

Narrativa docente de química: uma análise das vivências de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19

Chemistry teacher narrative: an analysis of remote teaching experiences during the Covid-19 pandemic

Wallace Alves Cabral¹

7

Resumo: A escrita de narrativas permitir ouvir o outro e a si, possibilitando (re)pensar diferentes contextos, tais como: a escola, a família e as outras formas de comunicação, sejam elas presenciais ou virtuais. Assim, essa pesquisa tem como objetivo investigar algumas narrativas relacionadas às vivências de ensino remoto de uma professora de Química da Educação Básica. Por meio da análise e discussão dessas narrativas foi possível compreender as adaptações em torno dos planejamentos, metodologias e materiais com intuito a manter a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chaves: Pandemia. Narrativa. Ensino de Química.

Abstract: The writing of narratives allows listening to the other and to oneself, making it possible to (re)think different contexts, such as: school, family and other forms of communication, whether in person or virtual. Thus, this research aims to investigate some narratives related to the experiences of remote teaching of a Chemistry teacher in Basic Education. Through the analysis and discussion of these narratives, it was possible to understand the adaptations around the plans, methodologies and materials in order to maintain the quality of the teaching and learning process.

Keywords: Pandemic. Narrative. Chemistry teaching.

A escrita de narrativas na formação continuada de professores

¹ Licenciado em Química (UFJF). Mestre e Doutor em Educação (UFJF). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: wallacecabral@ufs.edu.br

Recebido em 30/03/2022

Aprovado em 22/05/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Concordo com Mizukami *et al.* (2003) quando dizem que a formação de professores é um processo contínuo, que não se interrompe com a finalização do curso de graduação, mas que permanece em constante desenvolvimento. À medida em que o professor inicia sua atuação docente, ele passa por distintos momentos em sua carreira, cada um deles com suas próprias características e demandando distintos saberes. Para Pimenta (1999), são saberes necessários à docência a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, implicando nas vivências durante o exercício profissional, nas transformações, contextualizações e transposições necessárias ao conhecimento ensinado e na relação professor-aluno.

O desenvolvimento e reflexão a respeito desses saberes demanda de uma formação contínua, pois os contextos para os diferentes saberes mudam constantemente. Um exemplo claro é o momento relacionado à pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) que vivemos e no qual proponho o presente estudo. Ele modifica totalmente o contexto de atuação docente e demanda de novos saberes da experiência, de conhecimento e pedagógicos. Logo, demanda outras abordagens para o já contínuo processo de formação. No que diz respeito a professores de ciências, Silva e Bastos (2012) destacam que

[...] diferentes pesquisadores da área de Ensino de Ciências defendem que a formação continuada de professores desse campo do conhecimento precisa perseguir os objetivos de: ampliar a autonomia docente; fomentar o trabalho em equipe; integrar teoria e prática; e considerar a escola como espaço privilegiado para a formação docente, através de sua parceria educativa com a universidade (p. 158).

Buscando considerar esses diferentes aspectos da formação continuada de professores de ciências preconizados pela área, para planejar e pensar um processo formativo, no presente estudo parto da compreensão de Souza (2007), para quem

A pesquisa com historias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido (p. 69).

A respeito da escrita de narrativas, Reis (2008) salienta que no campo da educação elas podem ser utilizadas tanto na construção de conhecimentos quanto no desenvolvimento profissional e pessoal de professores. Também podem aparecer enquanto instrumento investigativo. Em consonância, Brito (2010) apresenta que a escrita narrativa possibilita o “entrelaçamento entre as ações desenvolvidas e o exercício da reflexão crítica, tanto na

formação, quanto nas práticas pedagógicas”, pois “[...] favorece o repensar a formação, a si mesmo, elucidando a percepção das mudanças acontecidas ou por ocorrer no percurso de autoformação” (p. 64). Assim, a narrativa permite ouvir o outro e a si mesmo, permitindo repensar diferentes ambientes, tais como: a escola, a família e as outras formas de comunicação, sejam elas presenciais ou virtuais.

Conforme será visto, nossa perspectiva de pesquisa, inserida em um projeto de pesquisa mais amplo, articula essas concepções. No caso específico desse artigo, sendo um enfoque do projeto mais amplo, busco investigar algumas memórias relacionadas às vivências de ensino remoto de uma professora de Química da Educação Básica.

O projeto de pesquisa “Narrativas de Professores de Ciências da Educação Básica e de Formadores de Professores de Ciências do Ensino Superior: diálogos necessários”

No ano de 2020 o cenário educacional mudou drasticamente no Brasil e no mundo, devido à pandemia causada pelo coronavírus. Com a quarentena adotada como medida social preventiva, os processos educacionais foram congelados, com as aulas presenciais sendo suspensas no Brasil, aproximadamente, na segunda semana de março. Após essa suspensão, aos poucos os sistemas educacionais públicos e privados, principalmente no que diz respeito à Educação Básica, começaram a se mobilizar para que as aulas pudessem ocorrer de forma remota, apesar da imensa complexidade desse projeto e das inúmeras demandas que isso trouxe aos professores.

Nesse contexto que se modificou com muita rapidez, os docentes da educação básica, assim como os formadores de professores no ensino superior, precisaram adaptar-se e buscar soluções quase que diariamente. O cenário trouxe também conflitos éticos e emocionais no contexto da profissão, além das alterações na rotina diária e dinâmica social e familiar.

E foi nesse cenário de profundas mudanças que o projeto de pesquisa “Narrativas de Professores de Ciências da Educação Básica e de Formadores de Professores de Ciências do Ensino Superior: diálogos necessários” foi criado, buscando conhecer histórias de vida de docentes inseridos abruptamente em novas condições de trabalho, registrar e analisar os impactos dessas novas condições para a docência e para a formação de professores.

O projeto foi construído e proposto por cinco instituições de ensino diferentes: UFJF/Juiz de Fora – MG, UFSC/Blumenau – SC, UFOP/Ouro Preto – MG, IFBA/Porto Seguro – BA e UFSJ/São João del-Rei – MG. Ou seja, o projeto é multicêntrico e o protocolo de

pesquisa foi realizado por um pesquisador responsável em cada uma das instituições. Quanto as participantes da pesquisa, foram convidados a participar professores da Educação Básica e professores do Ensino Superior de cada um dos centros. No total, a equipe foi formada por 19 docentes.

Mensalmente, todos os docentes eram convidados a escrever uma narrativa sobre um tema pré-estabelecido. Após a escrita da narrativa, os textos das cinco instituições eram compilados em um livro de narrativas, organizado por um dos pesquisadores. O livro era divulgado entre todos para leitura. Posteriormente, em uma data previamente marcada, todos os envolvidos eram convidados a dialogar sobre o livro produzido, por meio de um encontro síncrono.

Por meio de encontros online e escritas de narrativas, os pesquisadores e demais participantes compartilharam suas experiências sobre a docência no ensino de ciências durante a pandemia e o ensino remoto. O compartilhamento de experiências durante os encontros visava tanto investigar as práticas desenvolvidas quanto compartilhar e desenvolver novas práticas. No total, foram produzidas 6 narrativas, com os seguintes temas:

1. Como me tornei professor?
2. Uma aula marcante;
3. Quem eu sou para além da docência;
4. Um ou os profissionais da educação que marcaram sua trajetória formativa;
5. Os desafios da docência na pandemia;
6. Aula inusitada na pandemia.

Diante do volume de narrativas produzidas pelos diferentes sujeitos, nessa pesquisa, selecionei apenas as narrativas de uma docente para análise. Além disso, visando atingir o objetivo proposto, as narrativas 1, 5 e 6 foram selecionadas por envolver o tema de investigação.

Caminhos da pesquisa

Essa é uma pesquisa qualitativa, uma vez que considera o caminho percorrido durante o estudo, levando em consideração as atitudes e ações dos sujeitos investigados (MERRIAM, 2009). Como discute Minayo (2007), esse tipo de pesquisa responde a questões particulares e com um nível de realidade que não pode (ou não deveria) ser quantificado, já que envolve significados, valores, motivos, crenças e atitudes.

Na pesquisa qualitativa tanto o pesquisador quanto o objeto estão em uma relação dialética no âmbito das ações humanas. O que acarreta diferentes significados em um ambiente

com uma grande quantidade de dados. Assim, há uma valorização dos modos de agir e pensar dos pesquisadores, uma vez que engloba uma realidade complexa e contextualizada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

No estudo proposto, serão utilizadas como fonte para a produção de dados as narrativas produzidas por uma docente de Química que vive e trabalha na cidade de São João del-Rei – MG. Para Cunha (1997), as pesquisas que utilizam narrativas são, ao mesmo tempo, investigação e formação, e há uma relação dialética entre a teoria e a realidade. Uma vez que temos uma situação em que a realidade educacional se apresenta como novidade, as narrativas produzidas pela docente da educação básica permitirão investigar algumas memórias relacionadas às vivências de ensino remoto dessa professora.

Já em relação à metodologia de pesquisa, trabalharei com a ideia de pesquisa participante, na qual para Vergara (1997), não existe uma separação nítida entre pesquisador e participante, uma vez que neste caso o pesquisador integra-se ao grupo que pesquisa. A autora salienta que a opção por uma tipologia de pesquisa não exclui a possibilidade de utilizar as demais, de modo que o estudo terá também características de investigação-ação, a qual para Tripp (2005, p. 445-446) “[...] designa um processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

A seguir, apresento quem é a professora Ana e uma discussão à luz de suas experiências narradas durante o período pandêmico.

Diálogos com uma professora de Química: incertezas e possibilidades

As narrativas que serão apresentadas neste tópico, tal como apresenta Silva e Sichetti (2021), saíram da janela da residência de uma professora, janelas físicas, janelas tecnológicas, e passam a ser escritos úteis para compor um novo espaço e tempo da educação escolar. Ao trazer para diálogo essas narrativas visou apresentar os êxitos, dificuldades, condições de trabalho e sentimentos da docente durante esse período. Mas quem é essa professora?

Para familiarizar o(a) leitor(a), inicialmente, destaco o fragmento de uma das narrativas a seguir, na qual a professora Ana faz sua apresentação. Nesse trecho, é possível conhecer a formação acadêmica da docente, bem como seu campo de atuação na Educação Básica.

Olá, colega professor! Tudo bem com você?

É uma alegria escrever-lhe umas linhas em um contexto tão atípico. Antes de tudo, deixe-me apresentar: sou Ana e possuo formação acadêmica multidisciplinar. Licenciiei-me em Química e me pós graduei em Entomologia, no mestrado, e em Bioquímica, no doutorado. Atualmente, leciono Química para o Ensino Médio da rede estadual, onde sou professora efetiva há dois anos. Na rede privada, leciono Introdução à química para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e Química para o 1º ano do Ensino Médio.

Para além dessas informações, a professora Ana se apresenta como uma pessoa tímida, como ela mesma diz, “*low profile*” e que detesta “*selfies*”. Assim, frente a imposição do sistema, teve que se reinventar. “*Reinventar e aparecer naturalmente no vídeo, ‘fingindo costume’, como dizem aqui no interior de Minas*”.

E nessa reinvenção, o contato virtual não permite perceber os sinais não verbais que apontam que algo não vai bem, seja no processo de ensino e aprendizagem ou na vida pessoal do estudante. Porém, Ana, colocou-se “*no lugar dos estudantes que estão do outro lado da tela. Como manter o interesse? Como evitar (o excesso de) as distrações? Como reconhecer que estão aprendendo ou que têm dúvidas?*”

Como consequência,

Lecionar remotamente exige preparo (e inteligência) emocional. Requer mais tempo para preparação das aulas, atividades, avaliações. Adaptar-se ao novo regime de trabalho é praticamente um caso de dedicação exclusiva num cenário em que precisamos lidar com ansiedade, incerteza e insegurança: nossas e dos nossos alunos (Ana).

Além disso,

As tarefas parecem (e são) infundáveis. O e-mail a responder. O diário para fechar. As tarefas para elaborar, ou corrigir. Um áudio de um aluno, em pleno sábado, sobre uma dúvida que ele não consegue esperar até a próxima aula para sanar e ficou pendente (parece exagero, mas ainda tenho alunos que sentem prazer em estudar numa tarde chuvosa de sábado). Os fatídicos grupos de mensagens instantâneas que, mesmo silenciados, nunca se calam. A narrativa que deveria ter sido enviada, mas escrevo agora... Estou sempre devendo alguma coisa, minha gente (Ana).

Souza et al. (2020, p. 6) identificaram os aspectos destacados anteriormente por Ana e ainda outros, como mostra o excerto a seguir:

[...] percebemos as dificuldades que os professores enfrentam na gestão desse novo formato de aulas, por inúmeros motivos, desde o despreparo para lidar

com os recursos tecnológicos exigidos e a alta demanda de trabalho que essa mudança trouxe, bem como as dificuldades de muitos alunos aos recursos tecnológicos demandados neste cenário.

Diante dessa mistura homogênea de sentimentos intensificados pela pandemia, uma vez que a escola invadiu a residência dos professores e mudou seus espaços e rotinas, é que explorei alguns elementos importantes que emergem desse cenário (gestão do tempo, desafios, organização, habilidades, ferramentas, identificação, empatia, inovação, trabalho, cansaço, ansiedade, reflexão, esperança, humanidade, capacitação, desigualdade, angústia, insegurança, novidades, virtual, experiências, limitações, dificuldades), tendo como ponto de partida a visão de quem viveu/vive esse processo.

No que se refere à educação, podemos dizer que existem dois mundos: o ensino público e o privado, que historicamente são marcados por inúmeras diferenças. E a pandemia escancarou essas realidades. Nas escolas particulares, houve uma adaptação rápida com a utilização de recursos digitais e uma formação dos professores, visando uma reorganização do planejamento de ensino. Sobre isso, Ana diz que:

No caso da rede privada, um facilitador é a familiaridade dos alunos com o material didático digital que já é adotado pelo colégio. Opcional é a aquisição do livro didático físico, isto é, em papel. No colégio, as salas de aula são equipadas com TV, computador e conexão à internet para acesso à mídia digital e quaisquer outros recursos tecnológicos pelo professor. Esse cenário foi um facilitador porque os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em utilizar a plataforma adotada pela escola, o “Google Meet”, durante as aulas remotas (escolhida porque já estava incluída no pacote de softwares adquiridos e mantidos institucionalmente).

É claro que a questão econômica envolvida nas escolas privadas influenciou essa rápida resposta. Pela narrativa de Ana, podemos perceber a possibilidade de aplicação de atividades diversificadas:

[...] além do vídeo utilizo como recursos didáticos apresentações em slides, quando o intuito é apresentar algum conteúdo teórico, simuladores de experimentos, vídeos e plataformas de gamificação como o “Kahoot”. As avaliações ocorrem pelo “Google forms” ou pela plataforma que hospeda o material didático dos alunos, exclusiva da rede de ensino. Também solicito aos alunos que realizem experimentos investigativos em casa e que eles gravem suas atividades utilizando o celular e enviem as mídias para avaliação. Nesse caso, os objetivos foram atingidos com louvor: a maioria dos alunos elaborou uma sequência experimental com uma hipótese, testou,

explicou e chegou a uma conclusão. Alguns cuidaram até da edição, utilizando músicas que os agradavam ou agradavam a professora.

Em outro extremo, nas escolas públicas, já é de consenso as dificuldades enfrentadas pela falta de recursos tecnológicos. Tenho acompanhado, tanto no contexto de trabalho quanto nas principais mídias, estudantes que não possuem infraestrutura e recursos básicos para acesso à internet.

Dessa forma, alguns discentes acabam por desistir dos estudos ou são vistos como “exemplos” por cumprirem o compromisso de envio das atividades quando, por exemplo, sobem no alto do morro para conseguir acesso à internet². Essa

[...] questão que tem sido alvo de preocupação e referência pelos variados estudos que têm sido publicados nos últimos meses, bem como referidos nas publicações que instituições internacionais como a UNESCO têm disponibilizado (DIAS-TRINDADE; CORREIA, HENRIQUES, 2020, p. 7).

No caso do estado de MG, no primeiro momento, o recurso utilizado foi o Plano de Estudo Tutorado (PET). O PET foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de MG para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo ofertado aos alunos da rede pública estadual como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem. Em tempo, os PETS não têm autoria, não são assinados.

Os PETs podem ser acessados na página da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mas para os estudantes que não conseguem acessá-lo, o material foi impresso e entregue nas escolas, aos estudantes ou aos responsáveis. Diante da impossibilidade de alguns chegarem até a instituição escolar, o PET foi também entregue nas residências por membros do corpo docente ou da gestão. Porém, “*para se ter uma ideia, na matrícula de muitos desses estudantes não há um telefone válido ou um endereço de e-mail correto*” (Ana).

Considerando que o PET tem sido a única relação entre os conteúdos estudados e os estudantes, a contabilização da carga horária desse instrumento para a Química não fez sentido. Na escola pública em que a professora Ana atua, os encontros virtuais com os estudantes por uma plataforma de reuniões gratuita, para tirar as dúvidas, foram infrutíferos. Os chats disponíveis como forma de interação entre professor e aluno apresentam muitos problemas

² Notícia veiculada no jornal Estado de MG sobre dificuldades de acesso à internet. https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/09/interna_gerais,1155346/sinal-de-celular-so-no-alto-do-morro-educacao-a-distancia-em-minas.shtml

técnicos ou não foram acessados pelos alunos pelas mais diversas razões: falta de equipamento adequado, impossibilidade de acessar a internet, dificuldade em manter uma rotina autônoma de estudos, desinteresse ou desmotivação.

Dessa forma, poucos alunos entregam as atividades para os professores. E quando entregam, elas estão ilegíveis, ou são apenas reproduções de respostas extraídas de sítios da internet ou dos colegas. O conhecimento, portanto, não está sendo construído, articulado, internalizado.

Considerando que a proposta de realização dos PETs foi uma estratégia para que o vínculo com os alunos não fosse perdido e os estudantes não abandonassem a escola, esperava-se um aprimoramento. Contudo, o ano letivo foi concluído em janeiro 2021, com oito PETS e uma avaliação final elaborada pelos professores de cada escola-campo.

Neste contexto, o papel do professor foi substituído pelo de críticos dos documentos, uma vez que não foram consultados (ou ouvidos) quando da sua elaboração e revisão. A responsabilidade dos docentes, durante o período de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) se resume a contabilizar as atividades entregues e convertê-las em carga horária para os estudantes lançando os dados em uma série de planilhas chamadas “anexos”. Burocracia, apenas.

Para justificar ainda o tempo de trabalho é necessário efetuar lançamento das cargas horárias reservadas para cada curso, *live*, e-mail respondido, reunião com colegas e com gestores e os grupos de trabalho. Ana ainda complementa:

Ah, e não posso deixar de mencionar a pressão, interna e externa, por produtividade. Quantos cursos on-line você já realizou este ano? Quantos certificados? Quantas lives? De quantas capacitações você participou para usar TODAS as plataformas que, de uma hora para outra, foram descobertas na rede? Muitas delas apenas pela estética ou numa tentativa estatística de provar que todos estão produzindo muito. Estamos? Sinto-me como a mais pessimista das pessoas quando teço tais críticas que, para mim, são inevitáveis. Formação continuada e capacitação (a técnica) sempre serão bem recebidas. Contudo, são meros penduricalhos quando falta humanidade. São excessos de ausências. Falta tempo para refletir, para pensar no indivíduo: o que critica e pratica. O que sobrevive em escassez de afeto, de atenção, de acolhimento, de esperança. De comida e de cidadania.

A alegria de ser professor se perdeu. Mas, é preciso “*estar inteiros, até mesmo no dia que a síndrome do impostor parece falar mais alto. E ela grita! Especialmente, quando nos*

colocamos diante da cobrança por produtividade tão frequente nas redes sociais” Ana, ao buscar as redes sociais para momentos de distração, se depara com

*Dicas de como ser produtivo na quarentena.
Faça uma pós-graduação!
Melhore seu currículo com nossos cursos EaD!
Faça ioga. Exercite-se diariamente usando objetos e o espaço da sua casa.
Veja o lado bom da crise e aproveite para se transformar!*

Não se convive mais com os alunos, não se ouve suas dúvidas, deixa-se de aprender com eles, não se estimula seus sonhos. “*Honestamente, me faz falta passar aquelas quatro horas de estudo para preparar uma única aula. Aquele exercício de imaginar a turma, sempre heterogênea, e buscar estratégias e recursos que conseguissem alcançar todos (Ana).* Essa falta leva a professora a citar Carlos Drummond de Andrade (1989):

AUSÊNCIA

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

Instantaneamente, o PET, que nem autoria traz, conseguiu uniformar um sistema que jamais será formado por uma única fase. Considerando uma mesma série, os PETS são iguais para os turnos diurno e noturno e para as modalidades especiais, como os sujeitos da EJA.

Como críticos de “material didático”, presenciamos um início de caminhada desanimador. Por se tratar de um documento disponibilizado para toda a rede estadual, o que corresponde a cerca de 1,7 milhão de alunos, a principal questão que surgiu veio da falta de zelo na elaboração do material. Uma comissão de professores da rede estadual e professores da UFMG analisaram o material e encontrou erros ortográficos e gramaticais, além de problemas com formatação, conteúdo (apenas no Volume 1 foram encontrados 89 erros) e plágio. No material de Física, por exemplo, o material afirma “que nêutrons são partículas subatômicas

formadas por cargas positivas e negativas”³. Em relação ao plágio, constavam 122 reproduções não referenciadas apenas no Volume 1. Inclusive, no que diz respeito ao material de Química, todas as questões das atividades foram retiradas de *sites* amplamente consultados pelos alunos. Vale lembrar que essas questões são objetivas, de consulta rápida.

Ainda sobre o material, não há uma relação entre as apostilas impressas e o conteúdo exibido pela TV estatal e reproduzidas por um canal na internet, o que dificulta o acompanhamento da explicação dos conteúdos e, portanto, a construção do conhecimento.

Ainda sobre os PETs, em um momento da narrativa a professora desabafa:

Porque quando é veiculada uma aula que ilustra uma mistura homogênea com a composição do ar atmosférico, da forma apresentada na imagem abaixo (Figura 1) eu me sinto extraterrestre, habitante de Urano ou de Titã, ou adaptada a viver no Planeta Terra no futuro. Eu perco as palavras, até porque eu ainda estava me recuperando da fala anterior em que a professora-apresentadora que diz: “E mistura homogênea? Mistura homogênea é quando podemos ver uma única fase. Normalmente, trazemos para vocês exemplos de um sólido DILUÍDO em água. Sal e açúcar DILUÍDOS em água, por exemplo.” (07:11 a 07:24 da vídeo-aula).

Após tantas críticas que viralizaram na internet³ e a nada convincente explicação dada pela secretária de estado da educação, Julia Sant’Anna, que “desenvolveu em tempo recorde o Plano de Estudo Tutorado (PET), material de apoio, para que seja utilizado pelos alunos juntamente com os livros didáticos a que tiveram acesso no início do ano letivo” e ainda “vem constantemente realizando atualização e aprimoramentos do conteúdo, sempre atenta e sensível às normas legais, a boa-fé nas ações em prol da educação e às restrições digitais dos alunos”.

É bem verdade que, de volume em volume, foram observadas algumas melhorias, como a presença de referências para o texto, embora alguns erros ainda sejam observados. Contudo, os PETS estão formatados como guias de estudo (ou apostilas) muito resumidos que têm validade como ponto de partida para cada tópico trabalhado. Isto, se considerarmos que os estudantes possuem autonomia para o estudo, o que não é a realidade da escola na qual Ana leciona. Muitas das vezes, os alunos iam para a escola para fugir de um cotidiano difícil. E agora eles estão encerrados nesse cotidiano e sem motivação para aprender.

³ <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/08/professores-apontam-problemas-ortograficos-plagios-e-conteudos-errados-no-material-didatico-oferecido-pelo-governo-de-mg.ghtml>

³ <https://twitter.com/karinarezen/status/1265071471115866112>

Considerações finais

O ensino remoto nos levou a inúmeras aprendizagens e a muitos desafios. Rapidamente, os professores tiveram que adaptar seus planejamentos, metodologias e materiais, de modo a manter a qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, junto a essa preocupação, vieram as pressões internas e externas à profissão. Além das atividades que o docente realizava, outras apareceram, como a participação em reuniões *online*, *lives*, cursos de formação, etc.

Sendo o professor, um ser humano, muitas emoções afloraram ao longo do ano: angústia, medo, preocupação. De uma hora para outra, vida profissional e pessoal se misturaram e passaram a ser vivenciadas no mesmo espaço e tempo. Mas acredito que o sentimento que pode ter sido compartilhado entre eles foi o de solidão. Poucos foram os que se preocuparam com a saúde física e mental desse profissional.

Espero que este texto seja um gesto de conforto, para que o(a) docente que o lê perceba que não esteve sozinho(a) nesse caminhar. Mediante isso, possamos ampliar nossos círculos profissionais e pessoais para nos apoiar e enfrentar outros desafios que se apresentarem.

Referências

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura, 2010, p. 53-67.

Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2). Recuperado em 20 maio, 2008 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010#1aut>.

DIAS-TRINDADE, CORREIA, J. D. SUSANA, H. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos e Espaço em Educação*. v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MERRIAM, S. B. Pesquisa qualitativa: um guia para o design e implementação. 2. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. Editora Hucitec, São Paulo, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdFUFSCar, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortes, 1999.

SOUZA, C. A. N. et al.; Análise da implementação do ensino remoto emergencial no Estado do Paraná. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia On-line*. v. 9, n. 1, 2020.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D. and HETKOWSKI, T. M. orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.5, n.2, p.150-188, setembro 2012.

SILVA, J. M. B.; SICHETTI, A. P. da. S.; Narrar e produzir sentidos em tempos de pandemia: o que contam os professores?. CARNEIRO, R. F.; FLÔR, C. C. C. (Orgs.). *Memórias, histórias e reflexões sobre a educação e a vida: educar em ciências e matemática durante a pandemia*, p. 15-30, 2021.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, v.31, n.3, p. 443-466, 2005.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1997.