e quando eu consegui foi com pouca qualidade também (RENATO, professor).

A partir dos depoimentos acima, concluímos que embora os professores tenham avançado em vários aspectos diante das necessidades impostas pela pandemia, um deles o da tecnologia, a questão da interação direta com o aluno e das relações afetivas que se estabelecem e constituem parte importante no processo de ensino e aprendizagem, foram prejudicadas. A tecnologia desempenhou papel importante durante a pandemia, resolveu diversos entraves que a distância impôs, no entanto,

não foi solução para àquilo que faz diferença no processo de aprendizagem do aluno, como descreve Almeida (2012, p. 47):

- observar a postura dos alunos – é um indicador potente para demonstrar de o aluno está na aula “por inteiro” ou só “de corpo presente”;
- ouvir cada questão formulada pelos alunos – sobre o assunto tratado ou sobre suas necessidades;
- ao fazer uma questão, lembrar-me de que não vou receber a resposta daquela questão, mas daquele aluno;
- não ignorar planos que os alunos apresentam;
- “escutar” a expressão dos alunos: barulhos, cochichos, olhares, temas sobre os quais falam: da matéria, da atividade, dos colegas, etc;
- tentar apreender os sentidos dos movimentos, das palavras e sons, porque revelam os interesses do momento;
- estar atenta à dinâmica da classe, não ignorando a maneira como os alunos se expressam.

Dirce, assim como seus colegas, relatou sua dificuldade em criar espaços para aqueles alunos que ela identificava que precisavam de um acompanhamento mais próximo para que conseguissem se deslocar no processo de aprendizagem no ensino remoto, sem que passassem despercebidos o ano inteiro.

A minha dificuldade era de pegar naquele aluno que se perde no caminho, então, a minha dificuldade era pegar um aluno que tem um problema de distração, que tem um problema de dislexia, que tem um problema de concentração e que não é o aluno que lê em voz alta durante a aula, sabe? Então, aí, eu tinha que bolar estratégias fosse no começo da aula, antes da aula começar, bater papo com esse aluno no final, enfim, um momento em que eu não deixasse ele escapar sem ter a tranquilidade de que ele, de alguma forma, tinha acompanhado a aula (DIRCE, professora).

Como bem descreve Meirieu (2006, p. 20), “nem maternagem, nem abandono, todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume, ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária” e é nesse sentido que as dificuldades de acompanhamento apontadas pelos professores ao pensar seus planejamentos nesse processo de transição do ensino presencial para o remoto necessita de acompanhamento e de um tempo para o professor .

É preciso garantir o saber e o acompanhamento de modo que tenhamos um saber exigente, sem abrir mão do conteúdo e, ao mesmo tempo, um acompanhamento que possibilite a todos – e a cada um – introduzir-se nesse saber com os recursos que são disponibilizados.

A preocupação dos participantes da presente pesquisa tem fundamento. Segundo Hattie (2003, *apud* GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p. 41), “o professor é a fonte de influência de maior impacto no desempenho escolar dos alunos”. A conclusão de Hattie se deu a partir de uma pesquisa feita em 2012, intitulada *Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning*, realizada a partir de mais de 900 meta-análises que estudaram o impacto de diferentes fatores no rendimento dos alunos. Alunos que tinham maior vínculo com seus professores tinham

maior desempenho escolar, uma vez que a proximidade possibilitava, entre outros aspectos, um melhor acompanhamento que, por sua vez, permitia um deslocamento pedagógico maior desse aluno.

Diante da constatação trazida pelos professores, nos deparamos com um questionamento: *Para essa geração que está tendo quase dois anos de sua vida, de aulas no modo remoto, quais consequências serão trazidas para o seu futuro?* Para essa questão não temos respostas. Apenas dúvidas, o que nos exigiria novas pesquisas.

Dando continuidade à análise dos dados desta segunda categoria, pontuamos um outro aspecto: o tempo. Surgiram três falas que pontuaram o quanto esse fator interferiu na reelaboração dos planejamentos:

A questão do tempo foi uma dificuldade que eu nunca tinha vivido, pois ter só uma aula semanal diminuiu pela metade minha carga horária com as crianças. Isso não tem a ver só com a quantidade de tempo naquele momento da aula mas com o tempo relacional, digamos assim, que os alunos têm de uma semana para outra. A grade de aulas precisou ser adaptada para todo mundo, né? E eu fiquei com uma aula por semana. Para um aluno, sete dias, minha sensação é de que são dois meses, perde-se o fio da meada toda semana e aí eu percebi isso no primeiro semestre e foi uma mudança interessante que eu fiz para o segundo. No segundo, todas as aulas tinham um começo meio e fim, digamos assim. Isso ajudou (RENATO, professor).

Agora, eu acho que algumas dificuldades que eu tive foram com relação com o tempo e ao meu papel como mediador, porque quando eu adoto essa, essa orientação pedagógica, é um problema o tempo. Eu trabalho com atividades um pouco mais desafiadoras que exigem menos da minha posição expositora e mais dos alunos, então, eu preciso mediar e no online, com o tempo que a gente tinha, isso foi difícil. Circular nas salas simultâneas e não ver os outros grupos ao mesmo tempo, meu papel de mediador fez um pouco de falta. [...] Essas atividades ou metodologias mais ativas exigem mais tempo né, o que você trabalha de conteúdo numa aula expositiva você demora muito mais tempo para fazer uma atividade investigativa, numa pesquisa, ou num projeto. [...] A minha dificuldade na relação com o tempo e as aulas eram muito mais, o tempo é muito mais rápido, era consumido com uma velocidade absurda, assim, dentro do que a gente planejava, eu planejava e aí isso, pronto, já tinha acabado e eu não tinha terminado o que tinha planejado. Alguns momentos me angustiavam, eu queria, às vezes, fazer uma discussão mais qualificada ou ter um momento depois das produções do grupo, onde eu pudesse entrar em cena com um pouco mais de protagonismo para ajudar na sistematização e não conseguia, acabava que ficava frágil. Acho que isso foi um ponto. E o segundo, que eu percebi em alguns momentos, que foi a aula expositiva, e aí no final do curso especialmente que eles estavam um pouco mais cansados e que, às vezes, fazer a atividade de situação problema de pesquisa em grupo e tal, era muito mais desafiador que no presencial, mais cansativo para os alunos e mais difícil pra eu acompanhar. Essa estratégia da exposição de centralizar um pouco mais em mim e organizar a discussão sobre determinado conteúdo acho que faltou no meu curso, precisava ter equilibrado mais (MARIO, professor).

A questão do tempo que foi uma das grandes surpresas negativas. Foi justamente uma sensação ruim, parecia que estava o tempo todo correndo contra o tempo durante as aulas, especialmente porque também eu gosto muito de fazer documentos que eles analisem especialmente, assim fazerem uma análise mais crua e depois a gente começar a construir a partir das respostas que eles vão trazendo, sabe? E sempre que eles vão fazer atividades desse tipo, especialmente, em grupos, e no online era nas salas simultâneas, aquilo comia uma aula inteira, se eu tentava encerrar antes disso, quase ninguém conseguia terminar. Até porque aulas com reflexão demandam mais tempo (PAULO, professor).

A questão do tempo sempre foi um ponto crítico na escola. Há quem considere a jornada diária ou o ano letivo curto, há quem considere demasiado longo. O fato é que quando os problemas aparecem, o tempo é habitualmente responsabilizado e isso não nos parece ter sido diferente no cenário pandêmico vivido.

Precisamos olhar para o tempo, como explicam Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 155), a partir de dois aspectos distintos:

o tempo passado na escola em um dia ou um ano letivo e o tempo que os alunos dedicam ao aprendizado.

Embora ambos os aspectos estejam ligados, é importante notar, assim como Ascher e Hughes (2011), que um aumento do tempo passado na escola durante o dia ou o ano letivo não necessariamente se traduz em um aumento de tempo que os alunos realmente dedicam ao aprendizado ou ainda em um aumento do que eles aprenderam. A quantidade de tempo pode, portanto, ser considerada como um componente imprescindível, mas insuficiente do aprendizado. De fato, a complementaridade da quantidade e da qualidade é essencial para obter sucesso.

Há inúmeras pesquisas que se dedicam à questão do tempo escolar. Podemos falar do *tempo disponível*, que é aquele previsto para as atividades escolares e corresponde a um dia ou a um ano letivo. Temos o *tempo atribuído*, que é a quantidade de tempo que se dedica efetivamente ao ensino de conteúdos e, este, de acordo com Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), corresponde a 70% do tempo total, sendo o restante utilizado para outras atividades pertinentes a rotina da escola ou da sala de aula. Temos o *tempo de envolvimento*, que corresponde a quantidade de tempo que o aluno, de fato, está envolvido em uma tarefa de aprendizado e, por fim, desse tempo de envolvimento, temos como resultado, o *tempo de aprendizado*, que é ainda menor.

Sobre o tempo de envolvimento, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), explicam que é o tempo que o aluno dedica a ouvir o professor, resolver um problema, tomar notas ou escutar um colega de equipe. Esse tempo corresponde a menos da metade do tempo atribuído ao ensino.

O estudo acima ainda traz como informação que o tempo do aluno em tarefas seria de cerca de duas horas por dia. Diante dos resultados apresentados pela pesquisa exposta na obra Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), quando se pensa no tempo e na relação dele com a eficácia escolar é necessário ter claro qual o vínculo entre tempo de aprendizagem escolar e o desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, novamente acreditamos que um planejamento claro em suas intenções e, mais ainda, com uma consciência da concepção de ensino que se deseja para nortear todo o trabalho, pode resolver a questão do tempo numa situação emergencial como a que vivemos na pandemia, por exemplo.

A cada depoimento que analisamos avaliamos que as situações impostas pela pandemia colocaram em evidência problemas nem sempre circunstanciais ao cenário pandêmico, mas que, de qualquer forma, surpreenderam os professores que precisaram se adaptar diante da nova rotina

escolar. Um dos problemas, o tempo, não necessariamente foi um problema desencadeado apenas na pandemia, no entanto, foi potencializado pelo cenário pandêmico e precisou ser considerado na reelaboração dos planejamentos. Essa foi uma reflexão que nos pareceu importante para os sujeitos pesquisados, que tiveram que avaliar o que de fato era importante manter em seus planejamentos. Além disso, percebemos a partir dos depoimentos, que ao se depararem com a questão do tempo, os docentes foram levados a repensar seus objetivos e estratégias de aula.

5.3 Estratégias de ensino

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isso tem algo de quimérico e de ideológico.

Theodor W. Adorno¹⁹

A análise da terceira e última categoria trouxe pontos comuns entre professores com formação e tempo de experiência diferentes, o que nos chamou a atenção. Relemos os dados coletados para que pudéssemos ter mais clareza do que foi comentado.

Um tema recorrente foram as estratégias de sala de aula. Já estávamos na parte final do encontro quando perguntamos se teriam algo a acrescentar. Notamos que a questão das estratégias de ensino tinha aparecido várias vezes nas falas dos professores e, então, pedimos que contassem como foi lidar com esse aspecto na reelaboração dos planejamentos no processo de transição do ensino presencial para o remoto. Nossa intenção, aqui, foi, como sugere Adorno, identificar a forma como os professores se preocupavam em “cultivar os alunos”, se como plantas ou indivíduos.

Paulo pediu a voz e trouxe para a discussão algumas reflexões, dentre elas destacamos sua preocupação com relação à escolha de estratégias. Em seu depoimento é possível perceber que ele tem claro que estratégias diferenciadas não garantem o envolvimento do grupo de alunos com a proposta e que atividades que propõem questões problematizadoras, nas quais os alunos têm voz e escuta, faziam mais sentido e ele conseguia maior engajamento por parte da turma. Embora Paulo não tivesse explicitado as concepções presentes nessas propostas, ele tinha clareza das que possibilitavam maior aderência do grupo de alunos.

É assim, não é só eu trazer uma gincana ou alguma atividade de questionamento, um *quiz*, que isso vai garantir que eu alcance a maior parte da aula. Vi que propostas de discussão, de problematização, isso alcançava muito mais alunos do que simplesmente eu trazer uma proposta diferente. Tanto é que foi uma coisa que a gente discutiu bastante naquela reunião

¹⁹ (ADORNO, 2020, p. 166).

que a gente teve na semana passada, retrasada, sobre planejamento, sobre o cuidado ao você trazer a questão da transformação e a questão do diferente para a sala de aula (PAULO, professor).

A fala do professor denota sua percepção quanto a um envolvimento maior dos alunos quando o convite feito era para um lugar onde, a princípio, teriam espaço para que suas vozes fossem ouvidas. Paulo tem uma inquietação com relação às estruturas de aprendizagem que organiza para suas aulas e reflete sobre isso no decorrer do processo, quando procura entender quais estratégias alcançam mais seus alunos.

Como aponta Le Boterf (2010 *apud* RIOS, 2010, p. 77), competência é como “uma orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações complexas” e é nesse sentido que percebemos Paulo tentando mobilizar seus conhecimentos e ações para dar suporte ao processo de aprendizado dos seus alunos.

Com relação às estratégias, Rita e Dirce trouxeram uma preocupação com a escolha de várias estratégias que pudessem dar apoio aos alunos, com o intuito de que progredissem pedagogicamente e conseguissem utilizar as habilidades num momento posterior, de forma mais autônoma. O curioso nesta análise é que Rita e Dirce são professoras com formação e tempo de experiência em sala de aula muito diferentes. Dirce é uma profissional que, embora tenha uma formação sólida, com pós-doutorado na sua área de atuação, iniciou sua carreira em sala de aula há um ano. Rita é uma professora com vinte e cinco anos de experiência em sala de aula e, embora tenha feito inúmeros cursos ao longo da sua carreira como docente, não fez uma pós-graduação *stricto sensu*. Isso nos fez levantar quais seriam os pontos comuns entre as duas professoras que trouxeram aspectos similares no modo de planejar as aulas.

Eu não tenho clareza muita clareza, pois sou bem honesta com relação as estratégias, é a primeira vez na vida que eu estou dando aula para crianças de doze anos de idade, então assim, eu acho que pra eu não ter frio na barriga antes de começar uma aula vai levar ainda uns cinco anos, efetivamente. Mas, mesmo não tendo clareza, eu sei que eu preciso pensar em diferentes estratégias para alcançar diferentes tipos de alunos. Não quero que nenhum aluno meu seja só mais um aluno. Quero que eles participem da aula, que eles possam usar a criatividade e que tenham um tempo para reflexão. Eu preciso perceber que estou atingindo todos, sabe? É meu papel garantir isso. [...] Agora, eu gostei muito do *Padlet*²⁰ na atual circunstância porque eu acho que criava um mural, a possibilidade de os alunos compartilharem e comentarem. Claro que depois do quinto *Padlet*, eu acho que a turma já estava meio desmotivada, sabe? Então, também não funcionava tanto, da mesma forma como o *Kahoot*²¹. Um dia de *Kahoot* "uhul", segundo dia "não!!", terceiro dia "acabou o *Kahoot*...", então, não é algo que você pode falar "tá, então agora toda sexta-feira é dia de *Kahoot*". Eu achei que no final funcionou muito mais para mim que já estava mais confortável com isso. [...] Escolher as estratégias não foi uma tarefa fácil, eu ficava preocupada que a aula fosse só diversão, entende? Eu queria que a aula fosse divertida, mas não só isso (DIRCE, professora).

²⁰ *Padlet* – Ferramenta online a partir da qual é possível criar um mural ou quadro virtual coletivo e interativo. Funciona como se fosse uma folha de papel, onde é possível anexar vários tipos de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks).

²¹ *Kahoot* - Plataforma baseada em jogos com estrutura de testes de múltipla escolha. O usuário pode criar jogos diversos a partir do tema que quiser.

Eu sempre procurei planejar minhas aulas de maneiras diversas. Entendo que os alunos compreendem melhor quando eles precisam explicar as coisas, elaborar ou defender, sabe? Tenho um jeito de trabalhar que se chama “convença um cético”. É assim, o aluno precisa primeiro se convencer, depois ele tem que convencer outro aluno e, depois, alguém que não conhece aquele tema que estamos estudando. Preparo atividades pensando nisso. Eles precisam explicitar o que estão aprendendo e isso depende de mim. Tento ir do simples até o complexo quando penso nos meus planejamentos, até que chega um momento que o aluno trabalha de forma mais autônoma. Não é isso que a gente quer? (RITA, professora).

Ao analisarmos a fala das duas professoras constata-se um ponto em comum que nos é evidente, ambas concordam que o professor deve atentar-se para oferecer, em sala de aula, atividades diversas que atinjam diferentes alunos. Parece-nos, pelos depoimentos dados, que elas planejam suas aulas e escolhem as estratégias tendo como premissa que é papel do professor deslocar o aluno no processo de aprendizagem para um lugar cada vez mais autônomo no que diz respeito à sua relação com o conhecimento. Os depoimentos nos indicam que para essas professoras pensar estratégias é pensar a favor do aluno, para além de uma ação meramente instrumental.

Com relação ao uso da tecnologia como estratégias pedagógicas, surgiram dois comentários, do professor Mario e do professor Valter:

O uso da tecnologia foi bem importante. Fizemos uma alfabetização digital muito rápida que no começo foi um entrave, mas deu certo. O uso da tecnologia foi bem legal. Agora isso já faz parte da nossa rotina. Não dá mais para pensar no planejamento das aulas sem considerar o uso da tecnologia em alguns momentos. Só que não dá pra usar por usar, tem que ter um objetivo claro (MARIO, professor).

Eu usei bastante os recursos tecnológicos nas minhas aulas. Planejava sempre pensando em um. Nem considerava mais o Zoom como recurso, porque esse já era a nossa sala de aula. Usei vários outros, o *Padlet*, o *Kahoot*, o *Nearpod*²². Achei muito legal a escola assinar essas plataformas e a gente poder usar livremente. Acho que a aula tem que ser dinâmica, sabe? Até porque os alunos estão em casa e a gente não tem esse contato próximo, a gente não sabe o que acontece do lado de lá da tela, fica difícil competir com tudo o que eles têm em mãos e que a gente não está vendo. Esses recursos ajudam bastante, porque deixam as aulas mais legais (VALTER, professor).

Os dados mostram que os dois professores têm uma diferença razoável quanto a concepção de uso da tecnologia no ensino. Mario, ao planejar suas aulas, entendeu que a tecnologia foi usada para agregar um valor importante no processo de aprendizagem dos alunos. Traz a questão do letramento digital que ocorreu de forma rápida devido às circunstâncias impostas pelo cenário pandêmico na escola onde a pesquisa se deu e entende que isso foi um aspecto positivo. Seu depoimento aponta que o ganho com relação à tecnologia passou a fazer parte da rotina de sala de aula e que, portanto, precisa ser considerado no planejamento das aulas independentemente da

²² *Nearpod* – É uma plataforma online que funciona como repositório e criador de apresentações interativas. É possível inserir apresentações em slides, atividades para os alunos responderem em tempo real, incluir vídeos, áudios, arquivos salvos em serviços de nuvem, páginas web dentre outros.

pandemia. Pontua a importância de se ter claro o porquê das escolhas dos recursos tecnológicos. Aqui nota-se uma preocupação do professor em tornar o planejamento da aula eficaz sob o ponto de vista do ensino.

Quando analisamos o excerto que tem o depoimento do professor Valter, nos parece que a preocupação central é planejar uma aula, como ele próprio denomina, “legal”. O motivo apontado por ele é que não há como competir com aquilo que está do outro lado da tela, facilmente ao alcance dos alunos. Convém destacar nesta fala que não percebemos, em um primeiro momento, uma preocupação com aquilo que os alunos devem aprender, mas sim, com um conjunto de abordagens que podem entretê-los.

Embora Mario e Valter tenham levado para a discussão a questão da tecnologia por razões diferentes, há um ponto comum entre ambos: não é mais possível desconsiderar o uso da tecnologia na educação básica. Como pontua Rigal (*apud* IMBERNÓN, 2000, p. 178),

a escola perdeu essa centralidade que, como sistema nacional de ensino, deteve desde o século passado. O mundo da cultura atual eclipsou os tradicionais fatores de socialização: família e escola. Ambas se encontram desafiadas pela multimídia. Desafio não só de um novo ator, mas também de um novo veículo de transmissão cultural: a imagem.

A partir desses depoimentos concluímos que não é mais possível pensar educação sem o uso da tecnologia, como também que a tecnologia, embora seja um fator positivo – e hoje necessário -, por si só não garante o que há de mais rico na educação: a interação humana. As relações entre pares e entre alunos e professores não são substituíveis pela tecnologia. É a partir da observação, do olhar atento e da escuta que os professores conhecem e reconhecem seus alunos e, assim, conseguem intervir para promover deslocamentos pedagógicos e construir uma relação professor-aluno-conhecimento com maior ou menor sucesso. Nos depoimentos analisados percebemos o quanto os sujeitos da pesquisa demonstraram preocupação com o distanciamento físico de seus alunos. Assim como Almeida (2012, p. 55) concordamos que:

Os dados evidenciam que o caráter de cuidado é inerente ao trabalho do professor, pois seu objetivo é suprir as necessidades do outro e as suas, num espaço afetivo intenso. Há conteúdos a cumprir, tópicos a serem seguidos, pressões de várias ordens. A equação entre afeto e razão, se bem resolvida, é uma grande fonte de prazer no trabalho; porém, se mal resolvida (e uma das formas é “esfriar” a mediação pelo afeto), exaure emocionalmente o professor, que se defende com a perda do envolvimento pessoal no trabalho, transformando cada aluno em um número a mais, isto é, entra em *burnout*.

Terminamos a análise da última categoria na expectativa de termos apresentado os dados mais relevantes da nossa coleta de dados. Fizemos um exercício de reflexão e entrelaçamento de leituras intenso para elencarmos os pontos que consideramos importantes na pesquisa e que respondessem às nossas dúvidas. No próximo capítulo, a conclusão, faremos uma síntese dos achados da pesquisa em relação aos objetivos apresentados.

5.4 Dos desdobramentos

Neste momento, assumo o lugar de coordenadora para escrever sobre a contribuição dessa pesquisa para minha formação, para a escola e as ações que foram desencadeadas a partir da análise dos dados.

As evidências trazidas a partir dos dados coletados e analisados mostraram que será necessário a escola trabalhar mais com os professores o vínculo e a aproximação com os alunos no ambiente remoto. Discutir como elaborar um planejamento que considere esse cenário de aulas virtuais é uma necessidade formativa que se fez presente nos depoimentos dos docentes. A escolha de repertório, de estratégias pedagógicas, o uso da tecnologia e a adequação do tempo de aula são aspectos que os sujeitos dessa pesquisa consideraram na transição do ensino presencial para o remoto e que, em grande medida, pareceram dar conta das demandas com as quais se depararam. No entanto, a questão da relação professor-aluno-conhecimento, o estar próximo e conseguir alcançar os alunos para promover um deslocamento em seus percursos pedagógicos se mostrou a maior dificuldade.

Necessário pontuar que ser pesquisadora enquanto coordenadora da escola possibilitou um distanciamento importante do cotidiano quando da análise dos dados coletados. No dia a dia da função como coordenadora, estou acostumada a resolver problemas, meu olhar está sempre focado naquilo que precisa ser melhorado ou resolvido, o que muitas vezes me impossibilita de perceber as conquistas feitas pelo corpo docente. Fazer uma análise distanciada da minha função de coordenadora permitiu um olhar mais atento àquilo que os docentes pensam e como refletem sobre o trabalho desenvolvido, assim como possibilitou, também, identificar aspectos positivos e relevantes no percurso experienciado pelo grupo de professores durante a pandemia.

A presente pesquisa forneceu dados que contribuíram para a escola pensar na adequação de alguns espaços de reunião. A discussão da relação professor-aluno-conhecimento e dos encaminhamentos educacionais necessários, sejam eles circunstanciais ou não à pandemia, terá pauta garantida em reuniões do segundo semestre de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final do trabalho, apresentaremos uma breve retomada do processo de pesquisa, seguida da síntese dos principais achados, assim como suas contribuições teóricas e metodológicas.

O interesse para a realização desta pesquisa nasceu durante a atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica na educação básica, quando se notou a necessidade de formação do professor quanto à elaboração de planejamentos para garantir uma intencionalidade nas escolhas que orientassem o trabalho, de acordo com uma concepção de ensino, tornando claro o porquê das práticas pedagógicas.

O interesse surgiu novamente no período vivido durante a pandemia da Covid-19, quando houve a necessidade de adequar os planejamentos elaborados anteriormente para ensino presencial para o modo remoto.

Diante disso, definiu-se como **questão** de pesquisa: *Para um grupo de professores do ensino fundamental 2, como foi o processo de transição do ambiente presencial para o remoto em relação ao planejamento?* E, como **objetivo geral** de pesquisa:

Identificar e analisar as reflexões e mudanças elaboradas pelos professores do Ensino Fundamental 2 em relação ao seu planejamento no processo de transição das atividades presenciais para o ambiente remoto.

A partir da questão e do objetivo geral, foram traçados os **objetivos específicos**:

- Identificar mudanças e permanências no planejamento elaborado para as atividades desenvolvidas em modo remoto a partir do planejamento elaborado para o modo presencial;
- Verificar as dificuldades para replanejar o curso para o ambiente virtual;
- Identificar como e onde os professores buscaram apoio para realizar as mudanças nos planejamentos;
- Identificar as necessidades formativas indicadas pelo grupo durante o processo de revisão do planejamento no período de transição do modo presencial para o remoto.

A pesquisa contou com a participação de 6 sujeitos, sendo professores do ensino fundamental 2, de 6 disciplinas diferentes, de uma escola particular de educação básica localizada na capital de São Paulo. Dentre eles participaram 2 mulheres e 4 homens com níveis de formação e tempo de experiência em sala de aula diferentes.

Fundamentação metodológica - inspirada na abordagem Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983).

A análise de dados resultou em **três categorias**, são elas:

- 1 - Reflexões acerca do planejamento;
- 2 - Aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos;
- 3 - Estratégias de ensino.

Após rever o capítulo de análise dos dados coletados foi possível identificar alguns aspectos importantes com relação à reelaboração dos planejamentos na transição do ensino presencial para o remoto.

Quando os professores levam para a discussão a questão do tempo como um aspecto dificultador do trabalho e, para solucioná-lo, apontam saídas metodológicas, entendendo que dessa forma estão otimizando o tempo de aula e garantindo que os alunos aproveitem mais o que está sendo oferecido, estamos diante de um problema que surgiu devido às condições impostas pela pandemia, mas que independente da pandemia se faz presente também no cotidiano da escola.

No decorrer do texto deste trabalho tratamos da questão do tempo, que sempre foi um ponto crítico na escola. O fato é que quando os problemas aparecem, o tempo é habitualmente responsabilizado e, na pandemia, este aspecto foi potencializado.

Encontrar estratégias pedagógicas para solucionar as urgências do tempo é um caminho que não resolve a questão em sua base, apenas, como comentou diretor da escola onde a pesquisa ocorreu, em uma das reuniões pedagógicas, “só nos deixa dormir melhor”. (GUEDES, diretor)

Entendemos que um planejamento bem desenhado, elaborado a partir de uma consciência da concepção de educação que se deseja colocar em prática e com possibilidades de ajustes no percurso, pois precisamos estar abertos a possíveis imprevistos de rota, é uma tarefa importante para que o professor pense e repense suas aulas. Dessa forma, conseguirá solucionar problemas relacionados ao tempo de forma consciente e, se precisar recorrer às estratégias metodológicas para isso, terá mais recursos para não fazer de maneira instrumentalizada. A partir dos depoimentos coletados e analisados, ficou evidente que essa questão estava clara para os docentes que procuraram adequar seus planejamentos aos novos tempos de forma consciente e intencional.

Interessante observar que na análise dos dados surgiram medidas como intervenção, diagnóstico e avaliação. A interação entre esses três aspectos, quando bem planejada, interfere na qualidade e nos resultados das aulas. São encaminhamentos que permitem ao professor ajustar seu planejamento para corresponder às necessidades de aprendizagem de seus alunos e ao deslocamento que ele deseja promover. E aqui, concordamos com Hattie e Zierer (2019, p. 2) quando dizem que:

O conhecimento em educação é mostrado pela maneira como os professores refletem sobre o que fazem. Uma das questões mais importantes é se os professores querem saber sobre o seu impacto e torná-lo visível. Os professores que estabelecem esse objetivo para si e estão sempre tentando implementá-lo são fundamentalmente diferentes daqueles que não se fazem tal pergunta.

Um ponto que nos foi perceptível nos excertos escolhidos para serem usados neste trabalho é que os professores, em sua maioria, fizeram um constante exercício de autoanálise do trabalho desenvolvido, não apenas com o objetivo de entender as demandas do cenário e alcançar seus alunos para um sucesso pedagógico, mas também porque entendiam ser a função do professor. Foram vários os depoimentos em que encontramos indícios de que os profissionais, como apontam Hattie e Zierer (2019), refletiram sobre o que fizeram e sobre seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos.

Um outro aspecto que analisamos a partir dos dados coletados e que consideramos relevante retomar aqui é o do conteúdo. Surgiu entre as contribuições dos participantes a necessidade de selecionar quais conteúdos permaneceriam no planejamento e quais precisariam ser excluídos. Esse é um ponto que sempre esteve presente nas discussões de planejamento, independentemente das mudanças impostas pela pandemia. Há um embate recorrente entre professores e suas coordenações a respeito de planejamentos inchados, com listas enormes de conteúdo que suprimem um processo de aprendizagem no qual deveria ter espaço para o aluno pensar. E nesse item, há, também, uma reflexão positiva dos professores que entenderam ser necessário abrir mão de alguns conteúdos de seu planejamento. Fato esse que está em concordância com o que apontam Castro e Carvalho (2018, p. 133):

Nossas práticas frequentemente contradizem nosso discurso inovador. Desejamos um aluno crítico, mas não valorizamos as respostas divergentes. Preocupamo-nos com a compreensão, mas nossas avaliações cobram sobretudo a reprodução de matéria. Reconhecemos a importância das práticas sociais no desenvolvimento intelectual, mas mantemos nossos alunos trabalhando e produzindo individualmente. Acabamos correndo com o programa, formalizando precocemente, dando respostas ao invés de dar espaço para a classe pensar

Entendemos que o planejamento pode ser um ponto de partida para a formação do professor. Com esse registro, é possível abordar e discutir todos os aspectos que até agora mencionamos e analisamos nesta pesquisa. A troca entre pares, a partir do planejamento e a intervenção da coordenação, seja ela individual ou coletiva, considerando este material de trabalho, pode possibilitar um deslocamento do profissional em sua consciência enquanto educador e, portanto, em suas práticas. Para trabalhar o planejamento como espaço de formação, é preciso considerar a participação efetiva do professor na elaboração desse registro e sua reflexão, num processo de construção contínuo.

Neste aspecto, Imbernón (2000, p. 79) é claro: “os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem dos seus alunos”. E, ainda nesse caminho, Elliott aponta (1990, p. 245, *apud* IMBERNÓN, 2000, p. 87):

Nessa perspectiva da formação permanente do professor centrada na escola, a melhoria da prática profissional baseia-se, em última instância, na compreensão que os professores têm de seus papéis e tarefas enquanto tais e não na que se requer a partir de um ponto de vista objetivo por um sistema impessoal.

Ainda sobre o planejamento, trazemos para as considerações uma frase de Castro e Carvalho (2018, p. 5): “a ação de ensinar é sobretudo uma intenção e indica que na maior parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e sua realização”. O planejamento precisa sair desse lugar burocrático e ocupar o do registro consciente, da participação e da reflexão do trabalho do professor. Os sujeitos desta pesquisa pareceram entender isso e, em seus depoimentos, mostraram preocupação em pensar um planejamento que se fizesse de forma consciente e intencional.

Para finalizar as considerações trazemos à reflexão um aspecto que foi mencionado por quase todos os professores, o vínculo, a dificuldade de um acompanhamento mais próximo dos alunos no modo de aula remoto.

O fato de o contato ser remoto e alunos e professores estarem separados fisicamente, por uma tela de computador, dificultou o acompanhamento dos educandos e a aproximação que ocorre de forma tão natural quando se está no ambiente presencial. Nesse ponto, entendemos que todos perderam muito, especialmente as crianças, que foram destituídas do convívio social com seus pares e professores e que não conseguiram o mesmo acompanhamento pedagógico que conseguem quando estão presencialmente no espaço da escola.

A relação professor-aluno-conhecimento ficou prejudicada com as situações imprevistas do ensino remoto, que impossibilitaram aos alunos, entre outras questões, de viver a diferença, aceitá-la e aproveitá-la como recurso.

A partir dos depoimentos foi perceptível que os professores estavam clamando pela melhoria das relações. Como pontua Almeida (2012, p. 42),

somos geneticamente sociais, constituímos-nos pessoas pelo cuidar do outro. Nesse processo, passamos a abrigar em nós, a internalizar, o outro – que não é um, são muitos representantes de nosso entorno cultural. [...] Como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um “sentir com o outro”- podemos chamar essa disponibilidade de empatia: é perceber, mesmo em um leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir.

Fechamos, assim, a presente pesquisa. Entendemos que conseguimos responder às questões propostas no início do trabalho, assim como, pudemos identificar na escola pesquisada ações que foram desencadeadas a partir das necessidades formativas dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da Psicologia**. Orientadora: Roberta Gurgel Azzi. 1999. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1999.
- ANDRÉ, Marli. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas – FCC. N. 45, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491> Acesso em: 10/11/2020.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade – Revista FAEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, jul/dez. 2013, p. 95-104. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 30/06/2020.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- BALDEZ, Alda Leila Santos. **Um olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método ativo: possibilidades de (re)significação da prática docente no ensino fundamental**. Orientadora: Silvana Neumann Martins. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2530>. Acesso em: 22/03/2020.
- BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações**. Orientadora: Laurinda Ramalho de Almeida. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10246>. Acesso em: 22/03/2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage, 2018.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CURY, Cíndia Rodrigues e Silva Carpina. **Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos**. Orientadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33882>. Acesso em: 22/03/2020.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador**: marcas da formação continuada (PNAIC). Orientadora: Denise Maria de Carvalho Lopes. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21987>. Acesso em: 22/03/2020.

ESTRELA, Maria Teresa e LEITE, Isabel Madureira Teresa. **Processos de identificação de necessidades – uma reflexão**. Revista de Educação, vol VIII, no 1, 1999. Departamento de Educação da F.C. da U. L. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NCESSIDADES_UMA_REFLEXAO Acesso em: 04 de jun. 2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo. v. 19, n. 41, set. – dez., 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo: FDE, 1998, p. 44-53. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos** – a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível** – como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

HATTIE, John; ZIERER, Klaus. **10 princípios para a aprendizagem visível**. Porto Alegre: Penso, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir - A Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da Educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em ação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões**, *apud*, ANDRÉ, Marli (orgs.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. 1986. Disponível em: http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Significado e pressupostos do projeto pedagógico**. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p073-077_c.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo**. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p037-043_c.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. São Paulo: Acervo digital da Unesp, 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

RODRIGUES, Ângela. *A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores*. 1994. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7335804-A-analise-de-necessidades-de-formacao-como-estrategia-de-promocao-de-uma-pratica-reflexiva-na-formacao-continua-de-professores.html> Acesso em: 04 de jun.2021.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. Orientadora: Laurinda Ramalho de Almeida. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados

em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Dimensões da avaliação educacional**. Rio de Janeiro: INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2218>. Acesso em: 19 mar. 2020.

VACCAS, Amanda Arajs Marques. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores**. Orientador: Manoel Oriosvaldo de Moura. 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Esclarecido (TCE)

Apêndice B – Tópicos - Guia para o grupo de discussão

Apêndice C - Quadros de categorização – Grupo de discussão

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período da pandemia do covid-19

Pesquisadora: Luciana Rodrigues Loureiro Depieri

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere à elaboração do planejamento de curso para aulas presenciais e sua reelaboração para aulas remotas considerando o período de isolamento social devido a pandemia do COVID-19.

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para a reflexão acerca da elaboração de planejamentos, quais aspectos são considerados imprescindíveis e não se alteram e quais são circunstanciais.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: esclarecer, em linguagem clara, quais os procedimentos que serão realizados com os participantes, no caso desta pesquisa, grupo de discussão, ou seja, um encontro coletivo para debater sobre o assunto.

Desconfortos e riscos:

Não há riscos previsíveis.

Benefícios:

A pesquisa, a partir do debate, assim como do seu referencial teórico, contribuirá para uma reflexão, entendimento e autoavaliação dos participantes sobre o que significa planejar e quais as variáveis precisam ser consideradas na elaboração de aulas, cursos, sequências didáticas e afins.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisador(a) Luciana Rodrigues Loureiro Depieri. Rua, contatos: (11)

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura da pesquisadora)

Apêndice B - Tópicos - Guia para o grupo de discussão

1) Informações sobre a coleta de dados por meio de GD:

GD	01
Local de realização do GD	
Data	
Horário	
Participantes	
Duração do GD	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora/ 2020.

2) Roteiro com tópicos-guia para grupo de discussão com docentes

BLOCO I: FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi sua escolha profissional e sobre sua formação profissional?

Outras questões:

- Aonde estudou quando jovem?
- Aonde teve sua formação/curso superior?
- Quais foram suas experiências profissionais?

O que você espera como pesquisadora: Que os entrevistados falem sobre suas trajetórias escolares/acadêmicas e profissionais.

BLOCO II: PLANEJAMENTO DE CURSO EM AMBIENTE REMOTO

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como foram as experiências de planejamento do curso para ambiente remoto neste ano de 2020?

Outras questões:

- Como aconteceu o planejamento no primeiro e no segundo semestre desse ano?
- Houve dificuldades ao replanejar seu curso para o ambiente remoto?
- Foi necessário refazer o planejamento no primeiro semestre? Poderiam exemplificar?
- Como perceberam o planejamento no 2o semestre?
- Contaram com alguma ajuda nesse replanejamento? Poderiam exemplificar qual tipo de ajuda (literatura, textos acadêmicos, Internet, gestão da escola, colegas de trabalho, etc.)?
- O que acham que é imprescindível constar em um planejamento, seja ele pensado para o presencial ou para o modo remoto?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre as dificuldades encontradas na organização do planejamento, comparando essa ação realizada nos dois semestres letivos de 2020.

Apêndice C - Quadros de Categorização – Grupo de Discussão

**1ª Categoria – Planejamento - transição do ensino presencial para o remoto:
reflexões acerca do planejamento**

TÓPICOS	TEMAS	EXCEROTOS DAS FALAS
Reflexões	Mudanças	<p>Renato – Eu replanejei, diminuindo o conteúdo e tentando, de certa forma, otimizar o tempo. [...] Por conta das minhas aulas que diminuíram na semana, de duas para uma aula, eu precisei me adaptar. Mas como disse só fiz isso para o segundo semestre. Consegui delimitar bem os problemas, poderia ter resolvido com esse começo e término de conteúdo na mesma aula já no primeiro semestre, mas percebi isso só depois, aí acabou sendo uma diferença no planejamento para o segundo semestre, que eu planejei especificamente para o online. Isso e que foi ponto positivo, foi um ganho para meu curso. [...] Quando eu elaborei essa ideia de começar e terminar a aula nos cinquenta minutos, a minha ideia era, o que eu pensei de maneira mais ampla era o seguinte, eu precisaria especificar muito melhor o que eu queria e o ponto de chegada para que ele terminasse mais rápido dentro de cinquenta minutos e que o caminho dele fosse mais curto, mas que com a junção de três aulas, por exemplo, eu conseguisse chegar onde eu queria. Com isso, de certa forma, as aulas foram mais expositivas, esse tipo de aula acabou aparecendo mais do que eu gostaria, mas que foi necessário para o momento.</p> <p>Mario – Também as provas, né? Eu acho que sob a provocação das orientações de coordenação, das reuniões, encontros que eu tinha com os articuladores de área junto com a direção, eu acho que eu sempre tive como ponto fraco as provas, né? De fazer um curso de viés construtivista, participativo, ativo etc., mas a minha prova ainda era um lugar muito de verificação, sabe? Ainda erro, em alguma medida, pode ser menos, talvez, mas eu tentei trazer algumas questões mais,</p>

	<p>Escolhas de conteúdos, estratégias didáticas etc.</p>	<p>assim, no âmbito de formulação de hipóteses e saiu um pouco do lugar da verificação, que eu acho que isso foi um ganho também.</p> <p>Paulo - Alguns conteúdos acabaram não sendo trabalhados no primeiro semestre, ficaram para o segundo, mas chegou uma hora que eu comecei, assim, a ter palpitações. Disse “Meu, Deus! Eu não vou conseguir dar conta do semestre e eu vou mandar os alunos pro 8º ano sem um monte de conteúdo e vai ficar uma grande bola de neve!”. Chegou uma hora que eu tive que sentar e pensar "Bom, o que que eles não podem terminar o ano sem? O que dá pra gente dar conta no período que a gente tem restante? Quais tipos de discussão eles também não podem deixar de fazer esse semestre?”. A partir disso fui fazendo escolhas, fui tomando decisões. [...] É, e, às vezes, vale mais a pena você deixar esse tempo mais alargado pra eles sobre um conteúdo que você sabe que é uma questão transversal, que não vai se esgotar só naquele conteúdo, do que você dar cinco conteúdos diferentes no mesmo mês e acabar sacrificando a passagem de apropriação deles, a experiência eu acho que foi por esse caminho.</p> <p>Dirce - O que eu pensava era que tipo de aula online eu gostaria de assistir, era “essa vai ficar mente?”, era essa a minha filosofia, o que que eu assistiria, o que que me prenderia enquanto aula. Então, assim eu tentei trazer uma diversidade de coisas, de conteúdos e de informações que aquele aluno falasse "eu preciso assistir essa aula por algum motivo...". [...] O planejamento do segundo semestre foi pensado já quase integralmente para o online. No primeiro semestre, eu tive um mês só de aula presencial e que eu enfrentei dificuldades que provavelmente eu não tive que enfrentar no online, porque aquele aluno que faz conversa paralela, que é bagunceiro, que não se concentra, digamos assim, ele, ele simplesmente desligava câmera no online. E era esse que</p>
--	--	---

	<p>eu queria “pegar”, porque eu queria que ele aprendesse, né?</p> <p>Rita - No fundamental 2, os alunos estão numa fase do desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo, então, eu foco também um pouco nessa grande competência do desenvolvimento cognitivo e o conteúdo ele vem, eles são linhas auxiliares para desenvolver algumas habilidades e competências. Então, eu não me preocupo tanto assim com o conteúdo, mas acho que também que tem alguns momentos que isso pega pra mim. Eu começo a sentir que isso pode escapar e que poxa, eles não podem não ver minimamente alguns conteúdos, que isso vai dar uma defasagem na formação deles. Mas acho que em linhas gerais, eu consegui manter essa orientação no curso. Eu penso sempre o que é importante para eles, prefiro não correr com o conteúdo, minha escolha é sempre por trabalhar melhor menos conteúdos do que passar rápido por muitos conteúdos.</p> <p>Renato - Sempre gastei muita energia, até de maneira prejudicial a mim mesmo, nos momentos de planejamento, porque os cursos de [...] que eu faço, eles têm uma série de conversas que dependem muito do que está acontecendo, então ao mesmo tempo que eu estou planejando a aula daqui, que vai acontecer daqui 3 semanas, eu estou repensando a aula que eu planejei três semanas atrás e aquela que vai acontecer amanhã. Na mudança percebi o mesmo movimento. [...] por mais que eu faça um planejamento que seja, que não seja definitivo, que não seja pontual, específico, eu entro nesse lugar crítico sabe?</p> <p>Paulo - Em geral eu sou, eu me sinto muito confortável quando eu tenho, pelo menos, uma sensação de controle do processo. Então, tem um processo, claro, organizado em que eu já saiba as etapas, isso me dá um pouco mais de tranquilidade né? Mantive assim nos dois semestres.</p>
--	---

	<p>Permanências</p>	<p>Mario - A essência de como eu planejo meu curso, do primeiro para o segundo semestre, do contexto presencial para o virtual não mudou, né? Então, eu acho que eu pauto muito as minhas práticas e a organização do curso, seja um projeto ou uma sequência didática, ou atividades, sempre por esses pressupostos epistemológicos construtivistas mesmo. Então, acabou se traduzido numa prática que você tem sempre um elemento problematizador e essa foi a base tanto no presencial como no online.</p> <p>Mario - É mesmo minha concepção dos processos de ensino-aprendizagem, né? Acho que esse é o farol do meu planejamento, disso resultam as expectativas de aprendizagem, os objetivos do curso. São duas coisas que estão imbricadas, mas que não são as mesmas e a partir daí é que eu passo a pensar então na coordenação entre materiais, práticas e estratégias. Então, qual estratégia eu vou lançar mão para atingir esses objetivos, essas expectativas de aprendizagem. [...] Fica sempre uma combinação na coordenação entre estratégias, um triângulo na estratégia, prática e materiais que possibilitam levar a cabo essas práticas.</p> <p>Dirce - O que vai permitir para ele uma formação, um olhar do mundo, uma capacidade de interagir no mundo, de se relacionar e tudo mais e isso a linguagem, ela tem um papel fundamental, dele entender, digamos assim, que a linguagem ela é um instrumento de poder no mundo, dele poder agir no mundo. E, então, justamente, pensando nessa formação, eu penso nas questões que eu gostaria que ele abordasse, questões que, às vezes, são polêmicas, às vezes, são questões que vão tocar nas feridas, sabe? [...] Eu acho que é importante eles enfrentarem essas questões num espaço seguro, que o espaço da escola, onde a gente consegue, de uma certa forma, mediar essas discussões. Claro que o objetivo final é um sujeito autônomo, a formação de um sujeito</p>
--	---------------------	--

	<p>Aspectos imprescindíveis na elaboração de um planejamento</p>	<p>autônomo capaz de organizar as suas ideias, seus pensamentos, de agir no mundo de uma forma ética. Então, existe uma preocupação minha com a formação ética também desse aluno, mas não de que eu vou passar essa ética para ele, mas que ele encontre no percurso dele, de uma forma autônoma, a sua forma de olhar o mundo, a sua forma de enxergar o mundo, então, é um lance muito difícil esse, porque você precisa prender e soltar, prender e soltar o aluno o tempo inteiro. E aí eu acho que, para mim, digamos assim, trazer referências a construir repertório com esses alunos é um caminho importante para se garantir nesse planejamento, então, eu trago textos e penso nas diferentes formas como vou envolver esses diferentes alunos. [...] Eu acho que o repertório fundamental, os materiais que eu vou trabalhar e tem os objetivos, claro.</p> <p>Renato - A minha concepção é que o aluno consiga olhar lá e se sentir pertencente ao espaço que ele faz parte e das relações que acontecem nesse espaço e consiga refletir e se posicionar nessas relações e nesse espaço. Esse é o primeiro ponto quando eu penso o planejamento. E o que que eu lanço mão para tentar atingir esse grande lugar, claro né, é o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências a partir de uma tríade, que é a tríade de conceito, linguagem e experiência, e penso isso considerando sempre a partir de uma construção de uma experiência coletiva dos alunos.</p> <p>Paulo - Parto muito de um princípio básico, de pensar quais são as habilidades que precisam ser trabalhadas, que precisam ser desenvolvidas, como leitura, interpretação, reflexão, as relações de causa e efeito, enfim, considero aquilo que vai dar a tônica pra conseguir chegar às práticas cotidianas e garantir que saibam quais são suas possibilidades como sujeitos do meio em que vivem... Eu acho que é onde a gente constrói o aula a aula. Gosto muito de pensar como base a ideia</p>
--	--	---

	<p>de autenticidade, de autonomia, essa percepção do outro, do coletivo, dos direitos e deveres, dos princípios universais, aquilo que é humano e a partir daí a gente consegue compreender a ideia de contradição, a reflexão e, nesse ponto, eu acho que garanto um esqueleto mais geral que vai nortear o trabalho.</p> <p>Valter - Olha, sabe Renato, trabalho desta forma também. Procuo considerar a questão do conceito, da linguagem e da experiência do aluno, em metodologias ativas. Mas, neste momento, tenho investido mais na experiência do aluno. Acho bem importante que eles sejam protagonistas do processo de aprendizagem deles. Tenho pensado em atividades em que eles trabalham em grupo, mesmo no online. Mas no online, sabe como é... Não atingimos todos. Eu digo isso porque os resultados das provas foram muito ruins. Algo aconteceu no meio do caminho e eu não sei ainda identificar o que. As aulas pareciam ter sido bacanas, sabe? Os alunos estavam envolvidos. Mas não sei, né. O online realmente dificulta essa aproximação nossa no grupo.</p>
--	--

Quadros de Categorização – Grupo de Discussão

2ª Categoria – Planejamento - transição do ensino presencial para o remoto: aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos

TÓPICOS	TEMAS	EXCEROTOS DAS FALAS
<p>Aspectos facilitadores, favoráveis</p>	<p>Conversas com pares e com coordenação Reuniões de equipe Tempo</p>	<p>Renato – Conversei com a coordenação sobre o planejamento algumas vezes no ano, porque esse planejamento que a gente fez no início do ano precisou de muita mudança de estratégia, conteúdo e de materiais e eu precisei contar com o olhar da coordenação para tomar algumas decisões. [...] Em relação aos auxílios, assim, em relação ao planejamento especificamente, além da coordenação, eu utilizei muito ajuda da Fernanda da equipe de inclusão e da monitora Laís, conversamos muito, debatemos, foram momentos importantes de reflexão. A Laís não sei nem o que dizer sobre o tanto que eu contei com a ajuda dela, eu debatia com a Laís e a gente buscava as estratégias. E sobretudo porque ela estava em outros momentos com os alunos e conhecia mais a turma, tinha mais dados que me ajudavam a pensar no planejamento para a turma</p> <p>Paulo - Tanto é que foi uma coisa que a gente discutiu bastante naquela reunião que a gente teve na semana passada, atrasada sobre planejamento, sobre o cuidado ao você trazer a questão da transformação e a questão do diferente para a sala de aula. [...] Eu acho que outra questão também com relação à equipe, ao auxílio, deu um suporte muito bacana, ainda mais porque eu estava entrando, ainda não conhecia a turma e, essa questão do vínculo, eu recebi um apoio que foi importante pra mim. [...] As conversas com os monitores, a coordenação e a equipe de inclusão me ajudaram a perceber como essa questão da gestão de sala de aula implica na dinâmica da aula e é constante né?</p>

		<p>Rita - Durante todo o processo de transição do presencial para o remoto contamos com a escola. Vocês da coordenação foram incríveis. As meninas da equipe de inclusão, então, nem se fala. Todo mundo super presente, ajudando a pensar esse novo modo de dar aula. O nosso trabalho, o de professor, é muito solitário, né? Mas nesse período da pandemia, em 2020, até que foi menos solitário, porque nos falamos tanto o tempo todo. Em um momento tivemos até que nos impor limites. Mas foi bom, porque nos sentimos amparados pela escola.</p> <p>Dirce - Pro segundo semestre eu tive o tempo de organização e isso foi fundamental e aí eu consegui estruturar todas as aulas pensando no modo online. [...] O bom é que como não tinha que sair correndo de uma aula para outra, tirando em alguns momentos, eu tinha essa flexibilidade de poder ficar batendo papo com os alunos no intervalo e isso foi muito legal de poder bater papo depois da aula, depois da aula da tarde e isso foi tipo muito, muito legal. [...] Eu contei com o apoio da Coordenação, de trocar mensagem de WhatsApp durante final de semana, entendeu? Perguntando o que que eu faço e me dá uma luz! Tive um apoio absurdo da equipe de inclusão pra trabalhar com os meninos que precisavam de algum tipo de adaptação nas atividades, a Fernanda me deu um suporte, discutimos caso a caso, pude rever meu trabalho, tive suporte da Bia, da Fernanda. A escola toda deu assistência durante a aula que foi absurda, né? Mas assim, a minha preocupação foi sempre considerando que o meu trauma de escola é que eu era um número quando aluna e eu queria olhar para cada um dos alunos e sempre eu pensava num ou outro slide que fosse captar aquele aluno que eu sei que ele não ia se envolver na aula normalmente, não sei se deu certo, mas assim no final das contas eu acho que a questão do vínculo com, não com todo mundo, com os adultos todos envolvidos no processo, deu muito</p>
--	--	---

		certo para o trabalho acontecer no cenário que a gente estava vivendo.
Aspectos dificultadores	Escolha de materiais	<p>Renato - Eu tive muita dificuldade para fechar os materiais no início do planejamento, porque eu tenho uma série de materiais que eu forneço para o aluno ter leitura paralelas, digamos assim, mas os materiais que movem o curso geralmente eu faço no decorrer do curso. [...]Então, tem um material específico para essas aulas que geralmente são materiais bem curtos e que eles podem acessar, como a Internet, vídeos, um filme, um texto curto. Quando a gente termina de estudar um conteúdo - claro que vou fazendo isso ao longo do processo - eu apresento pra eles um texto que é uma síntese do que a gente trabalhou, eu faço e compartilho o link pra que eles tenham acesso. É uma proposta que entendo como algo, como uma metacognição. É um texto pra eles estudarem pra prova e enfim, coisa desse tipo. E não é um texto que eu fiz antecipadamente, assim, o texto foi construído com o que foi trabalhado em aula. [...] Eu perdi o fio, porque tudo isso depende de uma relação de proximidade com aluno que eu não consegui ter em quase nenhum momento no virtual e foi muito difícil porque a sensação que eu tinha com esse planejamento era muito ruim, assim, quando eu planejava de três semanas depois quando eu chegava já não fazia mais sentido aquilo, porque os desafios, eles mudavam muito mais rápido.</p> <p>Renato – O contato com o aluno também foi difícil. Na escola eu estava olhando, conversava com o aluno no corredor, o aluno estava triste eu estava vendo ele triste, eu estava vendo que a turma não estava prestando atenção. Então, essas percepções faziam com que eu me mobilizasse muito mais rápido, e eu não consegui fazer isso no virtual, e quando eu consegui foi tarde e quando eu consegui foi com pouca qualidade também.</p>

	<p>Alunos: contato, vínculo e conhecimento da faixa etária</p>	<p>Paulo - O tempo todo eu tentava trazer problematizações e estratégias diferentes, mas chegou um momento em que eu comecei a perceber que simplesmente trazer práticas fora da caixa, isso não garantia que eu tinha a turma comigo. Esse eu acho que era um dos maiores receios que eu tinha desde o começo, porque com a distância você perde muita gente e eu tento preservar pra que a aula seja o mais coletiva possível. É, e havia vários momentos que eu me via conversando com só um ou dois alunos ao longo de uma aula inteira, e o restante nem abria o microfone. [...] É aí você faz essa movimentação, tenta fazer materiais diferentes, tenta trazer uma abordagem diferente, mas tem algum sistema, uma barreira que ela é quase intransponível, porque tem mil coisas do outro lado da tela. Pessoas, coisas que estão acontecendo, criam essa barreira e muitas vezes também, é uma questão de estratégias que precisam ser mudadas pra que você consiga colocar algo naquele aluno. Me deparei com momentos difíceis assim.</p> <p>Dirce - Eu me lembro que eu falei na reunião no começo do ano, e foi uma coisa muito verdadeira, é que eu não sabia o que era uma criança de 12 anos. E, realmente, eu não sabia o que que era uma criança de 12 anos, o que que eles pensam, o que que eles comem, como eles vivem. Eu não fazia a menor ideia do que que era. Foi difícil no começo. [...]A minha dificuldade era de pegar naquele aluno que se perde no caminho, então, a minha dificuldade era pegar um aluno que tem um problema de distração, que tem um problema de dislexia, que tem um problema de concentração e que não é o aluno que lê em voz alta durante a aula, sabe? Então, aí, eu tinha que bolar estratégias fosse no comecinho da aula, antes da aula começar, bater papo com esse aluno no final, enfim, um momento em que eu não deixasse ele escapar sem ter a tranquilidade de que ele, de alguma forma, tinha acompanhado a aula.</p>
--	--	---

	<p>Controle</p>	<p>Renato - E uma das questões que eu mais rebato, enfim, que eu mais troco ideia com meus pares e na minha terapia, quando eu vou tratar do assunto escola, é essa necessidade de controle. Porque, obviamente, não tem como controlar um monte de coisas e eu sofro com isso. Foi difícil no começo dessa transição, não ter o controle de muitas variáveis.</p> <p>Dirce - Começamos com as aulas virtuais e veio aquela loucura do calendário que mudava de semana para semana, não tinha exatamente certeza de quantas aulas eu daria naquele primeiro semestre, porque tivemos que adaptar várias vezes até entendermos o que era melhor para as crianças. No primeiro semestre, eu não sei como que eu sobrevivi, mas a verdade é que eu também não sei o que aconteceu no primeiro semestre, assim, eu precisava assistir o meu curso de novo para conseguir fazer cair a ficha. [...] Se o grupo tinha pessoas envolvidas funcionava super bem, se não tinha, morria praticamente aquela atividade e isso foi uma dificuldade que eu senti.</p> <p>Renato - foi uma dificuldade que eu nunca tinha vivido foi de ter uma aula semanal, porque isso não tem a ver só com a quantidade de tempo naquele momento da aula mas com o tempo relacional, digamos assim, que os alunos têm de uma semana para outra. A grade de aulas precisou ser adaptada para todo mundo, né? E eu fiquei com uma aula por semana. Um aluno de sétimo ano, sete dias, minha sensação é de que são dois meses, perde-se o fio da meada toda semana e aí eu percebi isso no primeiro semestre e foi uma mudança interessante que eu fiz para o segundo. No segundo, todas as aulas elas tinham um começo meio e fim, digamos assim. Isso ajudou.</p> <p>Mario - Agora, eu acho que algumas dificuldades que eu tive foram com relação com o tempo e ao meu papel como mediador, porque quando eu adoto essa,</p>
--	-----------------	--

	Tempo	<p>essa orientação pedagógica, é um problema o tempo. Eu trabalho com atividades um pouco mais desafiadoras que exigem menos da minha posição expositora e mais dos alunos, então, eu preciso mediar e no online, com o tempo que a gente tinha, isso foi difícil. Circular nas salas simultâneas e não ver os outros grupos ao mesmo tempo, meu papel de mediador fez um pouco de falta. [...] Essas atividades ou metodologias mais ativas exigem mais tempo né, o que você trabalha de conteúdo numa aula expositiva você demora muito mais tempo para fazer uma atividade investigativa, numa pesquisa, ou num projeto. [...] A minha dificuldade na relação com o tempo e as aulas eram muito mais, o tempo é muito mais rápido, era consumido com uma velocidade absurda, assim, dentro do que a gente planejava, eu planejava e aí isso, pronto, já tinha acabado e eu não tinha terminado o que tinha planejado. Alguns momentos me angustiavam, eu queria, às vezes, fazer uma discussão mais qualificada ou ter um momento depois das produções do grupo, onde eu pudesse entrar em cena com um pouco mais de protagonismo para ajudar na sistematização e não conseguia, acabava que ficava frágil. Acho que isso foi um ponto. E o segundo, que eu percebi em alguns momentos, que foi a aula expositiva, e aí no final do curso especialmente que eles estavam um pouco mais cansados e que, às vezes, fazer a atividade de situação problema de pesquisa em grupo e tal, era muito mais desafiador que no presencial, mais cansativo para os alunos e mais difícil pra eu acompanhar. Essa estratégia da exposição de centralizar um pouco mais em mim e organizar a discussão sobre determinado conteúdo acho que faltou no meu curso, precisava ter equilibrado mais.</p> <p>Paulo - A questão do tempo que foi uma das grandes surpresas negativas. Foi justamente uma sensação ruim, parecia que estava o tempo todo correndo contra o tempo durante as aulas, especialmente</p>
--	-------	--

		<p>porque também eu gosto muito de fazer documentos que eles analisem especialmente, assim fazerem uma análise mais crua e depois a gente começar a construir a partir das respostas que eles vão trazendo, sabe? E sempre que eles vão fazer atividades desse tipo, especialmente, em grupos, e no online era nas salas simultâneas, aquilo comia uma aula inteira, se eu tentava encerrar antes disso, quase ninguém conseguia terminar. Até porque aulas com reflexão demandam mais tempo.</p>
--	--	---

Quadros de Categorização – Grupo de Discussão

3ª Categoria – Planejamento - transição do ensino presencial para o remoto: estratégias de ensino

TÓPICOS	TEMAS	EXCERDOS DAS FALAS
Estratégias de ensino	Recursos pedagógicos Plataformas digitais / tecnologia	<p>Paulo - É assim, não é só eu trazer uma gincana ou alguma atividade de questionamento, um <i>quiz</i>, que isso vai garantir que eu alcance a maior parte da aula. Vi que propostas de discussão, de problematização, isso alcançava muito mais alunos do que simplesmente eu trazer uma proposta diferente. Tanto é que foi uma coisa que a gente discutiu bastante naquela reunião que a gente teve na semana passada, retrasada, sobre planejamento, sobre o cuidado ao você trazer a questão da transformação e a questão do diferente para a sala de aula.</p> <p>Dirce – Eu não tenho clareza muita clareza, pois sou bem honesta com relação as estratégias, é a primeira vez na vida que eu estou dando aula para crianças de doze anos de idade, então assim, eu acho que pra eu não ter frio na barriga antes de começar uma aula vai levar ainda uns cinco anos, efetivamente. Mas, mesmo não tendo clareza, eu sei que eu preciso pensar em diferentes estratégias para alcançar diferentes tipos de alunos. Não quero que nenhum aluno meu seja só mais um aluno. Quero que eles participem da aula, que eles possam usar a criatividade e que tenham um tempo para reflexão. Eu preciso perceber que estou atingindo todos, sabe? É meu papel garantir isso. [...] Agora, eu gostei muito do <i>Padlet</i> na atual circunstância porque eu acho que criava um mural, a possibilidade de os alunos compartilharem e comentarem. Claro que depois do quinto <i>Padlet</i>, eu acho que a turma já estava meio desmotivada, sabe? Então, também não funcionava tanto, da mesma forma como o <i>Kahoot</i>. U m dia de <i>Kahoot</i> "uhul", segundo dia "não", terceiro dia "acabou o <i>Kahoot</i> ",</p>

		<p>então, não é algo que você pode falar "tá, então agora toda sexta-feira é dia de <i>Kahoot</i>". Então, assim, eu achei que no final funcionou muito mais para mim que já estava mais confortável com isso. [...] Escolher as estratégias não foi uma tarefa fácil, eu ficava preocupada que a aula fosse só diversão, entende? Eu queria que a aula fosse divertida, mas não só isso.</p> <p>RITA - Eu sempre procurei planejar minhas aulas de maneiras diversas. Entendo que os alunos compreendem melhor quando eles precisam explicar as coisas, elaborar ou defender, sabe? Tenho um jeito de trabalhar que se chama "convença um cético". É assim, o aluno precisa primeiro se convencer, depois ele tem que convencer outro aluno e, depois, alguém que não conhece aquele tema que estamos estudando. Preparo atividades pensando nisso. Eles precisam explicitar o que estão aprendendo e isso depende de mim. Tento ir do simples até o complexo quando penso nos meus planejamentos, até que chega um momento que o aluno trabalha de forma mais autônoma. Não é isso que a gente quer?</p> <p>Mario - O uso da tecnologia foi bem importante. Fizemos uma alfabetização digital muito rápida que no começo foi um entrave, mas deu certo. O uso da tecnologia foi bem legal. Agora isso já faz parte da nossa rotina. Não dá mais para pensar no planejamento das aulas sem considerar o uso da tecnologia em alguns momentos. Só que não dá pra usar por usar, tem que ter um objetivo claro.</p> <p>Valter - Eu usei bastante os recursos tecnológicos nas minhas aulas. Planejava sempre pensando em um. Nem considerava mais o Zoom como recurso, porque esse já era a nossa sala de aula. Usei vários outros, o <i>Padlet</i>, o <i>Kahoot</i>,</p>
--	--	--

		<p>o <i>Nearpod</i>²³. Achei muito legal a escola assinar essas plataformas e a gente poder usar livremente. Acho que a aula tem que ser dinâmica, sabe? Até porque os alunos estão em casa e a gente não tem esse contato próximo, a gente não sabe p que acontece do lado de lá da tela, fica difícil competir com tudo o que eles têm em mãos e que a gente não está vendo, aí esses recursos ajudam bastante, porque deixam as aulas mais legais.</p>
--	--	--

²³ *Nearpod* – É uma plataforma online que funciona como repositório e criador de apresentações interativas. É possível inserir apresentações em slides, atividades para os alunos responderem em tempo real, incluir vídeos, áudios, arquivos salvos em serviços de nuvem, páginas web dentre outros.